

ФГБОУ ВО «УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

**МАЙОРОВА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА**

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
ПОСРЕДСТВОМ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ**

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
д. пед. н., доцент  
Арябкина И.В.

Ульяновск – 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ.....	24
1.1. Генезис проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности личности в педагогической науке и практике.....	24
1.2. Содержательная характеристика понятия «информационно-коммуникативная компетентность младших школьников».....	43
1.3. Методологические подходы к формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников.....	63
1.4. Исторические предпосылки и современные возможности групповой работы как средства формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников.....	83
1.4.1. Специфика организации групповой работы как средства формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников на уроках в начальной школе.....	87
1.4.2. Формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы во внеурочной деятельности.....	102
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ.....	118

2.1. Проектирование и реализация структурно-содержательной модели процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы.....	118
2.2. Организация психолого-педагогического эксперимента по формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы .....	140
2.3. Педагогические условия повышения эффективности процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы.....	168
2.4. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы.....	205
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	238
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	244
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	286

## Введение

### **Актуальность темы исследования.**

В XXI веке общество предъявляет новые требования к образованию в контексте формирования его активных, готовых к действию членов, способных подходить к решению возникающих сложных жизненных задач с позиций личностной сопричастности.

Современный младший школьник существует в мире высоко развитых информационных технологий, когда школа, учитель, учебник уже не являются единственными источниками информации. В последние годы количество информации, которую обучающийся получает из различных средств массовой коммуникации, существенно преобладает над тем объемом знаний, который предлагает школа. Более того, приходится констатировать тот факт, что эта информация довольно часто идет вразрез со школьным образованием.

Интенсивность воздействия средств массовой коммуникации на формирующуюся личность весьма значительна, так как ученик все чаще оказывается под влиянием множества информационных потоков. Именно поэтому задачей современной школы становится обучение младшего школьника основным способам и приемам работы с информацией как одному из основополагающих общеучебных умений, формируемых на всех уроках в начальной школе и во внеурочной деятельности.

В наши дни школа должна готовить выпускников к жизни в информационном обществе, которое строится на разных видах коммуникации. Поэтому столь необходимым становится создание таких условий обучения, при которых уже в начальной школе обучающиеся смогут раскрыть свои возможности, готовясь к жизни в высокотехнологичном, информационном и конкурентном социуме, выстраивая свои эффективные стратегии коммуникации в нем. Другими словами, современная начальная школа должна направить свои усилия на формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников не только как достойных граждан своей страны, но и как будущих специалистов-

профессионалов в деле, которое выберут по окончании школы. При этом следует помнить, что в основе любой профессии сегодня, как отмечается в законодательных документах и во многих социологических и психолого-педагогических исследованиях, лежат информационные компетенции и компетентности человека, которые он реализует в активном коммуникативном взаимодействии с другими людьми. В этом взаимодействии человек формируется и проявляет себя как личность, и это формирование начинается с самого раннего возраста.

Общепризнанной в настоящее время является точка зрения, согласно которой школа призвана давать образование с учетом общественных условий последующей жизни и работы сегодняшних младших школьников. Современный этап развития общества характеризуется значительным ростом роли совместного труда во всех сферах человеческой жизнедеятельности. Для обеспечения эффективного взаимодействия и сотрудничества в разнообразных социальных сферах современному человеку необходимо обладать умениями ставить цели, прогнозировать, принимать ответственные, порой нестандартные решения, организовывать исполнение, контроль и оценку результатов работы во взаимодействии с другими людьми, применять на практике усвоенные в процессе образования навыки делового и личностного общения. Безусловно, все эти компетенции необходимо начинать формировать уже в школе, на что указывает, в числе прочих законодательных документов, и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), который особое место в образовательном процессе начальной школы отводит организации групповой работы младших школьников как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Групповая работа имеет огромный, не вполне на сегодняшний день реализованный потенциал и в контексте формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников.

Накапливая и постепенно расширяя область своего значения, понятие «информационно-коммуникативная компетентность» включает в себя такие понятия, как «информация», «коммуникация», «информационная компетенция», «ин-

формационная компетентность», «коммуникативная компетенция», «коммуникативная компетентность» и др., содержание которых в смысловом контексте претерпевает в настоящее время значительные дополнения, изменения и вызывает многочисленные дискуссии в научной среде. Это актуализирует необходимость уточнения данных понятий, и в особенности понятия «информационно-коммуникативная компетентность младших школьников», которую применительно к младшему школьному возрасту необходимо рассматривать как комплексное умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, оценивать, анализировать, организовывать, представлять, передавать ее; моделировать и реализовывать исследовательские проекты на доступном младшему школьнику уровне, в том числе в индивидуальной и групповой деятельности. Принципиальным является то, что информационно-коммуникативная компетентность младшего школьника носит надпредметный, общеучебный, общеинтеллектуальный характер.

Именно поэтому в образовательной теории и практике начального образования все большее значение приобретает поиск эффективных методов, подходов, принципов, моделей и педагогических технологий формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы.

В ходе данного поиска для нас актуальными явились положения и идеи отечественных ученых: о развитии личности в деятельности и общении (А.Г. Асмолов, В.С. Библер, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л.А. Петровская, Е.А. Сорокоумова, В.Д. Шадриков и др.); о значении коммуникации в работе с информацией (С.А. Дочкин, Г.В. Круглякова, Т.С. Панина, Е.Г. Пьяных и др.); о роли сотрудничества, работы в группе в развитии формирующейся личности (Н.А. Елизарова, А.Ю. Уваров, Г. А. Цукерман и др.).

Вместе с тем, изучение образовательной теории и практики позволило нам выявить **противоречия** между:

- объективным социокультурным заказом на формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, и несоответствием методологического и организационно-методического оснащения данного процесса в условиях начальной школы;

- острой (хотя и не всегда осознанной) потребностью современного младшего школьника в жизненно необходимых ему коммуникативных знаниях, умениях и навыках при работе с информацией, и недостаточной профессиональной ориентацией учителей начальной школы на процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников;

- существующими традиционными подходами к организации обучения и воспитания в начальной школе, и объективными потребностями в применении интерактивных форм, методов и педагогических технологий групповой работы для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов начального общего образования.

Вышеизложенное позволило нам сформулировать **тему** нашего исследования («Формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы») и его **научную проблему**: каковы методологические основы, содержательная характеристика, структурно-содержательная модель и педагогические условия эффективности процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы?

**Цель** исследования заключается в решении поставленной проблемы.

**Объект исследования:** учебно-воспитательный процесс в начальной школе.

**Предмет исследования:** формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы.

**Гипотеза исследования:** формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников будет более эффективным, если: проанализирован генезис проблемы формирования информационно-коммуникатив-

ной компетентности личности в педагогической науке и практике; раскрыто содержание понятия «информационно-коммуникативная компетентность младших школьников» и специфика ее формирования в условиях современной начальной школы; охарактеризованы методологические подходы к формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников; изучены исторические предпосылки, современные возможности и специфика организации групповой работы как средства формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности; создана, апробирована и внедрена в практику начальной школы структурно-содержательная модель исследуемого процесса; выявлены, охарактеризованы и организованы педагогические условия, повышающие эффективность ее реализации в образовательном процессе начальной школы.

**Задачи исследования:**

1. На основе ретроспективного анализа результатов исследований по заявленной нами проблеме, содержащихся в отечественной и зарубежной философской и психолого-педагогической литературе, раскрыть содержание понятия «информационно-коммуникативная компетентность младшего школьника» и выявить специфику процесса ее формирования посредством групповой работы;
2. Проанализировать методологические подходы к формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников;
3. Выявить исторические предпосылки, современные возможности и особенности организации групповой работы как средства формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности;
4. Разработать и реализовать в образовательном процессе начальной школы содержание урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся и программу внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся 1-4 классов;

5. Спроектировать, апробировать и внедрить в практику начальной школы структурно-содержательную модель формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы;

6. Разработать диагностический инструментарий, необходимый для опытно-экспериментального обоснования эффективности процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы;

7. Выявить и охарактеризовать педагогические условия, повышающие эффективность реализации в образовательном процессе структурно-содержательной модели формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы, разработать методические рекомендации для учителей начальных классов по совершенствованию исследуемого процесса.

**Методологическую основу исследования** составили: работы ученых о развитии познавательных способностей, интеллекта человека в деятельности и общении (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Н. Хомский и др.); о становлении человека как творца и субъекта исторического действия, творца культуры (Б.Г. Гершунский, Д.С. Лихачев, Н.Ф. Талызина, К.Д. Ушинский и др.); о становлении культуры общения и диалоге культур (А.И. Арнольдов, В.С. Библер, И.В. Дубровина, Н.В. Ладыженская, Л.А. Петровская и др.); о развивающем обучении и обучении в сотрудничестве (В.В. Давыдов, С. Каган, А.К. Маркова, Г.К. Селевко, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.); о развитии информационной компетентности личности в современном социокультурном пространстве (С.В. Гришина, Д.С. Ермаков, В.В. Дубинина, М.И. Лапчик, А.А. Паршукова, А.А. Темербекова, А.В. Хуторской и др.); аксиологический подход (М.М. Бахтин, Р. Бернс, А.М. Булынин, Л.Э. Кузнецова и др.); полисубъектный подход (В.С. Библер, В.В. Давыдов, С.Д. Дерябо, И.А. Зимняя, Т.Б. Казачкова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.И. Слободчиков и др.); личностно-ориентированный подход (Н.А. Алексеев, Б.Г. Ананьев, И.В. Арябкина, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, В.С. Мерлин, К.К.

Платонов, И.С. Якиманская и др.); культурологический подход (А.И. Арнольд, В.С. Библер, Д.С. Лихачёв, Ю.М. Лотман, Э.С. Маркарян и др.); междисциплинарный (В.Г. Буданов, Л.С. Выготский, Я.А. Коменский, В.Н. Максимова, Е.И. Снопкова, К.Д. Ушинский и др.); компетентностный подход (Е.В. Бондаревская, В.А. Болотов, О.И. Доница, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, М.И. Лукьянова, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, Б.Д. Эльконин, И.С. Якиманская и др.).

**Теоретическую основу исследования** составили:

- труды отечественных и зарубежных исследователей проблемы формирования компетентностей (В.И. Байденко, Е.В. Бондаревская, О.И. Доница, И.А. Зимняя, Дж. Равен, С. Савиньон, А.В. Хуторской и др.);

- исследования об особенностях работы с информацией в коммуникации (Е.Г. Пьяных, Л.Х. Скэттон, Т.Е. Соколова, Е.А. Сорокоумова, А.А. Темербекова и др.);

- труды о коммуникативном развитии младших школьников в информационном пространстве (А.В. Брагуца, А.Б. Венецкая, С.С. Грезина, В.В. Дубинина, С.В. Коноваленко, Т.А. Ладыженская, М.И. Лисина, Т.Е. Соколова, Е.А. Сорокоумова, Г.А. Цукерман, Н.М. Чеботарева и др.);

- исследования, раскрывающие специфику развития личности в групповом взаимодействии (Я.Л. Коломинский, Т.М. Николаева, А.В. Петровский, А.Ю. Уваров, В.В. Шпалинский и др.);

- труды об особенностях применения аксиологического подхода к организации образовательного процесса (М.М. Бахтин, Р. Бернс, А.М. Булынин, Л.Э. Кузнецова и др.);

- исследования теории и практики личностно-ориентированного образования (Л.И. Божович, Е.В. Бондаревская, К.К. Платонов, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.);

- труды об организации междисциплинарного подхода к образовательному процессу (В.Г. Буданов, Л.С. Выготский, Я.А. Коменский, Е.И. Снопкова, В.Н. Максимова, К.Д. Ушинский и др.);

- исследования феноменов полисубъектного подхода и его роли в формировании индивидуальности (В.В. Давыдов, С.Д. Дерябо, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.);

- труды о роли культурологического подхода в организации современного образования (В.С. Библер, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, Э.С. Маркарян и др.).

**Методы исследования:**

- *общенаучные*: анализ, синтез, абстрагирование, систематизация, сравнение, аналогия, обобщение;

- *теоретические*: анализ психолого-педагогической и философской литературы по заявленной проблеме; изучение законодательных документов в сфере начального общего образования, научных статей, монографий, учебных и учебно-методических пособий, учебников и примерных образовательных программ для начальной школы в контексте проблематики исследования; моделирование и проектирование; обобщение и систематизация теоретических идей, методологических подходов, практики начальной школы в соответствии с проблемой диссертационного исследования;

- *эмпирические*: тестирование, педагогическое наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, анализ результатов информационно-коммуникативной деятельности младших школьников, метод независимых оценок;

- *математические*: количественный и качественный анализ полученных результатов опытно-экспериментальной работы, кластерный анализ, шкалирование, угловое преобразование Р. Фишера (критерий  $\varphi^*$ , вариант Е.В. Гублера).

**Экспериментальная база исследования:** МБОУ г. Ульяновска «Средняя школа № 85» в период с 2013 по 2019 гг. В экспериментальной работе участвовали 215 младших школьников, 25 учителей.

Диссертационное исследование было проведено с 2013 по 2019 гг. в 3 этапа.

**1 этап (2013 - 2014 уч. г.)** – изучение научной философской и психолого-педагогической литературы с целью анализа генезиса проблемы исследования;

выявление сущностно-содержательной характеристики понятия «информационно-коммуникативная компетентность младших школьников»; выявление специфики процесса ее формирования посредством групповой работы; обоснование методологических подходов к процессу формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников; выявление исторических предпосылок, возможностей и особенностей групповой работы в данном процессе; разработка диагностического инструментария для мониторинга уровней сформированности информационно-коммуникативной компетентности младших школьников.

**2 этап (2014 – 2017 уч. гг.)** – разработка и реализация в образовательном процессе начальной школы содержания урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся и программы внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся 1-4 классов. Проектирование, апробация и внедрение структурно-содержательной модели формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы; разработка и организация опытно-экспериментальной работы по заявленной проблеме; выявление, характеристика и создание педагогических условий, способствующих повышению эффективности изучаемого процесса.

**3 этап (2017 - 2019 уч. гг.)** – исследование динамики сформированности информационно-коммуникативной компетентности младших школьников; анализ и оценка полученных результатов; обобщение, систематизация и оформление в виде диаграмм и таблиц данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы; текстовое оформление материалов диссертации; выявление прогностического потенциала исследований по проблеме формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

- на основе исследования природы возникновения понятий «компетентность», «компетенция» и их генезиса конкретизировано и уточнено содержание

понятия «информационно-коммуникативная компетентность младших школьников», определено совокупное единство критериев ее сформированности (информационно-знаниевого, ценностно-мотивационного, деятельностно-практического, рефлексивно-оценочного). На основе кластерного анализа предложены интегративный критерий «Сформированность информационно-коммуникативной компетентности младших школьников», уровни его динамики (рецептивный; конформный; репродуктивный; продуктивный; креативный) и их показатели: знания об источниках информации, необходимых для ориентации в большом объеме информации (и в том числе в Интернет-пространстве) и о способах работы с информацией (поиск, ознакомление, понимание, оценивание, присвоение, интерпретирование, преобразование, передача); мотивы участия в групповой коммуникативной деятельности в информационной образовательной среде начальной школы, ценностность общения; умения и навыки отбора, интерпретации, генерирования информации, взаимодействия в группе по передаче и применению информации в разнообразных учебных и жизненных ситуациях; стремление к рефлексии результатов работы с информацией, умение выбирать альтернативные способы решения учебных задач по нахождению, использованию и оцениванию информации в процессе групповой работы; умение осуществлять оценку качества взаимодействия в группе при передаче информации и корректировать свою информационно-коммуникативную деятельность;

- дополнено научно-педагогическое знание в сфере выявления, актуализации и конкретизации потенциала групповой работы на уроках и во внеурочной деятельности в процессе формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников;

- раскрыты особенности процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы на основе реализации комплекса подходов: аксиологического, полисубъектного, личностно-ориентированного, междисциплинарного, культурологического подходов при системообразующей роли компетентностного подхода;

- спроектирована, апробирована и внедрена в практику начальной школы структурно-содержательная модель формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, состоящая из диалектически взаимосвязанных блоков: целевого, методологического, содержательного, деятельностного и критериально-результативного;

- выявлены и охарактеризованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы: общие (методологическое, кадровое и организационно-управленческое обеспечение процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы; выявление и обоснование критериев, уровней и показателей эффективности исследуемого процесса) и частные (реализация в учебном процессе структурно-содержательной модели формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы; внедрение в практику начальной школы содержания урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся и Программы внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся 1-4 классов; работа по совершенствованию внутригрупповых и внутриколлективистских отношений младших школьников, которые реализуются путем формирования микрогрупп на основе общих задач и интересов).

**Теоретическая значимость результатов исследования** заключается в том, что:

- внесены новые элементы в теорию и практику формирования информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника, под которой мы понимаем интегративную характеристику его личностных качеств как члена общества, способного за счет актуализации приобретенного социокультурного опыта сквозь призму того или иного вида деятельности (прежде всего, учебной) на основе использования возможностей современных технических средств в условиях ценностно-смыслового существования в едином мировом сообществе

корректно выстраивать общение со сверстниками и взрослыми, на своем возрастном уровне творчески моделировать и воспроизводить объекты и процессы информационного пространства;

- обоснована структура информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, в состав которой входят информационно-знаниевый; ценностно-мотивационный; деятельностно-практический и рефлексивно-оценочный компоненты, взаимосвязь которых позволяет младшему школьнику успешно развиваться как личности в современных социокультурных условиях;

- теоретически обоснована эффективность реализации комплекса подходов: полисубъектного, личностно-ориентированного, междисциплинарного, культурологического при системообразующей роли компетентностного подхода в контексте формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы;

- выявлены исторически обоснованные предпосылки и возможности реализации групповой работы на уроках и во внеурочной деятельности как эффективного средства формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников при гармоничном и методически грамотном сочетании разнообразных интерактивных педагогических методов и технологий, что позволяет личности обучающегося более свободно развиваться в общении и творчестве, получая, добывая, обрабатывая, присваивая, транслируя самую разнообразную информацию;

- рассматриваемые в диссертации идеи, положения, понятия, концепции и методологические подходы к организации процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы позволили раскрыть его специфику и педагогические условия, оказывающие непосредственное влияние на повышение эффективности данного процесса;

- на основе изучения генезиса основополагающих понятий диссертации и анализа уровня разработанности проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой

работы в отечественных и зарубежных исследованиях была спроектирована структурно-содержательная модель рассматриваемого процесса, выступающая в единстве пяти блоков, а именно: целевого (определяющего цель и задачи); методологического (раскрывающего принципы и методологические подходы); содержательного (включающего содержание урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности и программу внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся 1-4 классов), деятельностного (отражающего педагогическую технологию формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы, а также виды педагогического взаимодействия с младшими школьниками, методы, формы и средства реализации данного процесса) и критериально-результативного (объединяющего в себе критерии, уровни и показатели их сформированности у младших школьников); выявлены и охарактеризованы в образовательном процессе начальной школы педагогические условия эффективной реализации предлагаемой структурно-содержательной модели;

- разработаны критериальная характеристика и диагностический инструментарий процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы;

- определены теоретико-методологические основания реализации эффективного субъектного педагогического взаимодействия учителя начальных классов с младшими школьниками в контексте решения заявленной проблемы, определяющие необходимость реализации комплекса подходов: аксиологического, полисубъектного, личностно-ориентированного, междисциплинарного, культурологического при ведущей роли компетентностного подхода; реализации этих оснований в учебно-воспитательной работе начальной школы будут способствовать предлагаемые методические рекомендации для учителей по организации процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы.

**Практическая значимость результатов исследования** заключается в том, что:

- прослежены взаимозависимость и взаимосвязь направлений, методологических подходов, причин и педагогических условий, способствующих повышению результативности процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы при его организации в условиях современной начальной школы;

- спроектированная, экспериментально проверенная и внедренная в практику начальной школы структурно-содержательная модель в единстве всех ее компонентов позволяет достичь желаемого результата, а именно повышения уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности младших школьников; данная модель может быть использована для проектирования образовательных программ для младших школьников в учебной и внеучебной работе по разным дисциплинам;

- в практику образовательного процесса начальной школы внедрены методические рекомендации по формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников в учебной деятельности и Программа внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся 1-4 классов, включающие в себя разнообразные активные и интерактивные методы групповой работы, сочетание которых способствует повышению уровня знаний, умений, навыков младших школьников в области работы с информацией в коммуникации и их применению в разнообразных учебных и жизненных ситуациях;

- характеристика выявленных в ходе исследования компонентов, критериев, уровней, показателей сформированности информационно-коммуникативной компетентности младших школьников создает возможность проведения качественного мониторинга эффективности этого процесса;

- на основе эмпирического обоснования исследуемого процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников предложены методические рекомендации по организации педагогического взаимодействия с обучающимися в данном направлении, включающего организацию

групповой работы на занятиях в начальной школе, создание информационно-коммуникативной образовательной среды, привлечение младших школьников к активному участию в жизни школы;

- содержащиеся в диссертационном исследовании материалы могут быть положены в основу учебно-методических пособий для студентов – будущих учителей начальных классов, программ работы с учителями начальных классов в рамках курсов повышения квалификации;

- результаты проведенного психолого-педагогического эксперимента могут оказать помощь в организации и проведении исследований по различным направлениям работы с младшими школьниками.

**Достоверность и обоснованность научных результатов исследования** обеспечиваются исходными научными концепциями и методологическими положениями; общенаучными, теоретическими, эмпирическими и математическими методами исследования, которые соответствуют цели, задачам, предмету, объекту исследования; репрезентативностью полученных в ходе опытно-экспериментальной работы данных; соответствием основных положений и выводов, задачам и выдвинутой гипотезе.

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Информационно-коммуникативная компетентность младшего школьника представляет собой характеристику совокупности его личностных качеств как члена общества, способного за счет актуализации приобретенного социокультурного опыта сквозь призму того или иного вида деятельности (прежде всего, учебной) на основе использования возможностей современных технических средств в условиях ценностно-смыслового существования в едином мировом сообществе корректно выстраивать общение со взрослыми и сверстниками, творчески воспроизводить и моделировать объекты и процессы информационного пространства. Содержание понятия «информационно-коммуникативная компетентность младшего школьника», рассматриваемого в ретроспективе, раскрывается в диссертационном исследовании через диалектическую взаимосвязь понятий «компетенция», «компетентность», «информация», «коммуникация»,

«информационная компетентность», «коммуникативная компетентность», «информационно-коммуникационная компетентность» как интегративное качество личности, во многом определяющее характер ее социокультурной жизнедеятельности в современном мире, социальную успешность младшего школьника как полноценного гражданина своей страны и будущего профессионала в выбранной им в дальнейшем профессии. «Ядром» информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника является взаимосвязь информационно-знаниевого, ценностно-мотивационного, деятельностно-практического и рефлексивно-оценочного компонентов. Формирование информационно-коммуникативных качеств младших школьников наиболее эффективно происходит посредством групповой работы, которая способствует накоплению у них опыта конструктивного, творческого, личностно-ориентированного культуроцентристского взаимодействия и сотрудничества, столь востребованного российским обществом в настоящее время.

2. Методологической основой процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы является применение в образовательном процессе начальной школы комплекса подходов: аксиологического, полисубъектного, личностно-ориентированного, междисциплинарного, культурологического при ведущей роли компетентностного подхода, составляющих базис структурно-содержательной модели изучаемого процесса и обеспечивающих решение заявленных в диссертации цели и задач.

3. Особенности процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы нашли отражение в содержании урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся и программе внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся 1-4 классов, акцент в которых делается на осознании каждым обучаемым актуальности, приоритетности, роли, места и практического значения формирования информационно-коммуникативной компетентности как

механизма подготовки младших школьников к жизни в информационном обществе, которое строится на различных видах коммуникации; на учете возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников с целью формирования информационно-коммуникативных умений, развития личностного потенциала каждого ребенка, его неповторимой индивидуальности в общении и сотрудничестве; на формировании психологических новообразований, способствующих успешному социальному становлению младших школьников, связанных с понятием «самости» и включающих в себя самовоспитание, самообразование, самопознание, самоанализ, саморегуляцию, способность к самореализации, ориентацию на творчество, стремление к активному социальному взаимодействию.

4. Структурно-содержательная модель процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы состоит из пяти блоков (целевого, методологического, содержательного, деятельностного, критериально-результативного) и предусматривает различные виды педагогического взаимодействия и педагогические условия, оказывающие непосредственное положительное влияние на эффективность изучаемого в исследовании процесса, что позволяет охватить в единой системе его специфику. К видам педагогического взаимодействия относятся: организация групповой работы на занятиях в начальной школе; создание информационно-коммуникативной образовательной среды; привлечение младших школьников к активному участию в жизни школы. Выявленными педагогическими условиями, положительно влияющими на повышение эффективности процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы, являются: общие условия (методологическое, кадровое и организационно-управленческое обеспечение процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы; выявление и обоснование критериев, уровней и показателей эффективности исследуемого процесса) и частные условия (реализация в учебном процессе структурно-содержательной модели формирования информационно-коммуникативной компетентности младших

школьников посредством групповой работы; внедрение в практику начальной школы содержания урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся и Программы внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся 1-4 классов; работа по совершенствованию внутригрупповых и внутриколлективистских отношений младших школьников, которые реализуются путем формирования микрогрупп на основе общих задач и интересов).

5. Критериальная характеристика процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы включает следующие критерии: информационно-знаниевый (знания об источниках информации, необходимых для ориентации в большом объеме информации (и в том числе в Интернет-пространстве) и о способах работы с информацией (поиск, ознакомление, понимание, оценивание, присвоение, интерпретирование, преобразование, передача); ценностно-мотивационный (мотивы участия в групповой коммуникативной деятельности в информационной образовательной среде начальной школы, ценностность общения); деятельностно-практический (умения и навыки поиска, отбора, интерпретации, генерирования информации, взаимодействия в группе по передаче и применению информации в разнообразных учебных и жизненных ситуациях); рефлексивно-оценочный (стремление к рефлексии результатов работы с информацией, умение выбирать альтернативные способы решения учебных задач по нахождению, использованию и оцениванию информации в процессе групповой работы; умение проводить оценку качества взаимодействия в группе при передаче информации и корректировать свою информационно-коммуникативную деятельность). На основе кластерного анализа данные критерии объединены в интегративный критерий «Сформированность информационно-коммуникативной компетентности младших школьников», который в своей динамике проходит пять уровней (рецептивный; конформный; репродуктивный; продуктивный; креативный). Проведенные расчеты по полученным эмпирическим путем данным и их представление в виде диаграмм и таблиц отражают более существенную положительную

динамику полученных результатов в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

**Апробация и внедрение материалов и результатов исследования** отражены в выступлениях диссертанта по исследуемой проблеме на заседаниях кафедры дошкольного и начального общего образования ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», на заседаниях кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет». Результаты проведенного исследования представлены диссертантом на научно-практических семинарах и конференциях международного и всероссийского уровней, в том числе: XIV Международной научно-практической конференции «Современные проблемы гуманитарных и естественных наук» (г. Москва, 26-27 марта 2013 г.); VI Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика в системе гуманитарного знания» (г. Москва, 28-29 марта 2013 г.); III Международной научно-практической конференции «Современные проблемы развития образования и воспитания молодёжи» (г. Махачкала, июнь 2013 г.); XVII Международной научно-практической конференции «Теоретические и методологические проблемы современного образования» (г. Москва, 25-26 июня 2014 г.); XXXVIII Международной научно-практической конференции «Методика и проблемы практического применения» (г. Новосибирск, 15 июля 2014 г.); The 8th International Scientific Conference “Applied Sciences in Europe: tendencies of contemporary development” (Stuttgart, Germany, October 18, 2014); The 3rd International Congress on Social Sciences and Humanities (Vienna, November 15, 2014); The 5th International Congress on Social Sciences and Humanities. (Vienna, August 2, 2015); The 13th International symposium «Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives» (Vienna, July 25, 2017); The 1st International Congress on Social Sciences and Humanities (Vienna, October 2, 2017); XI Всероссийской научно-практической конференции «Человек, культура, образование» (г. Ульяновск, УлГУ, 2017);

По теме исследования было опубликовано 16 научных работ в международных и всероссийских сборниках научных статей и журналах, в том числе 3 – в журналах, рекомендованных ВАК РФ, 1 – в Международном рецензированном журнале Web of Science.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка используемой литературы (343 наименования, в том числе 32 источника на иностранном языке), 10 приложений. Объем диссертации составляет 372 страницы (285 страниц основного текста, 87 страниц приложений). Работа содержит 22 таблицы, 1 рисунок, 19 диаграмм.

# **Глава 1. Методологические основы проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы**

## **1.1. Генезис проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности личности в педагогической науке и практике**

Сегодня наиболее значимым социальным ресурсом, без которого немислимо само развитие человеческой цивилизации, является образование. Именно в процессе образования современный человек, являясь активным субъектом, получает образ собственного «Я», формируя культурную, интеллектуальную и духовную составляющие своей личности. Без внимания к образованию со стороны государства и социума невозможным представляется решение разнообразных экономических проблем, насущных вопросов, касающихся сохранения, преумножения и передачи последующим поколениям материальных и духовных ценностей.

В настоящее время происходят значительные изменения в отечественном образовании, обусловленные изменениями в законодательстве Российской Федерации, связанными с высокими темпами социальных трансформаций и научно-технического развития. Концепция модернизации российского образования, Федеральные государственные образовательные стандарты для различных уровней образования и другие законодательные документы предусматривают нацеленность на подготовку высококвалифицированных, компетентных, конкурентоспособных, мобильных профессионалов, ориентированных на деятельность в своей и смежных профессиональных областях на мировом уровне и на постоянное самообразование и саморазвитие. Наблюдающиеся в настоящее время всеобщая компьютеризация, расширение спектра информационно-коммуникативных каналов и применение их в разнообразных сферах жизнедеятельно-

сти приводят к необходимости применения компетентностного подхода к информационно-коммуникативному развитию личности на всех ступенях образовательной системы, начиная с начальной школы.

В контексте нашей проблематики обратимся, прежде всего, к рассмотрению генезиса основополагающих для нашего исследования понятий «компетенция» и «компетентность».

Известно несколько версий появления в психолого-педагогической литературе данных терминов.

В словаре Merriam-Webster отмечается, что термин «компетенция» упоминается впервые в 1605 году. В то же время, отечественный исследователь И. А. Зимняя связывает генезис данного понятия с именем Аристотеля, который изучал «возможности состояния человека, обозначаемого греческим «*atere*» – «сила, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности»» [103, с. 155]. Другие исследователи полагают, что понятия «компетенция» и «компетентность» начали применяться в педагогической науке и практике только с 1958 года.

Так, Е. Зачесова [100] в своем исследовании подчеркивает, что рассматриваемые понятия применительно к бизнесу (не к образованию!) берут свое начало с середины XX века, когда Р. Уайт в своей книге 1959 года «*Motivation reconsidered: the concept of competence*» применил термин «компетенция» для характеристики личностных качеств, связанных с выполнением отдельными индивидами работы на высоком уровне и с их высокой профессиональной мотивацией. Р. Уайт отмечал, что «эффективные» работники отличаются от «менее эффективных» не только и не столько знаниями, сколько ярко выраженными саморегуляцией, самосознанием, социальными навыками.

Несмотря на несовпадение мнений исследователей по поводу точного времени появления изучаемых нами понятий, очевидно, что они начинают широко применяться и в науке, и в быту уже в первые десятилетия XX века. Так, в «Полном словаре иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке» 1907 года, содержится термин «компетенция», который трактуется в качестве

«достаточной осведомленности, необходимой для того, чтобы решать вопросы в известной области и произносить основательные суждения по поводу определенного круга явлений» [213, с. 125]. «Словарь иностранных слов» (1933 год) также содержит данный термин, определяя его как «круг полномочий какого-либо учреждения или лица».

В педагогической теории и практике понятия «компетенция» и «компетентность» получили распространение несколько позже - лишь с 60-70-х годов XX века. Некоторые связывают данный факт с запуском в СССР искусственного спутника Земли (1957 год), после чего была подвергнута серьезной критике в общественных и научных кругах система образования в Америке. В 1959 г. Р. Уайт издает книгу «Motivation reconsidered: the concept of competence», в которой впервые обращает внимание на личностные аспекты компетентности. Знаменательным для развития данного понятия был выход в свет в 1965 году книги Н. Хомского, который вводит данный термин в теорию языка. Именно на основании его идей в 70-е годы XX века в США начался переход к компетентностно-ориентированному образованию.

Таким образом, именно в 1960-х–1970-х годах XX века в широкий обиход были введены категории «компетентность» и «компетенция», заложено понимание их сущности, созданы предпосылки для разграничения данных терминов. Постепенно появляется новое понятие «коммуникативная компетентность».

В 1984 году выходит в свет работа Джона Равена «Компетентность в современном обществе», в которой автор предлагает, пожалуй, одно из первых развернутых определений понятия «компетентность», а также излагает свои представления о его природе, видах компетентностей и осуществляет их классификацию. Ученый трактует компетентность как «жизненный успех в социально значимой области» [225, с. 296], выделяя 39 видов компетентностей и отождествляя их с «мотивированными способностями». Среди выделенных Дж. Равеном видов компетентностей в контексте нашего исследования наиболее интересны следующие: готовность к решению сложных проблем, самоконтроль, настойчивость, персональная ответственность, способность к самообразованию, критическое

мышление, уверенность в себе, способность к совместной работе и другие [225, с. 296]. Данное исследование Д. Равена, по существу, положило начало развитию компетентностного подхода во всем мире (и в том числе в России), дальнейшей активной работе по проблеме определения и классификации компетентностей.

В российской науке термин «компетентность» встречается впервые в статье В. Ландшеера «Концепция «минимальной компетентности»», которая была опубликована в журнале «Перспективы. Вопросы образования» [147]. В ней автор называет важными компонентами успеха во всех аспектах жизни человека его знания, умения, понятия, подчеркивая при этом, что только они не обеспечивают его в полной мере. Успех также напрямую зависит от ценностей, установок человека, его чувств, надежд, а также от усердия, интуиции, наличия мотивации, степени развития самостоятельности и умений сотрудничать с другими людьми.

Необходимость смены прежней, «знаниевой» образовательной парадигмы на компетентностную во всем мире (и в том числе в нашей стране) была продиктована социокультурными потребностями общества, так как определенный систематизированный «набор» знаний, который получали выпускники вузов, не гарантировал им успешности в будущей профессиональной деятельности. В дальнейшем, в связи с развитием рыночной экономики, чаще и чаще стало употребляться понятие «конкурентоспособный сотрудник», которого при приеме на работу хотели видеть работодатели. Вместе с тем, стал очевидным образовавшийся разрыв между качеством профессиональной подготовки в вузах и требуемой моделью выпускника в мире труда. Работодатель теперь хотел видеть специалиста, обладающего необходимым для эффективной профессиональной деятельности набором личных и деловых качеств, владеющего разнообразными компетенциями, благодаря которым он мог бы решать не только стандартные, но и комплексные мультимодальные задачи и проблемы.

В научных трудах все чаще акцентируется внимание на важности мотивационно-ценностных качеств личности специалиста. Таким образом, потребность в разработке компетентностного подхода в психологической, педагогической теории была продиктована практической необходимостью.

Предпосылками для этой разработки явились:

-концепции содержания образования (В. В. Краевский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер), акцентирующие внимание на освоении личностью социального опыта, который включает в себя, помимо знаний, умений и навыков, еще одну важнейшую составляющую, а именно эмоционально-ценностное отношение к деятельности;

-концепция проблемного обучения (Д. В. Вилькеев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.), содержащая в своей основе ориентацию на развитие у обучающихся мыслительных способностей, творческого мышления, умений решать нестандартные проблемы, находить выход из затруднительных ситуаций;

-концепции воспитывающего обучения (В. С. Ильин, В. М. Коротов, Х. Й. Лийметс и др.), ориентированные на формирование личности обучающегося в процессе усвоения им предметных знаний;

-развивающая модель обучения (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов), предусматривающая освоение обучающимися обобщенных способов деятельности.

Заложенные в данных концепциях идеи нашли отражение и развитие в компетентностном подходе.

В 1990 году появляются исследования Н.В. Кузьминой и Л.А. Петровской, в которых компетентность осмысливается как «свойство личности». Разработкой проблемы компетентности в этот период занимаются также Л.П. Алексеева, А.К. Маркова, Л.М. Митина. Понятие «компетентность» в трудах ученых этого периода неразрывно связано с понятием «профессионализм».

В начале XXI столетия, наряду с проблемой выявления сущности понятия «компетентность» и ее видов, возникает очень проблематика соотношения понятий «компетенция» и «компетентность». Применительно к образованию на сегодняшний день наблюдается два направления относительно рассмотрения этого соотношения - синонимизирующее данные термины и дифференцирующее их. Представители первого из этих направлений (В.А. Болотов, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков и др.) склонны к отождествлению данных понятий, акцентируя внима-

ние на практической направленности компетентностей и компетенций. Сторонники второго направления (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) принципиально их разграничивают, рассматривая компетентность как категорию первичную.

Так, И.А. Зимняя понимает под компетенцией некоторые потенциальные, внутренние и даже сокрытые знания, представления и системы ценностей человека, проявляющиеся в его компетентности. А.В. Хуторской компетенцией предлагает считать «социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [294, с. 110]. С его точки зрения, компетентность есть «владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [294, с. 110]. Таким образом, данный автор компетентность рассматривает как совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностно-смысловых ориентаций человека в сочетании с готовностью их применения в той или иной деятельности. Для нашего исследования весьма значим тот факт, что А.В. Хуторской в своей работе особое внимание уделяет деятельностной основе компетентности, обращая внимание на значимость рассмотрения данного понятия применительно к учебной деятельности (а не только профессиональной).

Наряду с А.В. Хуторским, рассмотрением компетентности как ситуативно-деятельностной категории занимались А.Г. Бермус, Г.К. Селевко, О.М. Мутовкина, С.Е. Шишов и другие. С их точки зрения, компетентность представляет собой не только набор знаний, умений, навыков и личностных качеств человека, но и развитая способность применять их в тех или иных конкретных ситуациях. Это, как считает Г.К. Селевко, «мера способности человека включаться в деятельность» [246, с. 21].

Несмотря на большое количество проведенных исследований, касающихся раскрытия сущности понятий «компетенция» и «компетентность», до настоящего времени отсутствует единый подход к их определению. Так, например, В.С.

Безрукова, С.М. Вишнякова, В. Шепель рассматривают компетентность с позиций профессиональной деятельности, выделяя ее когнитивную и операционно-деятельностную составляющие. М.А. Чошанов компетентностью предлагает считать комплекс оперативных и мобильных знаний. А.Г. Бермус считает основными структурными элементами компетентности личностные, предметные и инструментальные особенности человека. Оригинальным и нестандартным является определение понятия «компетентность», данное О.Н. Ярыгиным, предложившим определять уровень ее сформированности с помощью «картежа  $K = \langle \Omega, Q, T, F, \Phi \rangle$ , состоящего из множеств ( $\Omega$  - множество проблемных ситуаций;  $Q$  – множество проблем, решаемых данной компетентностью;  $T$  – множество решений;  $F$  – множество способностей, умений, методов, других компетентностей, алгоритмов решения задач, позволяющих перейти от  $Q$  к  $T$ ;  $\Phi$  – множество других компетентностей, расширяющих множество  $F$ )» [311, с.11-12].

В связи с большим количеством трактовок данного понятия, ученые и сегодня задаются вопросом: почему так трудно сформулировать его единственно истинное определение? С одной стороны, существующая в этой связи проблема объясняется с позиций психолингвистики: понятие «компетенция», являясь символическим, не связано с реально существующими объектами и потому на него нельзя реально указать. С другой стороны, данное понятие является универсальным для любой области знаний, почему фактически невозможно создать единственное, абсолютно верное его определение.

Несмотря на наблюдающийся плюрализм в трактовках, ученые сходятся во мнении о некорректности отождествления понятия «компетентность» только со знаниями, умениями и навыками. Для всех очевидно, что компетентность, будучи неразрывно связана с ними, является, вместе с тем, более широким понятием. От простой суммы знаний, умений и навыков компетентность отличает не просто владение человеком определенной информацией и умениями работать с ней, но и практическая направленность на решение различного рода задач в разнообразных (в том числе нестандартных) ситуациях. Исследователи практически

единодушны касательно интегративного единства в данном понятии когнитивной, предметно-практической, мотивационной, ценностной и личностной составляющих.

Анализ многочисленных исследований по проблеме формирования компетенций и компетентности (к которым относятся труды В. И. Байденко, Г. Э. Беллицкой, Л. И. Берестовой, Н. В. Кузьминой, В. Н. Кунициной, А. К. Марковой, Дж. Равена, Р. Уайта, Н. Хомского, А. В. Хуторского и др.) позволил И. А. Зимней выделить три этапа ее изучения и дать им краткую характеристику [105]:

- *Первый этап – 1960-70 гг.* характеризуется появлением в научном аппарате категорий «компетенция» и «компетентность» и созданием предпосылок для их разграничения. Для нас особо значим тот факт, что именно в это время, как мы уже отмечали выше, в трансформационную грамматику и в теорию обучения языкам вводится понятие «коммуникативная компетентность». Таким образом, мы видим, что уже на первом историческом этапе рассмотрения ключевых для нашего исследования понятий, среди прочих видов компетенций и компетентностей ученые выделяют коммуникативную компетентность, относя ее, правда, изначально только к языковой деятельности человека.

- *На втором этапе – 1970-90 гг.* – наблюдается активное использование терминов «компетенция» и «компетентность» в теории, методике и практике обучения языку (в особенности не родному), а также применительно к изучению профессионализма в сферах управления, руководства и менеджмента, а также (что особо интересно для нашего исследования!) в обучении общению. Для этого этапа значимой является работа Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» (1984 г.) [225], в которой ученый достаточно подробно раскрывает свое толкование понятия «компетентность», включая в него значительное количество по большей части не зависимых друг от друга компонентов и отмечая, что одни из них относятся к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной. Данные компоненты взаимозаменяемы и выступают составляющими эффективного поведения.

ния человека в тех или иных возникающих профессиональных и жизненных ситуациях. «Виды компетентности» Дж. Равен называет «мотивированными способностями».

Интересной для нас является работа Н. В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» (1990 г.), в которой ученый рассматривает профессионально-педагогическую компетентность [141], включая в ее структуру пять видов компетенций: профессиональную (как относящуюся к преподаванию той или иной дисциплины); методическую (проявляющуюся во владении методами обучения); социально-психологическую (относящуюся к сфере общения); дифференциально-психологическую (проявляющуюся в его ориентации на мотивы, особенности, способности учеников); аутопсихологическую (касающуюся самооценки, т.е. оценки собственных положительных сторон и недостатков).

Л. А. Петровская в своем исследовании «Компетентность в общении» (1989 г.) не только рассматривает один из основополагающих терминов нашего исследования – «коммуникативная компетентность», – но и предлагает специальные тренинги для ее формирования [201].

- *Для третьего этапа* изучения – с 1990 г. и по настоящее время – характерно активное изучение проблемы компетентности применительно к образованию. Так, в работах А. К. Марковой 1993 и 1996 гг. становится предметом всестороннего рассмотрения профессиональная компетентность в контексте психологии труда. В этот же период Л. М. Митина в рамках исследования педагогической компетентности обращает особое внимание на единство ее социально-психологических (конфликтология) и коммуникативных аспектов и включает в ее структуру знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в конкретно возникающих условиях деятельности человека, в его общении, развитии и саморазвитии [177]. Существенным Л.М. Митина считает выделение деятельностной и коммуникативной составляющих педагогической компетентности.

Для нас интересен тот факт, что в работах этого периода понятие «компетентность» некоторыми исследователями трактуется как синоним понятия «профессионализм», другими же - как только одна из его составляющих. Отметим большой вклад в разработку проблем компетентности Л. П. Алексеевой, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Л. А. Петровской и др.

На развитие компетентного подхода к образованию значительное влияние оказал доклад Жака Делора на Международной комиссии по проблемам образования XXI века «Образование: сокрытое сокровище», в котором были сформулированы «четыре столпа» образования: «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить». Была подчеркнута значимость для современного человека не только его профессиональной квалификации, но и широкой компетентности, позволяющей справляться с многочисленными нестандартными ситуациями и (что нам особо важно!) работать в группе [80].

И в нашей стране, и за рубежом со второй половины XX века понятия «компетенция» и «компетентность» активно разрабатываются параллельно друг с другом. Так, в тексте «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.) отмечается, что компетентность включает в себя, помимо операционально-технологической и когнитивной, еще и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие [267]. Данный факт является достаточно важным для решения основных задач нашего исследования.

В этот период появляется понятие «ключевые компетенции», важнейшей из которых, как считают А. Г. Асмолов, А. С. Белкин, В. М. Болотов, Дж. Равен, А. В. Хуторской и др., является коммуникативная компетенция. Ученые отмечают надпрофессиональный характер «ключевых компетенций», поскольку они представляют собой основу для формирования всех других видов компетентностей и обеспечивают успешность любой деятельности. Н. Б. Лаврентьева и О. М. Кузеванова под ключевыми компетентностями подразумевают универсальные качества, позволяющие человеку учиться, жить, работать, взаимодействовать с

другими людьми, т.е. компетентности-ценности (толерантность человека, его социальная ответственность, правовая грамотность, умение решать конфликты и избегать их и т. д.) [142].

И. А. Зимняя выделяет компетентности как личностные качества-отношения человека: к самому себе как личности и субъекту жизнедеятельности; к взаимодействию с другими людьми; к разнообразной деятельности [104].

Интересна в контексте рассматриваемой в нашем исследовании проблематики позиция А. К. Марковой, которая в работе 1995 года четко разграничила понятия «компетентность», «компетенция» и «профессионализм». Под компетентностью ученый подразумевает сочетание психических качеств, психическое состояние человека, от которых напрямую зависит «действенность» компетентности, проявляющаяся в ответственности, самостоятельности, умении выполнять определенные трудовые функции. На проявление компетентности влияют: состояние личности (и в том числе эмоциональная устойчивость или неустойчивость), хорошее или плохое самочувствие и др. [169]. А.К. Маркова призывает не отождествлять компетентность с образованностью, поскольку человека, только что получившего образование, еще нельзя назвать компетентным. Компетентность отличается и от компетенции, являющейся кругом отдельных вопросов, которые человеку необходимо решать. А. К. Маркова обращает внимание на то, что «профессионализм» (подразумевающий необходимый для успешного выполнения труда набор личных характеристик человека) - понятие более широкое, нежели «компетентность». Главным выводом А. К. Марковой является мысль о необходимости формирования компетентностей в период профессиональной подготовки человека, которые в дальнейшем обуславливают становление его профессионализма.

При этом следует помнить, что движущими силами социального прогресса в современном мире являются коммуникация и информация, а точнее – коммуникация в информационном пространстве. Как было сказано выше, данный факт актуализирует формирование информационно-коммуникативной компетентности личности, начиная с самых ранних лет, с первых ступеней образования.

Первым этапом формирования информационно-коммуникативной компетентности личности ученые справедливо считают формирование ее информационно-коммуникативной грамотности. Рассмотрим вкратце основные составляющие данного понятия – «информационная грамотность» и «коммуникативная грамотность».

«Информационная грамотность» как научный термин впервые встречается в документах и материалах 1977 года, относящихся американской национальной программе реформирования высшего образования. В них отмечается, что информационной грамотностью обладает тот, кто может осуществить поиск необходимой информации, определить ее значимость для решения той или иной проблемы, проанализировать различные факты и мнения и, определив несоответствующую или недостоверную информацию, «отбросить» ее.

Российские исследователи внесли свой вклад в исследование понятия «информационная грамотность». К примеру, А. В. Горячев приблизил его к понятию «информационная компетентность» и включил в него умения человека, связанные с:

- определением возможных источников информации и стратегией ее поиска и добывания;
- анализом информации, использованием разнообразных схем, графиков, таблиц для фиксации и осмысления полученных при работе с информацией результатов;
- оценкой достоверности, точности, достаточности информации для решения поставленных задач или проблем;
- ощущением необходимости дополнительной информации и умением ее находить;
- наращиванием своего собственного «банка знаний» как лично значимой, жизненно необходимой информации;
- применением при работе с информацией инновационных технологий;
- работой с информацией как индивидуально, так и в группе [67].

Таким образом, можно прийти к выводу об исторических предпосылках появления понятий «информационная грамотность» и «информационная компетентность», вызванных потребностями социальной практики. Данные понятия тесно взаимосвязаны и предусматривают непрерывность процесса образования и самообразования. Отметим при этом, что информационная компетентность проявляется в определении человеком собственных информационных потребностей и возможных источников информации, осуществлении эффективного поиска и получения информации, ее адекватной оценки, отбора и в результативном использовании.

Учитывая тот факт, что современные реалии требуют постоянного обновления и расширения знаний, исследователи отмечают необходимость одновременного формирования информационной и коммуникационной грамотности, объединяя данные понятия в смысловом контексте в понятие «информационно-коммуникационная грамотность». В психолого-педагогических трудах изучаются понятия «коммуникационная культура» и «коммуникационные технологии», отмечается, что современный человек обязательно должен обладать коммуникационной грамотностью как основой для овладения инновационными коммуникативными технологиями.

Таким образом, на современном этапе развития общества наблюдается особое внимание к разнообразным аспектам коммуникации в современном информационном пространстве и на межличностном, и на глобальном уровнях, с помощью и традиционных (печатный текст, устная речь), и современных (Интернет, телевидение) средств.

Решение данных проблем тесно связано с повышением уровня информационно-коммуникативной компетентности членов социума разных возрастов и сфер деятельности, что позволяет человеку упорядочивать информационную картину мира, управляя информационными потоками и организуя их. Понятие «информационно-коммуникативная культура», в сущности, основывается на генезисе трех основополагающих понятий: «коммуникативная культура», «коммуникативная компетентность», «информационная компетентность».

На рубеже XX - XXI веков ученые под коммуникативной культурой понимают обеспечение в общении "семантически значимой информации" [7, с. 99], то есть некую систему норм и правил, которые позволяют участникам коммуникационного взаимодействия в процессе информационного обмена эффективно использовать все доступные им способы и коды коммуникации, выбирая наиболее соответствующие той или иной ситуации общения. Многие исследователи этого периода считают, что коммуникативная культура каждого индивида реализуется в общении как коммуникативная компетенция. Уровень ее развития и определяет уровень эффективности коммуникации в каждом конкретном случае.

Термин "коммуникативная компетенция" введен в научную литературу, как отмечалось выше, в тесной связи с идеями Н. Хомского и рассматривался поначалу в контексте лингвистической (языковой) компетенции, которую Н. Хомский считал системой интеллектуальных знаний, способностей и убеждений индивида, развивающейся с раннего детства, и, вкуче с другими факторами, обуславливающей его поведение [313]. В середине XX века Д. Хаймс углубил понимание коммуникативной компетенции, считая ее тесно связанной с внутренним пониманием ситуационной уместности языка. Д. Хаймс считает, что в структуру коммуникативной компетенции входят: грамматическая, социолингвистическая, стратегическая, дискурсивная компетенции.

В современных научных трудах понятие "коммуникативная компетенция" трактуется еще более широко и в западных (Г. Пифо, С. Савиньон, Д. Хаймс и др.), и в отечественных научных исследованиях (М. Н. Вятютнев, Н. И. Гез, Е. В. Ключев, Б. Д. Парыгин и др.) и связывается с компетентностным подходом к профессиональному образованию.

В научных публикациях конца XX – начала XXI века наличествует множественность в определении коммуникативной компетенции, которую некоторые исследователи считают способностью человека при помощи языковых средств осуществлять речевую деятельность в прямом соответствии с целями, задачами той или иной ситуации общения в определённой сфере деятельности. Отмеча-

лось, что основой коммуникативной компетенции являются умения, позволяющие человеку участвовать в различных видах речевого общения (прежде всего, в продуктивном и рецептивном) [19, с. 41]. Ученые акцентируют внимание на многокомпонентности коммуникативной компетенции и отмечают ее «древовидную» структуру. Интегративный же состав коммуникативной компетенции представляется учеными по-разному.

Например, М. Н. Вятютнев в своей книге 1975 года рассматривает коммуникативную компетенцию как состоящую из двух элементов, а именно:

1) из компонентов определенной ситуации общения, то есть умений, связанных с учетом роли и обстоятельств общения, тематики коммуникации, а также лексических, грамматических и фонетических навыков, необходимых для успешной коммуникации;

2) из знаний и умений, необходимых для появления и понимания программы речевого поведения [60].

С. Савиньон так характеризует содержание коммуникативной компетенции:

1) грамматическая компетенция (проявляется в способности узнавать лексические, морфологические, синтаксические, фонологические особенности языка и использовать их в речи);

2) социолингвистическая компетенция (проявляется в понимании социальных ролей участников общения и соответствующих этому функций их взаимодействия);

3) компетенция высказывания;

4) компетенция речевой стратегии [242].

В 2000 году отечественный ученый В. Б. Кашкин расширил содержание понятия «коммуникативная компетенция», предложив рассматривать его структуру в единстве следующих компонентов:

1) психофизиологические специфические особенности личности (артикуляционный аппарат, психический тип и т.п.), в значительной степени определяющие эффективность или неэффективность речемыслительной и коммуникативной деятельности человека;

2) социальные особенности и социальный статус личности (возраст, пол, профессия, социальная роль коммуниканта и т.д.);

3) «культурный фонд» личности, к которому относятся присвоенные ею знания и ценности (особое значение имеет в достижении цели коммуникации и является, по сути, залогом ее эффективности);

4) языковая компетенция, представляющая собой совокупность языковых умений человека, позволяющих ему осуществить правильный выбор языковых средств в процессе общения;

5) коммуникативные знания, умения и навыки всех коммуникантов (а именно умения: формировать эффективную стратегию коммуникации; грамотно пользоваться ее тактическими приемами; представлять самого себя как участника коммуникации, владеющего ее нормами; устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт [126].

Однако, в XXI веке коммуникация, неразрывно связанная с процессом обмена информацией, существенно изменилась: в информационной обществе увеличивается роль информационных технологий и число людей, непосредственно занятых информационными коммуникациями, а также производством информационных продуктов и услуг. Очевиден процесс нарастания информатизации с помощью радио, телевидения, телефонии, сети Интернет, традиционных и электронных СМИ, т.е. процесс создания глобального информационного пространства, которое должно обеспечивать, с одной стороны, эффективное информационное взаимодействие людей в разных точках земного шара, с другой стороны, их доступ к мировым ресурсам информации [272].

Все изложенное выше свидетельствует о том, что современный процесс коммуникации обладает особой спецификой, объясняемой, прежде всего, боль-

шим количеством каналов передачи информации, каждый из которых предусматривает определенное ее кодирование. В этой связи выбор наиболее эффективных средств коммуникации (так называемых «коммуникативных кодов») для конкретного коммуникативного акта, зависит напрямую от того, какой именно канал применяется при передаче информации. Как правило, информация кодируется в виде текста, который представляет собой совокупность каких-либо (и не только буквенных или звуковых) упорядоченных знаков, которые объединяются с целью передачи определенного знания или смысла. Поэтому современные особенности движения информационных потоков в пространстве коммуникации требуют от вступающего в процесс общения человека развития умений использовать символы и тексты, знания и информацию, технологии передачи информации в интерактивном режиме. Эти умения являются обязательными для каждого современного человека, поскольку обеспечивают ему эффективный диалог с миром.

Анализ изложенных выше определений коммуникативной компетенции позволяет сделать вывод о том, что ее компонент, связанный с развитием умений и навыков человека в сфере информатики и информационно-коммуникационных технологий, в них, к сожалению, не учтен.

В этой связи в науку было введено понятие "информационная компетенция", получившее разные трактовки в различных источниках. В некоторых публикациях под "информационной компетенцией" понимается умение при помощи телевизора, компьютера, принтера, модема и информационных технологий (аудио-и видеозаписи, электронной почты, СМИ, Интернета) вести самостоятельный поиск, анализ и отбор необходимой информации.

В Федеральном государственном образовательном стандарте находим следующее определение данному термину: "способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, перерабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий". Из данного определения можно заключить, что информационная компетенция (как и коммуникативная) направлена не только на поиск, сбор

и анализ необходимой информации, но и на ее передачу с помощью различных средств и по различным каналам, что предполагает развитие способности личности применять символы, языки, тексты в интерактивном режиме.

А.В. Хуторской анализирует понятие «*информационная компетентность*», подчеркивая разницу между компетенцией и компетентностью. Он характеризует компетентность как обладание человеком той или иной компетенцией вкупе с личностным отношением к ней и предмету деятельности. Информационную компетентность данный исследователь рассматривает через призму задач ее развития, включающих в себя:

«1) обогащение знаниями и умениями из области информатики и информационно-коммуникационных технологий;

2) развитие коммуникативных, интеллектуальных способностей;

3) осуществление интерактивного диалога в едином информационном пространстве". Поскольку речь идет о компетентности, в ее определении учитываются не только знаниевые, но и личностные характеристики человека. При этом третий пункт данного определения вновь актуализирует умения (и в результате компетенцию), которые связаны с необходимостью вступать в процесс коммуникации, вести диалог, но в интерактивном режиме.

В ряде исследований первого десятилетия XXI века появляется термин «коммуникативно-информационная компетенция». Он носит интегративный характер, представляет собой "сформированность умений активного информационного взаимодействия в условиях современной информационной среды, что подразумевает умения эффективного поиска, сбора, анализа, переработки и трансляции информации при осуществлении коммуникативных актов" [139, с. 3] и содержит следующие специфические элементы:

«1) знания и концептуальные понятия, позволяющие свободно ориентироваться в профессиональном информационном пространстве с применением средств, приемов и методов самоорганизации, саморазвития и профессионального самовыражения;

2) умения эффективного поиска, сбора, аналитико-синтетической переработки профессиональной информации, а также умения целенаправленного продуцирования обработанной информации при осуществлении коммуникативных актов в профессиональной сфере;

3) ценности личности, не противоречащие принятым в обществе и позволяющие свободно ориентироваться в современном информационном пространстве;

4) способности к целенаправленной информационной деятельности и продуктивной коммуникации на межкультурном уровне, способности к профессиональному прогнозированию и рефлексии;

5) инициативу, которая выражается в креативном применении усвоенных умений, знаний, навыков, активную гражданскую позицию специалиста, направленную на развитие и укрепление общества и государства» [139, с. 5].

В своих трудах И. А. Зимняя, Е. Я. Коган, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской и др. большое внимание уделяют классификации компетентностей, и одной из основополагающих в этой классификации выступает информационно-коммуникативная компетентность. На современном этапе развития педагогики, так же, как и термин «компетентность», понятие «информационно-коммуникативная компетентность» находится на стадии разработки, на чем более подробно остановимся в следующем параграфе.

Таким образом, получив интенсивное развитие в середине прошлого столетия, понятие «компетентность» и по сию пору является «камнем преткновения» и для отечественных, и для зарубежных исследователей. В связи с этим, в «Стратегии модернизации содержания общего образования» отмечается необходимость дальнейшего изучения данной проблемы.

Современные документы в сфере образования определяют тот факт, что основные итоги деятельности любого образовательного учреждения или организации определяются в настоящее время посредством диагностики комплекса сформированных компетенций обучающихся в различных сферах (и в том числе в

информационно-коммуникативной). Как следует из анализа психолого-педагогической литературы и реалий современной действительности, понятие «информационно-коммуникативная компетентность» приобрело особую значимость на сегодняшний день и является одним из основополагающих в новой концепции отечественного образования. При этом в педагогической науке оно представляет собой феномен относительно новый, а, следовательно, мало изученный. Педагогическая наука стала заниматься вопросами компетентности несколько позже других наук и основывается в своих исследованиях по данному вопросу на результатах социологических, психологических, философских, математических исследований. С одной стороны, расширение терминологического аппарата, внедрение новых категорий является неотъемлемой частью развития педагогической науки, которая должна не только соответствовать потребностям современного общества, но и двигаться с опережением. С другой стороны, новые термины (к которым относится и термин «информационно-коммуникативная компетентность») часто вызывают многозначность интерпретации, что актуализирует необходимость их уточнения, чему будет посвящен следующий параграф.

## **1.2. Содержательная характеристика понятия «информационно-коммуникативная компетентность младшего школьника»**

Основываясь на современных требованиях к системе начального общего образования, в данном параграфе рассмотрим содержание понятия «информационно-коммуникативная компетентность младшего школьника», осмыслив различные точки зрения и авторские позиции по данному вопросу.

Одним из приоритетных направлений образовательной политики государства в настоящее время является переход от знаниевой парадигмы к компетентностной. В этой связи термины «компетентность» и «компетенция» приобретают

все более широкое распространение в современном образовательном пространстве. В то же время, анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы по этой проблеме показывает всю ее сложность, многомерность и неоднозначность. Как уже указывалось ранее, несмотря на все возрастающий интерес к понятиям «компетенция», «компетентность» и других, сопутствующих им, понятий, все еще не существует их общепринятого определения, все еще не найдена «точка отсчета», относительно которой можно однозначно оценивать различные подходы к их определению и использованию, что существенно затрудняет применение на практике (и в том числе в условиях начальной школы) идей компетентностного подхода. Очень важным является также вопрос о том, почему столь сложно дать точное и единственно верное определение данным понятиям.

К примеру, многообразие определений термина «компетенция» ученые объясняют его символической природой. Этот факт вызывает массу вопросов, например: Какое из определений компетенции наилучшее? Являются ли другие определения данного понятия неправильными? Что представляет собой компетенция в реальности? и т.п.

Эти и подобные им, вполне правомерные, вопросы, представляют довольно популярный в современных философских исследованиях объективистский подход. Объективизм представляет собой одну из фундаментальных областей эпистемологии (ветвь философии, изучающая природу знания, его исходные предпосылки и основания, пределы и адекватность). Именно в рамках объективистского подхода предусматривается существование объективной и абсолютной истины, а окружающий нас мир представляется непосредственно данным. Ряд ученых связывает некоторую неясность в понимании понятия «компетенция» с объективистским взглядом на проблему компетентности и компетенции, в соответствии с которым согласия в определении этих понятий достигнуть невозможно, и абсолютно истинного определения каждому из них никогда не будет дано.

Представители другого, конструктивистского, подхода допускают возможность диалектического существования нескольких определений рассматриваемых понятий. Критерием адекватности определения понятия представители этой философской ветви считают не его истинность, а границы семантического пространства, в котором то или иное предлагаемое определение имеет смысл в конкретно применяемом контексте. При конструктивистском подходе понятие «компетенция» не описывается (поскольку, согласно данному подходу, содержание понятия трудно «ухватить»), но внимание направляется на возникающие индивидуальные конкретные ситуации и нужды, позволяющие построить его жизнеспособное определение.

В мировой образовательной теории и практике в настоящее время базовым выступает понятие «компетентность», которое содержит интеллектуальную и навыковую составляющие образования, интерпретируя его содержание, формируемое от «результата». Данное понятие обладает интегративной природой и подразумевает комплекс знаний, умений и навыков, относящихся ко всему многообразию культуры и человеческой деятельности [267]. Компетентностный подход, берущий свое начало в Америке и Западной Европе, не чужд и российскому образованию. В. В. Давыдов, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Г. П. Щедровицкий и их последователи в своих работах ориентировались на освоение умений и обобщенных способов деятельности.

В рамках научной дискуссии относительно компетентности и в наши дни активно обсуждаются вопросы, относящиеся к выделению различных оснований компетенции (некоторые ученые предлагают рассматривать данное понятие через характеристику личности и свойств ее деятельности, другие – через описание процесса и его результата; третьи – через общие поведенческие или профессиональные качества). Внимание научной общественности направлено на выяснение того, являются ли понятия «компетенция» и «компетентность» статистическими или динамическими и на уточнение самих этих терминов, на понимание того, в каких именно случаях необходимо использовать то или другое из них.

Таким образом, анализ научной литературы дает нам возможность установить, что термины «компетенция» и «компетентность» и по сей день не имеют однозначного определения в науке и практике, и дискуссия по данной проблематике продолжается. Сегодня существуют две принципиально отличающиеся друг от друга трактовки данных понятий. Некоторые исследователи отождествляют понятия «компетенция» и «компетентность», считая их либо взаимозаменяемыми, либо взаимодополняемыми. Другие авторы дифференцируют их: компетентность представляют всеобъемлющей личностной характеристикой, а компетенции – составляющими ее структуру.

Авторы – приверженцы первого варианта трактовки рассматриваемых понятий (Л. Н. Болотов, В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков, В. Сериков), считают компетенцию способностью человека эффективно осуществлять трудовую деятельность, соответствуя предъявляемым к той или иной профессии требованиям. «Компетентность» же используется этими учеными практически в тех же значениях, но преимущественно в описательном плане. Вместе с тем, исследователи подчеркивают практико-ориентированную направленность компетенций [30, 37, 151]. Компетенция, по их мнению, связывает знания с конкретными действиями, а компетентный подход обеспечивает практическую направленность образования.

Представители другого варианта трактовки понятий «компетенция» и «компетентность» (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.) разграничивают, дифференцируют их [104, 290]. В данном контексте получило довольно широкое распространение мнение А. В. Хуторского о том, что компетенция выступает заданной социальной нормой образования, содержащей ориентир на жизненно необходимые обучающемуся смысло-жизненные ориентации, знания, умения, навыки, на накопление опыта социально значимой продуктивной деятельности в различных ее аспектах. Мы разделяем мнение А.В. Хуторского, согласно которому компетентность означает обладание человеком той или иной соответствующей его деятельности компетенцией вкупе с его личностным отношением к ней и к предмету деятельности.

А. С. Белкин при анализе соотношения понятий «компетентность» и «компетенция» отмечает между ними прямую и инверсионную зависимость. Так, ученый отмечает, что компетенции напрямую зависят от социального статуса, уровня образования, профессиональной деятельности человека. Компетентность же достигается в процессе его жизни и деятельности, духовно-нравственного, морально-этического становления. По мнению А.С. Белкина, компетентность появляется на основе сформированной компетенции, и, развиваясь, затем сама создает будущую компетенцию. Компетентность обеспечивает успешную реализацию компетенций, а успехи в реализации компетенций существенно влияют на эффективность процесса формирования компетентности. Таким образом, по мнению данного автора, компетентность при определенных условиях приобретает характер компетенции [23].

Согласно законодательным документам в сфере образования, компетентность предполагает конечный результат образования, а компетенция имеет значение «способен и знаю, как действовать» (в отличие от «знаю, что делать») [185, 186].

Н. Ф. Ефремова так определяет взаимосвязь компетентности и компетенции: «компетентности – это потенциал человека и специалиста, его знания, умения, навыки, опыт деятельности; компетенции (кинетика и динамика мысли и поступков)- это его действия, понимание проблемы, анализ, поиск решения и деятельность по решению проблемы и достижению результата» [94, с. 19]. То есть, под компетентностью данный автор понимает способность личности к осуществлению разнообразных практических действий, которые требуют от человека определенного типа мышления, благодаря которому он может оперативно и эффективно решать возникающие проблемы и задачи. Компетентность представляется, тем самым, не только индивидуально-психологической особенностью человека, но неким стандартизированным общим качеством, нормой. Вместе с тем, компетентность включает круг реальных объектов, по отношению к которым рассматривается.

Например, довольно часто можно встречается ситуация, при которой обладающие обширными знаниями люди не могут мобилизовать и применить их в нужный момент, в нестандартной ситуации. Данный факт актуализирует необходимость начинать процесс формирования компетенций, компетентности с самого раннего возраста. В контексте формирования компетентности уже в младшем школьном возрасте особо значимой нам представляется мысль о том, что в образовательном процессе начальной школы компетентностный подход, прежде всего, проявляется в практической направленности обучения, когда внимание обращается на конкретные ситуации, в которых и проявляются компетенции обучающихся. Компетентность, не проявленная на практике, представляет собой лишь скрытую возможность и, являясь основой компетентности, не может быть изолирована от конкретных условий, в которых реализуется.

Для нашего исследования интересно также мнение Т. Ю. Базарова, который считает компетенции требованиями к успешной деятельности, которые сконцентрированы в интегральных качествах коллективного или индивидуального субъекта (т.е. знаниях, навыках, индивидуально-топологических или организационно-культурных характеристиках, необходимых для эффективной профессиональной деятельности). Компетентностью исследователь предлагает считать совокупность личностных характеристик (способностей, мотивов и целей, которыми необходимо обладать человеку в заданном спектре компетенций, которые предъявляются к конкретной деятельности). Оценивать Т.Ю. Базаров предлагает компетентность, так как решать одни и те же задачи и проблемы человек может за счет разных компетенций и/или их комбинаций [15].

Таким образом, рассматривая компетентность в данном контексте, приходим к выводу о том, что она реализуется человеком посредством синергического взаимодействия компетенций, благодаря которому он эффективно выполняет определенную деятельность. О компетентности можно говорить лишь применительно к определенной конкретной деятельности; комбинации одних и тех же действий лежат в базисе той или иной компетентности, т. е. компетентность напрямую зависит от того или иного набора компетенций и не существует без

него. Компетенции взаимодействуют между собой синергически, т. е. создают результат, по своим характеристикам превосходящий эффект от простой их суммы. Отдельная же компетенция способна существовать самостоятельно, ни в какой компетентности не реализуясь.

В образовательной практике современной начальной школы, в связи с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), компетенция превратилась в единицу школьной программы, а разрабатываемые матрицы компетенций являются неким ориентиром на конечный результат образования. При этом компетентность мыслится как личностная категория. Таким образом, компетенцию младшего школьника следует рассматривать с позиции соответствия уровня подготовки выпускников начальной школы требованиям соответствующего Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Компетентность при этом становится интегральной характеристикой и показателем индивидуализации личности младшего школьника, являясь базой, «фундаментом» для получения им в дальнейшем общего, а затем и профессионального образования. Данное понятие применительно к младшему школьнику трактуется как система личностных качеств, необходимых для успешной социализации ребенка и как ученика, и как гражданина своей страны, поскольку сформированная компетентность позволит ему адаптироваться в интенсивно изменяющихся социальных условиях.

Придерживаясь позиции определения границ ключевых понятий компетентностного подхода, остановимся на рассмотрении понятия «компетентность» некоторыми отечественными исследователями.

Так, В. А. Болотов и В. В. Сериков считают компетентность продуктом обучения, отмечая, однако, что она не прямо проистекает из него, а является результатом всестороннего развития и саморазвития человека и находится в прямой зависимости от его самоорганизации и личностного роста. Ученые отмечают также прямую диалектическую взаимосвязь в компетентности человека его деятельностного и личностного опыта и подчеркивают, что компетентность, являясь

способом реализации знаний, умений и общей образованности человека, не существует абстрактно и проявляется в конкретной сфере человеческой деятельности. Она способствует нахождению обучающимся своего места в этом мире и поэтому делает процесс обучения высокомотивированным и личностно значимым [37].

В. Н. Введенский также утверждает, что компетентность нельзя сводить лишь к «набору» знаний человека, его умений и навыков. Согласно концепции В.Н. Введенского, компетентность реализуется в эффективном применении возможностей личности в решении профессиональных задач [50].

М. А. Чошанов предлагает считать компетентным такого специалиста, который владеет оперативными и мобильными знаниями [300].

Н. Н. Нечаев в структуру компетентности включает «специализированные профессионально ориентированные знания», понимание специалистом сущности профессиональной деятельности во взаимосвязях явлений и процессов, возможных способов и средств достижения целей [181]. А. К. Маркова под компетентностью подразумевает индивидуальную характеристику уровней соответствия профессиональным требованиям, некое «психологическое состояние», которое позволяет человеку самостоятельно и ответственно действовать [168, с. 47-50]. М. П. Лапчик под компетентностью подразумевает «знания, умения, навыки, способы деятельности, задаваемые по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [148]. Для решения заявленной нами проблемы важно то, что Т. Г. Браже предлагает дополнить компетентность мотивационно-ценностной составляющей личности [44]. Продолжая эту идею, Н. В. Кузьмина осмысливает компетентность человека в качестве его способности превращать свою специальность в инструмент формирования личности [141]. Для нашего исследования значим тот факт, что исследователи в структуру компетентности включают личностный компонент, психические качества и состояния человека, позволяющие ему самостоятельно действовать и нести ответственность за результат собственной деятельности.

Таким образом, следует констатировать тот факт, что в большинстве трудов, посвященных исследованиям дефиниций «компетенция», «компетентность» эти термины рассматриваются применительно, прежде всего, к профессиональной деятельности, профессиональному образованию. Вместе с тем, предусмотренная в законодательных документах нацеленность на реализацию и развитие компетентностного подхода на всех ступенях образовательной системы (и в том числе на ступени начального общего образования) актуализирует более широкую трактовку рассматриваемых в данном параграфе понятий. В этом контексте очевидный интерес представляет рассмотрение компетентности как понятия, имеющего единую методологическую значимость для обучения и развития людей разных возрастов (начиная с раннего). Такая возможность возникает при рассмотрении компетентности с точки зрения деятельностного подхода, когда цели, направленные на развитие компетенций обучающегося, формируются с учетом результатов его деятельности. При таком подходе очевидно, что сформированность компетентности младших школьников будет напрямую зависеть от конкретных педагогических условий, в рамках которых она формируется, и, конечно, от целенаправленности самой деятельности. А. Л. Слободской, О. Д. Смирнова, Я. Я. Клементовичус отмечают в своем исследовании, что компетентность проявляется в виде деятельности, в ее результате и поведении [255].

На основании вышеизложенного можем определить структуру компетентности как феномена, относящегося к человеческой деятельности и включающего в себя операционально-технологическую, когнитивную, ценностно-мотивационную, деятельностно-практическую, рефлексивно-оценочную составляющие. Компетентность при таком подходе представляет собой комплекс личностных достижений личности в конкретной сфере деятельности (и не только в профессиональной, но и в любой другой (например, учебной)).

В большинстве современных исследований компетентность предлагается рассматривать как интегральную характеристику личности, включающую ком-

плекс частных взаимосвязанных компетенций, а также индивидуальный социальный и профессиональный опыт решения возникающих проблем и задач с применением этих компетенций.

В контексте проблематики нашего исследования компетентность младших школьников включает индивидуальный и социальный опыт, исключая (в силу возрастных особенностей) опыт профессиональный (т.е. в структуре компетентности младшего школьника отсутствует операционально-технологический компонент), но при этом целесообразно учитывать необходимость и нацеленность на приобретение каждым обучающимся профессионального опыта в будущем. Фундаментом этой конструкции выступает личностное отношение обучающегося к происходящему и степень его включенности в деятельность.

Можно выделить сущностные черты компетентности, которая включает: способность и готовность личности быть целостным субъектом саморазвития в системе «человек-мир»; субъектную позицию человека в обучении на основе нахождения им личностных смыслов; метапредметный и «надпредметный» характер. Процесс формирования компетентности опирается на общедидактический принцип связи обучения с жизнью. Сформированная компетентность проявляется и контролируется в процессе практического осуществления человеком его деятельности [92].

Значимым компонентом компетентности каждого члена современного общества являются «ключевые компетенции», под которыми подразумевается комплекс базовых знаний, надпредметных умений и личностных качеств индивида, необходимых для его продуктивной деятельности.

Ключевые компетенции определяются как основополагающие «во многих жизненных сферах и служат залогом жизненного успеха и эффективного функционирования общества». Ключевые компетенции формируются и развиваются в процессе обучения, поэтому их необходимо формировать на всех этапах образовательного процесса, начиная с самого раннего возраста.

Выделяют следующие пять групп ключевых компетенций, которые необходимо формировать у подрастающего поколения:

- социальная и политическая компетенции, под которыми подразумеваются ответственность, способность совместно вырабатывать решения и участвовать в их реализации, толерантность к различным культурам и религиям, сопряженность личных интересов с потребностями современного общества;

- межкультурная компетенция, характеризующаяся положительными взаимоотношениями людей различных национальностей, религий и культур;

- коммуникативная компетенция, которая определяет уровень владения современными технологиями устной и письменной коммуникации на разных языках, и в том числе на языке компьютерного программирования;

- социально-информационная компетенция, проявляющаяся во владении информационными технологиями и практическом отношении к распространяемой СМИ социальной информации;

- персональная компетенция как готовность к целенаправленному повышению образовательного уровня, как потребность в актуализации собственного личностного потенциала, потребность в самообразовании и саморазвитии.

Комплекс ключевых компетенций, которые необходимо формировать у младших школьников, представлен четырьмя основными компонентами: информационным, проектировочным, оценочным, коммуникативным.

Следует подчеркнуть, что набор ключевых компетенций как результат начального общего образования определяется в качестве его своеобразного «рабочего инструмента», который не является ни исчерпывающим, ни окончательным, и поэтому может и должен дополняться, конкретизироваться, корректироваться и т. д. Главное заключается в том, что данный набор должен быть социально востребован и направлен на то, чтобы ученик был адекватен в типичных ситуациях за пределами школы.

А. В. Хуторской считает, что ключевые компетенции – это образовательные компетенции, коррелирующие с главными целями общего образования, структурным составом социального и личностного опыта, а формирование ключевых компетенций обучающегося напрямую связано с основными видами его деятельности, позволяющими ему получить социальный опыт, приобрести

навыки практической жизнедеятельности в обществе. Безусловно, что ключевые образовательные компетенции начинают формироваться в начальной школе.

В условиях становления информационного общества решающее значение приобретает не только (а иногда и не столько) объем и количество полученных в процессе обучения знаний, но и уровень компетентности, призванной обеспечить образование для подготовки современных выпускников к жизни в обществе. В связи с этим к перечню ключевых, базовых относят в настоящее время *информационно-коммуникативную компетентность*.

К числу основополагающих понятий, важных для определения содержания информационно-коммуникативной компетентности младших школьников как базового понятия нашего исследования, относятся понятия «информация» и «коммуникация».

В контексте образования данные феномены тесно взаимосвязаны. Только в процессе передачи информации в коммуникации возможно решение любой (к примеру, учебной) задачи, в связи с чем данные понятия в современном мире тесно связаны и взаимодополняют друг друга: под информацией подразумевается совокупность того, что передается, а под коммуникацией – то, как это передается.

В философском энциклопедическом словаре читаем: «информация (от лат. information – ознакомление, разъяснение, представление, понятие): 1) сообщение, осведомление о положении дел, сведения о чем-либо, передаваемые людьми; 2) уменьшаемая, снимаемая неопределенность в результате получения сообщений; 3) сообщение, неразрывно связанное с управлением, сигналы в единстве синтаксических, семантических и прагматических характеристик; 4) передача, отражение разнообразия в любых объектах и процессах (неживой и живой природы)» [285, с. 222].

Главной особенностью современного общества является его насыщенность и перенасыщенность постоянно обновляющейся информацией, что приводит к необходимости вооружения современных обучающихся не столько конкретными знаниями, сколько приемами и способами поиска, анализа, обработки,

хранения, использования, продуцирования информации и ее транслирования. Передача информации в общении (коммуникации) является одной из актуальнейших особенных форм взаимодействия всех членов общества вообще, и учителя, и ученика, в частности.

Отметим некоторые отличия и особенности понятий «коммуникация» и «коммуникативность».

Коммуникация есть обмен информацией при помощи системы символов. Данный процесс подразумевает кодирование и передачу информации от источника получателю. К коммуникации относят: обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами с целью взаимодействия и влияния на социальные процессы. Часто коммуникация выполняет роль «посредника» между индивидуальной и общественно значимой информацией.

Словарь иностранных слов определяет «коммуникативность» как «коммуникабельность, склонность к общению» [257]. Очевидно, что коммуникативностью является совокупность характерологических свойств и качеств личности, позволяющих ей осуществлять общение. Современному человеку жизненно необходима коммуникативная грамотность, т.е. знание правил общения, умение соотнести их с той или иной конкретной ситуацией, культура речи, логика и этика общения. Коммуникативность подразумевает осознаваемый человеком опыт общения, формирующийся только в условиях непосредственного межличностного взаимодействия. Формирование коммуникативности осложняет и, одновременно, актуализирует тот факт, что сфера человеческого общения сегодня отличается огромным разнообразием видов, форм, используемых средств.

В своих трудах И. А. Зимняя, Е. Я. Коган, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской и др. уделяют большое внимание проблеме классификации компетентностей, где одной из основополагающих выступает информационно-коммуникативная компетентность. Исследованиями в этой области занимались В. Л. Акуленко, М. Г. Дзугоева, Л. В. Доброва, О. Б. Зайцева, Г. К. Селевко, А. Л. Семенов, Н. Ю. Тай-

рова, О. М. Толстых, А. В. Хуторской и др. При этом очевидно, что на современном этапе развития педагогической науки понятие «информационно-коммуникативная компетентность» находится в стадии разработки.

Информационно-коммуникативная компетентность является важным аспектом социальной адаптации личности в условиях информационно-коммуникативно развитого общества. В прогрессивных странах мира результаты научно-технического процесса говорят о том, что условия повседневной жизни и профессиональной деятельности людей в XXI веке серьезно отличаются от тех, в которых жили люди в конце прошлого столетия. Это детерминировано изменениями в информационно-коммуникативной среде социума, развитием Интернет-ресурсов, компьютерных технологий, информационных технологий и их внедрением во все сферы жизнедеятельности (экономику, культуру, образование и др.). Информационно-коммуникативная компетентность является одним из важнейших условий успешной социальной адаптации личности в новой информационно и коммуникативно развитой среде социума. Ранее это условие относилось только к определенной группе людей, которая готовилась к профессиональной деятельности именно в информационно-коммуникативной среде, теперь же это насущная необходимость для каждого члена социума.

Готовность обучающегося к освоению, продуктивному использованию и творческому развитию информации раскрывается в диалектической взаимосвязи информационной и коммуникативной компетентностей, что делает логичным объединение этих понятий в единое целое, имея ввиду тот факт, что, с одной стороны, обмен информацией возможен лишь при соответствующем коммуникативном взаимодействии между людьми, а, с другой стороны, коммуникативному аспекту всегда сопутствует информационный обмен. Исследованием сущности информационно-коммуникативной компетентности обучающихся как целостного психолого-педагогического феномена занимались А. В. Вишнякова, Н. В. Ходякова, Е. М. Шевченко и др.

В научной литературе информационно-коммуникативная компетентность рассматривается:

- О.А. Захаровой в качестве компонента социокультурной компетентности;
- В. Куничкиной и Е. С. Королевой как условие социализации личности;
- Р. Р. Аитбаевой как компетентность профессиональная, предусматривающая единство знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций человека;
- А. В. Вишняковой как умение устанавливать контакты и работать с информацией;
- В. Е. Емельяновой как способность работать в группе.

М. Хохлова и Е. Черкашина отмечают обязательность благоприятного межличностного общения в структуре информационно-коммуникативной компетентности и соотносят ее со школьной академической грамотностью, которая, имея «надпредметный» характер, выражается в независимом чтении, запоминании, синтезировании и анализе содержания информации. Однако, как отмечалось выше, информационно-коммуникативная компетентность гораздо шире грамотности и включает в себя, кроме владения письмом и чтением, множество других немаловажных умений и навыков.

Отметим, что информационно-коммуникативная компетентность является более широким понятием, синтезируя в себе и коммуникативную, и информационную, и информационно-коммуникационную виды компетентностей. Используя содержание этих компетентностей, мы считаем возможным дополнить определение информационно-коммуникативной компетентности, включив в него умение человека осуществлять коммуникацию, работая с информацией, выполнять различные социальные роли, толерантно относясь к партнеру по общению, умение создавать оптимальное для смыслоактуализации коммуникативное пространство, осуществлять интеграцию ИТ знаний и личных качеств в более общую способность действовать в пространстве информационных ресурсов, умение организовывать внутренние и внешние информационные ресурсы, осваивать новые знаковые системы и др.

Федеральные государственные образовательные стандарты (утвержденные для различных ступеней образования) косвенно указывают на необходи-

мость формирования информационно-коммуникативной компетентности обучающегося как необходимой составляющей подготовки современного выпускника (хотя сам термин «информационно-коммуникативная компетентность» в стандартах встречается редко). В условиях начальной школы реализуется первый, начальный этап формирования информационно-коммуникативной компетентности обучающихся как компетентности общекультурной, являющейся фундаментом для успешного обучения в средних и старших классах. В дальнейшем, на уровнях среднего специального и высшего образования, информационно-коммуникативная компетентность включается в состав профессиональной компетентности и, по сути, характеризует готовность будущего специалиста к освоению компетенций в профессиональной деятельности и общении.

На наш взгляд, содержательно понятие «информационно-коммуникативная компетентность» соотносимо с проблемой формирования личности, способной в условиях общения осознанно выстраивать конструктивный межличностный диалог (и в том числе межкультурный), который осуществляется в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий; личности, способной ориентироваться в различных потоках информации, насыщая ее своим ценностно-личным содержанием и воплощая свой собственный творческий подход, стремящейся к осмысленному существованию в мире.

Начальная школа – особый этап в жизни ребенка, связанный с большим количеством перемен в его жизни, а именно: с изменением ведущей деятельности ребенка (с игровой на учебную (при сохранении значимости игровой)); с освоением новых социальных позиций и ролей, расширением сфер взаимодействия обучающегося с окружающим миром; развитием потребностей в познании, общении, самовыражении и социальном признании; с формированием у младшего школьника умений учиться и способности к организации своей деятельности; с изменением при этом самооценки ребенка, приобретающей черты адекватности и рефлексивности; с моральным развитием, существенным образом связанным с характером сотрудничества со взрослыми и сверстниками, общением и

межличностными отношениями дружбы, становлением основ гражданской идентичности и мировоззрения.

Для ребенка младшего школьного возраста характерны центральные психологические новообразования, формируемые на ступени начального общего образования: словесно-логическое мышление, произвольная смысловая память, произвольное внимание, письменная речь, анализ, рефлексия содержания, оснований и способов действий, планирование и умение действовать во внутреннем плане, знаково-символическое мышление, осуществляемое как моделирование существенных связей и отношений объектов; развитие целенаправленной и мотивированной активности обучающегося, направленной на овладение учебной деятельностью, основой которой выступает формирование устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов и личностного смысла учения.

Применительно к младшему школьному возрасту информационно-коммуникативная компетентность определяется как компетентность учебно-познавательная. Уровень ее сформированности напрямую зависит от характера познавательных универсальных учебных действий младших школьников, на необходимость формирования которых указывают все законодательные документы в сфере начального общего образования (и, в первую очередь, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования). В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, т. е. умение учиться [123]. В свою очередь, универсальные учебные действия обеспечивают успешность формирования информационно-коммуникативной компетентности, влияя на организацию учебно-познавательной деятельности и социокультурное развитие личности.

Начальная школа – это начало интенсивного процесса обучения ребенка, введение в его мир огромного объема различной упорядоченной информации по всем областям науки, искусства, коммуникациям. И именно в начальной школе закладываются крайне важные для дальнейшей жизни современного человека

умения применять формы и методы работы с этой информацией, начинается подготовка ребенка к существованию в перенасыщенном информационно-коммуникационном поле XXI века.

В настоящее время можно наблюдать возрастание потока информации в современном обществе и стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), без которых уже немислимы никакие виды деятельности человека. В этой связи ребенку уже в начальной школе необходимо научиться самостоятельному исследованию и добыванию нужных знаний и умений для того, чтобы легко адаптироваться в информационном обществе, стать в дальнейшем востребованным и компетентным специалистом.

Таким образом, важным качеством младшего школьника в современном динамично меняющемся обществе является способность работать с информацией и самостоятельно добывать знания, грамотно выстраивая коммуникацию. В ФГОС НОО обращается внимание на то, что выпускник начальной школы должен уметь осуществлять поиск информации, систематизировать, сопоставлять и преобразовывать ее. Целенаправленная, систематическая работа по формированию у младшего школьника умений добывать необходимую информацию из различных источников будет способствовать его успешному дальнейшему развитию. Полученные знания и умения работы с различными источниками информации помогут ребятам научиться верно воспринимать информацию, оценивать ее качество, проявлять избирательность при ее потреблении, критически относиться к любой информации, понимать ее скрытый смысл и пр.

Вместе с тем, интенсивно меняющиеся содержание и формы социальных отношений побуждают к поиску инновационных, личностно-ориентированных технологий коммуникативного взаимодействия в образовательном пространстве, позволяющих ученику легко включиться в совместную деятельность на уровне партнерства, научиться эффективному сотрудничеству и взаимодействию.

Школьники испытывают потребность в общении. Вместе с тем, современный социум влияет на коммуникативное развитие детей не самым лучшим образом. Увлечение компьютером и телевизором нередко не оставляет места для столь необходимого для социокультурного развития формирующейся личности взаимодействия со сверстниками. Возникающий на этой почве коммуникативный дефицит приводит к негативным последствиям в виде доминирования в общении собственных интересов и неумения учитывать содержательную линию поведения собеседника или игрового партнера. Возникает желание «подавить» другого ребенка, разрешить коммуникативную проблему «силовым» способом. Это затрудняет усвоение детьми моральных норм поведения и общения, препятствует формированию эмоциональной отзывчивости. Поэтому необходимо обучать детей с младшего возраста принципам, правилам общения, развивать у них коммуникативные способности, т.е. формировать информационно-коммуникативную компетентность.

На основе изученной литературы нами уточнено понятие «информационно-коммуникативная компетентность младшего школьника». *Информационно-коммуникативная компетентность младшего школьника – это интегративная характеристика его личностных качеств как члена общества, способного за счет актуализации приобретенного социокультурного опыта сквозь призму того или иного вида деятельности (прежде всего, учебной) на основе использования возможностей современных технических средств в условиях ценностно-смыслового существования в едином мировом сообществе корректно выстраивать общение со взрослыми и сверстниками и творчески воспроизводить и моделировать объекты и процессы информационного пространства.*

Опираясь на данное определение, мы выделяем четыре компонента в структуре информационно-коммуникативной компетентности младших школьников: информационно-знаниевый, ценностно-мотивационный, деятельностно-практический и рефлексивно-оценочный.

Отметим, что в процессе будущей профессиональной подготовки сегодняшнего младшего школьника в структуре его информационно-коммуникативной компетентности ведущее место начнет занимать профессиональная составляющая.

Формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников в образовательном пространстве начальной школы проходит через несколько взаимосвязанных между собой этапов.

На первом (*направленно-мотивационном*) этапе происходит актуализация мотивации обучающихся к саморазвитию, самопознанию, к выявлению заложенных в информационных потоках смыслов. Этому способствуют вопросы открытого типа, иллюстративно-объяснительные задания для младших школьников, видео- и аудиоматериалы, активные и интерактивные игровые технологии.

На втором (*ориентационно-деятельностном*) этапе целесообразным считаем применение герменевтических методов педагогического взаимодействия с младшими школьниками.

На третьем (*коммуникативно-деятельностном*) этапе следует стремиться к осуществлению тесной взаимосвязи знаковой и социальной сред, к выходу за рамки текстовой структуры. На этом этапе целесообразным становится моделирование коммуникативных ситуаций с целью развития способностей обучающихся к определению речевых задач, умений планировать беседу и выстраивать диалог. На данном этапе необходимо создание на занятиях проблемных ситуаций и включение младших школьников в активную самостоятельную деятельность по их желанию; применение технологии сотрудничества; использование в обучении проектных и игровых технологий (ролевых и деловых игр), тренингов, дискуссий.

*Деятельностно-практический* этап является ключевым в формировании информационно-коммуникативной компетентности младших школьников. На данном этапе ответственность, самостоятельность, обдуманность решений, креативность, сосредоточенность, толерантность и многие другие необходимые со-

временному человеку качества воспитываются через использование нарративных процедур (создание и презентация авторских повествований (сочинения, творческие проекты); создание и представление на основе ИКТ-технологий презентаций по разнообразной проблематике; участие в различных фестивалях и конкурсах. При этом следует отметить важность интеграции учебной и внеучебной деятельности младших школьников, что является одним из направлений и, одновременно, факторов эффективности реализации компетентного подхода.

Таким образом, информационно-коммуникативная компетентность младших школьников является комплексным понятием, в определенной степени интегрирующим содержание информационного и коммуникативного видов компетентности. По своей сути информационно-коммуникативная компетентность младших школьников является общекультурной компетенцией, приобретающей все большее значение в процессе обучения и выступающей ориентиром для развития гуманитаризации образовательного процесса в настоящее время.

### **1.3. Методологические подходы к формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников**

В данном параграфе вкратце охарактеризуем основополагающие подходы к формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, которыми для нас явились: аксиологический, полисубъектный, личностно-ориентированный, междисциплинарный, культурологический при системообразующей роли компетентного подхода.

Сегодня, во втором десятилетии XXI века, для всех становится очевидным тот факт, что само дальнейшее существование человека невозможно без сохранения и развития его ДУХОВНОСТИ. Основной ошибкой является часто наблю-

дающийся в образовании акцент лишь на когнитивных компонентах в формировании личности, когда развитие «сферы духа» остается на втором плане. Такой подход является не только непродуктивным, но и в значительной мере опасным, поскольку способствует выработке потребительского отношения подрастающего поколения к окружающей действительности, что неизбежно влечет за собой гибель человеческой цивилизации. Именно поэтому особую значимость в условиях современного заневоцентристского общества приобретает аксиологический подход к образованию на всех ступенях образовательной системы.

Аксиология как «философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностях личности, коллектива, общества, их соотношении с миром реальности, изменении ценностно-нормативной системы в процессе исторического развития» [129, с.12] в современной педагогической науке выступает в качестве методологической основы, определяющей систему педагогических взглядов, основанных на понимании и утверждении ценности человеческой жизни, каждой конкретной личности, на необходимости изучения и интериоризации подрастающим поколением выработанных человечеством духовных ценностей.

Наблюдающаяся в современном социуме девальвация многих доселе нерушимых, не подвергающихся сомнению ценностей требует, по мнению многих ученых, изменений в их иерархической системе, в которой на первый план должны быть выведены фундаментальные, общечеловеческие ценности: Земля, Человек, Отечество, Труд, Семья, Знание, Культура, Мир. Без усвоения их подрастающим поколением невозможна самореализации личности в информационно-коммуникативном пространстве.

Сам термин «ценность» рассматривается: в философии в качестве сложившейся в условиях человеческой цивилизации и переживаемой людьми формы их отношений к разнообразным общезначимым для человечества объектам культуры и «предельным возможностям», от понимания которых зависит способность человека проектировать собственное будущее, оценивать «иное» и сохранять в памяти прошлое.

Каждому человеку присуща определенная индивидуальная специфическая иерархия ценностей (аксиосфера), являющаяся неким «связующим звеном» между духовностью социума и духовным миром каждого конкретного человека. С педагогической точки зрения очевидно, что аксиосфера личности оказывает непосредственное влияние на поведение и деятельность человека.

Аксиологияеский подход в настоящее время весьма плодотворен в сфере образования, так как с его позиций различные жизненные проблемы человека рассматриваются через призму содержательного наполнения иерархии ценностей, лежащих в основе человеческого существования. Сформированная на базовых национальных ценностях аксиосфера младшего школьника позволяет ему активно взаимодействовать с другими членами окружающего его социума. Вот почему мы считаем необходимым сочетание аксиологического подхода к формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников с другими подходами, в числе которых значимую роль играет поли-субъектный подход.

В неявном виде идея полисубъектности встречается в работах педагогов, начиная с XVIII в. Эта идея отражалась в идеях о тесной взаимосвязи развития учителя и его учеников, о единстве их духовного роста, о свойствах общности людей в контексте их взаимодействия и т.п. Однако только с начала 1990-х гг. проблема субъекта и полисубъекта (косвенно) стала детально изучаться в рамках научной школы С.Л. Рубинштейна, и некоторых других школ [76; 103; 256 и др.].

Значителен вклад в В.А. Петровского в изучение полисубъектности, который в своих исследованиях опирался на оформившиеся к 1970-м гг. в теории развивающего образования положения о необходимости развития субъектного потенциала формирующейся личности, правда, изначально не учитывая развитие субъектности учителя. К концу же XX века появились труды, в которых отмечалась важность субъектности педагога как важной составляющей его профессионализма [170; 177 и др.].

В начале XXI в. вопросы, связанные с изучением полисубъектности, оказались в зоне внимания научной общественности, что повлекло за собой и появление нескольких новых научных направлений изучения особенностей саморазвития и соразвития субъектов образовательного процесса. т.е. появление полисубъектного подхода, который позволил осмыслить по-новому современную образовательную практику, и в том числе в условиях начальной школы (например, особенности взаимодействия учителей и обучающихся в информационно-коммуникационных средах (что особенно значимо для решения означенной в данном исследовании проблемы)).

*Полисубъектный подход* позволяет учителю начальных классов переосмыслить содержание своей профессиональной деятельности, ее перспективы, новые возможности и стратегии, несколько иначе взглянув на педагогическое взаимодействие с младшими школьниками. Потенциал полисубъектного подхода в контексте формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников определяется следующими моментами.

1. Большинство современных педагогических концепций рассматривает проблему помощи обучающемуся в становлении его субъектности, определяющей саморазвитие и самосовершенствование. Для решения данной проблемы необходимы научное обоснование инновационных концептуальных положений и разработка конкретных психолого-педагогических технологий. Полисубъектный подход рассматривает данную задачу как центральную.

2. Идея о диалектическом единстве развития отдельных субъектов образовательного процесса воплощается в ряде систем, нацеленных на развитие личности обучающегося в единстве его разнообразных качеств. В контексте нашего исследования совершенно очевидной представляется необходимость нового типа взаимодействия учителя начальных классов и младших школьников. Полисубъектный подход ориентирован на раскрытие принципов, закономерностей, эффективных педагогических условий и психологических механизмов этого взаимодействия.

3. Именно в образовательной среде начальной школы наиболее остро встает проблема выстраивания взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях, успешность которого определяется развитием субъектности всех участников образовательного процесса. Полисубъектный подход объясняет, каким образом это происходит.

4. Для решения проблемы нашего исследования значим тот факт, что в педагогической и социальной психологической науке традицией является изучение особенностей обучающихся в группах и межличностное взаимодействие в них, а также стадий развития классных коллективов. В этих исследованиях учитель начальной школы часто выступает «внешним фактором», воздействующим на обучающихся «извне». Изучение его педагогического взаимодействия с обучающимися в таких случаях происходит односторонне («от учителя») при том, что в реальности развитие всех субъектов учебно-воспитательного процесса происходит в единстве, на чем акцентируют внимание представители полисубъектного подхода.

Идеи полисубъектного подхода как подхода диалогического заложены в трудах М.М. Бахтина, В.С. Библера, Г.С. Трофимовой и др., подчеркивающих мысль о том, что сущность человека не исчерпывается лишь его деятельностью; личность, по сути, представляет собой результат, «продукт» ее общения с другими и характерных для нее отношений, т.е. важен не только предметный результат деятельности, но и отношенческий. Этот факт "диалогического" содержания внутреннего мира человека учитывался в отечественной педагогике явно недостаточно до настоящего времени, хотя нашел свое отражение в народной педагогике ("скажи, кто твой друг...", "с кем поведешься..."). Задачей учителя начальных классов является проявление внимания к взаимоотношениям в классном коллективе, налаживание в нем гуманных доверительных отношений, создание положительного психологического климата. Полисубъектный (диалогический) подход способствует осмыслению сущности гуманистической педагогики.

К сожалению, исследования именно взаимодействия учителя и младших школьников в рамках единой развивающейся системы встречаются не часто.

Вместе с тем, очевидно, что противопоставление учителей и обучающихся, отсутствие внимания к рассмотрению их деятельности как взаимовлияющей сужают возможности адекватного понимания современного учебно-воспитательного процесса и служат препятствием для достижения максимальной эффективности коммуникации всех его участников. При использовании полисубъектного подхода педагогическая общность «учитель — обучающиеся» представляется единой развивающейся системой, что способствует выявлению закономерностей и специфики ее развития.

Многочисленные трактовки природы, сущности, структуры и динамики развития субъектности [17, 44, 103, 175, 203, 237, 256 и др.] позволяют, между тем, определить субъектность как системное человеческое качество, проявляющееся в стремлении человека к самореализации в пространствах внутреннего мира и окружающей действительности, которую человек рассматривает в качестве «своего дома»; при этом субъектность наиболее ярко проявляется на границе внутреннего и внешнего миров и служит отражением противоречивого, динамичного и взаимодополняющего их единства мира.

Следует при этом подчеркнуть, что не всякое взаимодействие можно считать полисубъектным. Полисубъектное является одним из высоких уровней взаимодействия.

Полисубъект является развивающейся общностью, где развитие каждого отдельного субъекта является опосредованным совместной деятельностью и общением. Коллектив младших школьников становится полисубъектом только в том случае, когда процесс саморазвития каждого их входящих в него субъектов является естественным, лично значимым и необходимым для всех.

Полисубъект отличается от других общностей траекторией рефлексии его членов: в случае «коллективного субъекта» (т.е. общностей более низкого уровня) происходит движение от «Я» к «Мы», в случае полисубъекта совершается ряд циклов по восходящей спирали «Я - Мы - Я - ...». Развитие каждой конкретной группы младших школьников как полисубъекта всегда специфично: у разных полисубъектов могут различаться и направления движения, и его темп,

и достижения на том или ином этапе, и протекание неизбежных кризисов развития. Однако, важно то, что полисубъектное взаимодействие — это форма непосредственного взаимодействия субъектов, при которой налицо их взаимная обусловленность, особая степень близости отношений.

Таким образом, полисубъектом в нашем исследовании будем считать целостный, динамически развивающийся коллектив младших школьников, в котором каждый его член, являясь субъектом образовательного процесса, находится в субъект-субъектных отношениях с другими. Сущность полисубъекта определяется его способностью к творческой активности, к созданию доверительных отношений между субъектами и общего семантического пространства, а также стремлением к преобразованию внутреннего и внешнего миров, способностью выступать целостным субъектом, развивая субъект-субъектные отношения с другими общностями.

Главной идеей проектирования и развития полисубъектного взаимодействия субъектов образовательного процесса в информационном пространстве начальной школы является предоставление каждому субъекту возможности удовлетворения личных и социальных образовательных потребностей. Одной из основополагающих является мысль о том, что у каждого младшего школьника имеются свои таланты, а полисубъектное (диалоговое) взаимодействие обеспечивает их раскрытие во взаимодействии. Это происходит тогда, когда один младший школьник «будет видеть в себе другого», поскольку социальные потребности сегодняшнего младшего школьника оказывают непосредственное влияние на будущие преобразования. С этой задачей по силам справиться только учителю, живущему в ощущении времени, жаждущему сохранить общечеловеческие ценности, построенные на идеях развития и созидания [113].

Подчеркивая эффективность использования полисубъектного подхода к формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, выделим следующее:

1. Полисубъектное взаимодействие младших школьников и учителя не только обеспечивает развитие творческого потенциала каждого из его участников, но и способствует развитию его творческого проявления в разнообразных жизненных ситуациях;

2. Полисубъектность способствует развитию интерпретационной компетентности учителя начальных классов, т.е его умения смотреть на возникающую ситуацию с различных точек зрения;

3. Полисубъектный подход обеспечивает индивидуально-личностную направленность начального общего образования, реализуемую через использование педагогических технологий диалогового взаимодействия, способствующих взаимообогащению и взаиморазвитию всех субъектов этого взаимодействия.

Индивидуально-личностная направленность образования реализуется при помощи *лично-ориентированного подхода* (Learner-centred approach), суть которого заключается в ориентации на индивидуальные особенности обучаемых, на их характерные черты, способности, склонности и интересы.

В настоящее время лично-ориентированный подход активно разрабатывается и применяется в отечественной педагогической теории и практике. Это обусловлено объективно существующими обстоятельствами, которые вкратце охарактеризуем ниже.

1. Современное динамично развивающееся российское общество требует формирования в человеке в процессе образования не столько даже социально типичного, сколько индивидуального, позволяющего ему оставаться самим собой в быстро изменяющемся мире.

2. Психологи и социологи отмечают тот факт, что сегодняшним школьникам свойственны прагматичность, независимость и раскрепощенность, что требует поиска новых подходов и методов педагогического взаимодействия с обучающимися.

3. Современная школа испытывает серьезную потребность в гуманизации отношений между обучающимися и взрослыми, в демократизации ее жизнедеятельности. Этим определяется необходимость построения личностно-ориентированных образовательных систем.

Однако в настоящее время остается еще немало недоработок в контексте изучения и реализации возможностей и условий реализации личностно-ориентированного подхода в образовательной практике начальной школы.

Изучение педагогических исследований на эту тему не позволяет в полной мере выяснить, каковы содержание, состав и структура личностно-ориентированного подхода именно как *подхода*.

Большинство исследователей считает, что любой подход включает три основных компонента: понятия, применяемые в процессе познания или преобразования; принципы как базисные положения или основополагающие правила осуществляемой деятельности; приемы и методы построения процесса познания или преобразования.

Исходя из этого, личностно-ориентированный подход можно определить как методологическую ориентацию учителя, позволяющую ему в опоре на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий стимулировать и поддерживать процессы самостроительства, самопознания и самореализации каждого обучающегося, развития его неповторимой индивидуальности.

Итак, для нашего исследования наиболее значимым является то, что личностно-ориентированный подход:

- служит ориентацией для педагога в его педагогической коммуникации с младшими школьниками;
- представляет собой комплекс понятий, принципов и способов педагогических действий;
- связан с нацеленностью педагога на содействие развитию индивидуальности каждого ученика, проявление его субъектных качеств.

Личностно-ориентированный подход к формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников имеет следующие составляющие:

1. Основные понятия как инструмент мыследеятельности педагога в процессе его коммуницирования с учениками. К таким понятиям относятся следующие: индивидуальность; самоактуализированная личность; субъект; субъектность; Я-концепция; выбор; педагогическая поддержка (О.С. Газман, Т.В. Фролова).

2. Базисные положения и основополагающие правила, в основе которых лежат следующие принципы: принцип самоактуализации интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей младших школьников; принцип индивидуальности; принцип субъектности; принцип выбора; принцип творчества и успеха; принцип доверия и поддержки.

3. Технологическая составляющая, включающая наиболее адекватные принципам личностно-ориентированного подхода способы педагогической деятельности. К «технологическому арсеналу» личностно-ориентированного подхода профессор Е.В. Бондаревская относит соответствующие требованиям диалогичности методы и приемы; деятельностно-творческий характер коммуникации; направленность в групповом общении на поддержку индивидуального развития каждого младшего школьника; предоставление всем обучающимся свободы в принятии самостоятельных решений, творчестве, выборе содержания и способов обучения и деятельности. Многие педагоги-исследователи включают в данный «арсенал» также игровые и рефлексивные методы и приемы, диалог, способы педагогической поддержки обучающегося в процессе его саморазвития и самореализации.

Нам близка научная позиция, при которой личностно-ориентированный подход рассматривается как подход этикогуманистический, т.е. несущий в качестве основополагающих идеи диалога, партнерства, сотрудничества, уважения личности обучающегося, индивидуализации образования. Разработкой теоретических и практических аспектов личностно-ориентированного подхода в разные

годы занимались Н.А. Алексеев, И.В. Арябкина, М.М. Балашов, С.В. Белова, Е.В. Бондаревская, А.В. Вильвовская, В.И. Данильчук, В.В. Зайцев, А.В. Зеленцова, С.А. Комиссарова, Е.А. Крюкова, М.И. Лукьянова, А.А. Плигин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, Б.Б. Ярмахов и др.). Изучение трудов этих ученых позволило нам выявить базовые положения личностно-ориентированного подхода к формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников:

1. В обучении необходимо ориентироваться на самобытность и самоценность каждого ребенка.

2. При личностно-ориентированном обучении следует не просто «учитывать» индивидуальные особенности каждого ребенка, но и «включать» его личностные функции в процесс учения [251].

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования не является самоцелью, а определяет направление, «границы», смыслы образования для личностного развития каждого обучающегося.

4. Критериями личностно-ориентированного обучения следует считать параметры личностного развития ребенка.

5. Достижению эффективности личностно-ориентированного обучения способствует создание педагогических условий, служащих активизации личностных функций всех субъектов образовательного процесса.

6. «Единицей» личностно-ориентированного обучения является учебная ситуация, в которую должен органично включаться каждый субъект педагогического взаимодействия.

В отечественной педагогике сложилось 3 основных подхода к осмыслению личностно-ориентированного образования:

1. Концепции, базирующиеся на ситуационном принципе В.В. Серикова.

2. Субъектно-личностный подход И.С. Якиманской, базовым для которого является принцип раскрытия индивидуальности через самостоятельную и значимую деятельность.

3. Личностно-культурологический подход Е.В.Бондаревской, опирающийся на принцип культуросообразности.

Труды современных отечественных исследователей в сфере осмысления и реализации личностно-ориентированного подхода к образованию, по своей сути, дополняют и расширяют концепции В.В. Серикова, И.С. Якиманской, Е.В. Бондаревской.

В.В. Сериков рассматривает личностно-ориентированный подход в качестве: общегуманистического феномена, фундаментом которого является уважение прав и достоинств каждого обучающегося; цели, заключающейся в воспитании Личности; специального вида образования, «запускающего» механизмы функционирования и развития личности [250, 251].

Основополагающими для модели личностно-ориентированного образования В.В. Серикова явились идеи С.Л. Рубинштейна о том, что личность проявляется в способности занимать определенную жизненную позицию.

По мнению В.В. Серикова, личностно-ориентированное образование является таковым только тогда, когда оно направлено не на формирование заданных свойств личности, а на создание эффективных условий для развития и проявления личностных качеств обучающихся [251].

Идеи И.С. Якиманской находят отражение и развитие в большом количестве существующих отечественных концепций личностно-ориентированного образования. Цель личностно-ориентированного образования И.С. Якиманская видит в раскрытии и целенаправленном развитии личностных черт обучающегося [215].

Для концепции И.С. Якиманской ключевыми являются следующие постулаты:

1. Каждый ученик сочетает в себе ценный, уникальный, неповторимый «набор» личностных качеств и индивидуальных проявлений.

2. Обучающийся изначально является личностью, а не становится ею.

3. Школа должна быть ориентирована не на вооружение обучающегося конкретными знаниями, умениями и навыками, а на развитие индивидуальности

каждого, для чего необходимо изучить, проявить, развить личность каждого ученика [215, 309, 310].

Таким образом, ведущей функцией образования И.С. Якиманская считает развитие обучающегося. При этом исследователь разграничивает понятия «лично-ориентированное обучение» и «развивающее обучение», отмечая в той или иной мере развивающий характер любого обучения. Отличительной же особенностью лично-ориентированного обучения является то, что развитие личности происходит в нем через накопление ею субъектного опыта. Основным методом лично-ориентированного обучения ученый считает субъектно-личный метод.

Идеи И.С. Якиманской легли в основу педагогической концепции А.А. Плигина (специфика лично-ориентированной концепции которого заключается в предоставлении ученику большей свободы, в согласовании педагогических приёмов и методов учителя с индивидуальным познавательным стилем ребёнка) [114].

Интересной для нашего исследования является и концепция Н.А. Алексеева [2], базирующаяся на принципе событийности в значении бахтинского «события» при организации лично-ориентированного обучения. Под «событием обучения» подразумевается совместное «бытие учителя» и «бытие обучающегося» в учебной ситуации.

Не менее интересны для нас идеи Е.В.Бондаревской [40]. В основу ее лично-культурологической концепции положен принцип культуросообразности образования, подразумевающий организацию созидающей, «питающей» формирующуюся личность культуроориентированной среды, благодаря которой происходит становление ребенка как человека Культуры (что является основной целью и основными смыслами современного образования). Это обуславливает необходимость применения в образовательном пространстве *культурологического подхода*, предусматривающего систему гуманистических отношений: к ребенку как субъекту культурного саморазвития; к учителю как «посреднику»

между учеником и культурой; к образованию как к культурному процессу; к школе как к целостному социокультурному пространству.

В процессе соединения в смысловом контексте личностно-ориентированного и культурологического подходов несколько трансформируется понимание того, на что должен быть ориентирован образовательный процесс. Е.В. Бондаревская под «личностью» понимает «человека культуры», наделенного гуманизмом, нравственностью и духовностью. Мы разделяем позицию данного ученого, рассматривающего человека Культуры как свободную, духовную, гуманную и творческую личность, способную к самоопределению в мире культуры, стремящуюся к созиданию и способную к рефлексии и сомнениям [40].

Формирование человека Культуры зиждется на понимании уникальности каждой личности, ее ценности и неповторимости и на создании оптимальных условий для развития ее творческого потенциала.

По своей сути культурологическое личностно-ориентированное образование является альтернативным традиционному знаниево-ориентированному. Исследования Е.В. Бондаревской отражают следующие принципиальные позиции данного автора.

1. Предметом воспитания выступает человек Культуры.
2. Культура является «питательной средой» для формирующейся личности.
3. Способом развития человека в культуре является его свободное творчество.

Не менее значимым в решении проблем, связанных с формированием информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, является *междисциплинарный подход*.

XXI век – это время формирования новых представлений о знаниях и технологиях их распространения и передачи молодежи. С развитием общества существенно меняются его запросы к результату школьного образования. При наблюдающемся стремительном «старении» информации необходим поиск новых путей ее приращения. Современному школьнику необходимы ориентиры для

решения не только учебных, но и практических задач, поскольку с сожалением приходится констатировать тот факт, что многие выпускники школ, неплохо владея информацией и имея опыт решения проблем в учебных ситуациях, с трудом самоопределяются в жизни и в недостаточной степени владеют специальными умениями и навыками интеграции в поликультурное пространство.

Новые информационные технологии существенно меняют классическую систему образования, предлагая современные средства и методы обработки больших объемов информации, с которой обучающимся приходится работать на уроках и в повседневной жизни. Современный школьник в этих условиях должен овладеть умениями и навыками перенесения знаний из одной предметной области в другую, устанавливать взаимосвязи между понятиями, законами, методами для решения более широких, междисциплинарных проблем, чем обусловлена переориентация образования на междисциплинарность. Причем под междисциплинарностью подразумевается не просто смена деятельности или перенесение знаний или действий из одного предмета в другой для ликвидации утомительных повторных объяснений уже известного материала. В междисциплинарном обучении важны процессы интеграции как средства интенсификации урока, формы воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени.

Междисциплинарность предполагает ряд условий координации взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, что, безусловно, оказывает существенное влияние на формирование их информационно-коммуникативной компетентности. Важнейшими из этих условий являются: выработка единых, приемлемых для всех исходных представлений об объекте изучения; построение единого, в достаточной степени сложно организованного предмета исследования; выделение дисциплины, отражающей высшие уровни развития объекта и позволяющей структурировать интегральное знание на базе концептуального аппарата этой дисциплины; субординация и координация исследовательских методов, выяснение места и значения каждого из них в комплексном решении познавательных задач; ориентация на генеральную цель междисциплинарного исследования, позволяющую осуществить отбор необходимого для ее достижения

комплекса наук; создание единого теоретического концепта объекта как ядра общей исследовательской программы.

Необходимость межпредметных связей заключена в самой природе мышления человека, диктуется объективными законами высшей нервной деятельности, законами психологии и физиологии.

Прогрессивные педагоги еще прошлых столетий (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский и др.) подчеркивали необходимость взаимосвязи между учебными предметами для отражения целостной картины природы в сознании ученика, для создания истинной системы знаний и правильного миропонимания, а также необходимость обобщенного познания и целостности познавательного процесса. К ним отнесем следующие методические положения: преемственность в содержании отдельных дисциплин, опора при изучении и закреплении материала на знания по другим предметам, развитие общих для разных предметов идей, сближение родственных предметов, формирование обобщенных познавательных умений.

Разработка междисциплинарного подхода отечественными учеными напрямую связана с рассмотрением лежащего в его основании понятия «интеграция», под которым подразумевается обобщенное отношение между: различными видами знаний внутри одного учебного предмета; обобщенными компонентами знаний междисциплинарного характера; обобщенными умениями, сформированными на основе взаимосвязей способов учебно-познавательного, учебно-производственного и практического видов деятельности.

Наиболее распространена интеграция содержания именно в начальной школе, где один учитель преподает несколько школьных предметов и имеет больше возможностей для установления и реализации межпредметных связей на уроках и во внеурочное время. Чаще всего учителями начальной школы используются интегрированные уроки.

В нашей стране отдельные аспекты совершенствования обучения и воспитания школьников с позиций интеграции в обучении рассматривались в трудах Н.К. Крупской, в работах советских дидактов С.П. Баранова, М.А. Данилова,

В.Н. Максимовой, Н.М. Скаткина; ученых-психологов Г.И. Вергелеса, Ю.А. Самарина, Н. Талызиной; ученых-методистов В.Г. Горецкого, Ю.М. Колягина, Г.Н. Приступы, Н.Н. Светловской и др.

Работы Г.Н. Аквилевой, Г.В. Бельтюковой, Т.Г. Рамзаевой и др. посвящены проблемам межпредметных и внутрипредметных связей в начальной школе.

Цели интеграции в процессе обучения младших школьников соответствуют представленным в учебных программах целям обучения школьным предметам. Межпредметные связи позволяют рассматривать содержание отдельных учебных дисциплин (например, естественнонаучного направления) в их единстве, взаимосвязи и взаимообусловленности. Для эффективности реализации междисциплинарного подхода необходимо решение проблемы использования единой терминологии при изучении в начальной школе различных дисциплин, согласования содержания учебных предметов начальной школы, обеспечения преемственности начальной школы и среднего звена и т.п. Кроме того, требуется более плавный переход на новые понятия при изучении той или иной учебной темы с учетом возрастных особенностей младших школьников и современных подходов к обучению.

Основные смыслы межпредметных связей как средства отражения межнаучной учебной информации в содержании каждого учебного предмета заключаются в том, чтобы интегрировать содержание учебных предметов с позиций взаимодействия, восстановления, восполнения, взаимопроникновения, а затем объединения содержательных частей в единое целое (высший уровень интеграции). Интеграция при этом требует того, чтобы: объекты исследования совпадали или были достаточно близки и строились на общих закономерностях и теоретических концепциях; в интегрируемых предметах использовались одни и те же либо близкие методы исследования.

Межпредметные связи в начальной школе обычно используются в сочетании с внутрипредметными и основываются не на общих темах, а на методах научного мышления, положив которые в основу обучения, учитель согласует

изучаемые младшими школьниками предметы едиными, хорошо разработанными, простыми и ясными для них принципами мышления.

Применение междисциплинарного подхода в образовательном процессе начальной школы интенсифицирует развитие системного мышления младшего школьника, умение рассматривать объект в его многогранном и многостороннем единстве, что облегчает для него работу с разными источниками информации. В результате добываемая младшими школьниками информация становится не только конкретной, но и обобщенной, позволяя ребенку переносить ее в новые условия и ситуации, применять в разнообразной практической деятельности, и в том числе в процессе коммуникации.

Таким образом, в данном параграфе осуществлена попытка дать характеристику основополагающим для решения в данном исследовании задач подходам, коими явились аксиологический, полисубъектный, личностно-ориентированный, культурологический, междисциплинарный подходы.

Вместе с тем, объединяющую, интегрирующую роль в реализации данных подходов в процессе формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников выполняет *компетентностный подход*, рассматривающий результаты образования не через призму количества усвоенной обучающимся информации, а в качестве его умений действовать в нестандартных и проблемных ситуациях.

Идеи компетентностного подхода в системе начального общего образования находят отражение в требованиях к содержанию и качеству образования, к оценке их эффективности. Основы компетентностного подхода отражены в Стратегии социального развития, а также в Федеральных государственных образовательных стандартах.

Компетентностный подход, привнесенный в российские реалии из-за рубежа, в отечественной науке и практике приобрел свою специфику за счет интеграции со сложившимися отечественными педагогическими традициями и научными школами.

Труды Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Г. Н. Серикова, И. Д. Фрумина, В. Д. Шадрикова, и др. позволяют выявить проблемное поле компетентностного подхода.

Нам близка идея целостности при изучении компетенции/компетентности, отмечаемая многими авторами [37, 40, 101, 103 и др.]. Мы разделяем мнение многих авторов о том, что понятие «компетентность» шире понятия «компетенция» и включает, наряду с когнитивно-знаниевым, еще и мотивационный, отношенческий и регулятивный компоненты. В содержательном плане компетентность объединяет умения, знания, навыки с процессом освоения и присвоения обучающимся социальных норм, ценностных ориентиров, с формированием способности их реализации в своей деятельности и отношения к ней как к ценности. Правда, как уже отмечалось нами, большинство ученых рассматривает компетентностный подход в основном применительно к профессиональному образованию, что представляется нам не вполне корректным, поскольку основы будущей как профессиональной, так и личностной компетентности человека (как гражданина) закладываются, безусловно, в школе.

Компетентностный подход нельзя рассматривать как абсолютно новый с точки зрения определения целей, задач и содержания образования. Однако именно он является концептуально важным в контексте ориентации на сохранение накопленных предшествующими поколениями материальных и духовных ценностей. При этом в компетентностях выделяются интеллектуальные, эмоциональные и нравственные составляющие.

Как мы отмечали в предыдущих параграфах, понятийный аппарат компетентностного подхода сформирован еще не в полной мере. Однако, определены существенные черты этого подхода, а именно:

- 1) Смыслом компетентностного образования является развитие способности каждого обучающегося к самостоятельному решению разнообразных проблем на основе накопления социокультурного опыта;

2) Содержанием образования является дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

3) Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых обучающимися на определенном этапе обучения [149].

Компетентностный подход позволяет в процессе образования формировать готовность и способность обучающегося к самостоятельному и ответственному решению проблем, связанные с умением добывать и адекватно использовать информацию в реально возникающих жизненных ситуациях (и в том числе в ситуациях общения).

Таким образом, компетентностный подход как методологическое основание формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, интегрируя основные идеи аксиологического, полисубъектного, личностно-ориентированного, культурологического, междисциплинарного подходов, предполагает приоритетную ориентацию на цели начального образования, а именно: качество образования, обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, самореализацию, социализацию и развитие индивидуальности каждого ученика на принципах: вариативности образования; центрации образования на развитии и саморазвитии личности обучающегося; сочетания автономности с коллективными и групповыми формами образования; неустойчивого динамического равновесия образовательного процесса как источника развития взаимосвязи личности, образования и профессии; соразвития личности, образования и деятельности.

Изучение философской, психолого-педагогической, культурологической литературы позволило нам, в числе прочего, сделать вывод о больших возможностях групповой работы в формировании информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, чему будет посвящен следующий параграф.

#### **1.4. Исторические предпосылки и современные возможности групповой работы в формировании информационно-коммуникативной компетентности младших школьников**

В данном параграфе нами будет осуществлена попытка проанализировать исторические предпосылки и возможности групповой работы в формировании информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, в основе которой лежит, прежде всего, учебно-познавательная деятельность.

Заметим, что следует отличать групповую работу от обучения в группе. Групповой учебно-познавательная деятельность может стать только тогда, когда ее цель осознана и принята как общая всеми субъектами образовательного процесса. Это является существенным отличием группового обучения от обучения в группе. Групповая работа в начальной школе требует объединения усилий абсолютно всех младших школьников-членов группы и предполагает разделение их учебного труда на принципах кооперации, «ответственной зависимости». Контроль со стороны учителя сочетается со взаимоконтролем.

Несмотря на то, что проблема организации групповой работы наиболее остро встала в последние десятилетия, ее разработка имеет довольно долгую и непростую историю.

Осмысление отдельных элементов группового взаимодействия в процессе обучения характерно и для Античности, и для Средних веков, и для эпохи Просвещения [305].

Так, Я. А. Коменский рассматривал возможности и особенности единовременного обучения трехсот и более обучающихся, для чего предлагал разделять на «десятки» и поручать лучшему ученику (декуриону) проведение занятий и контроль за работой обучающихся [130]. Таким образом, мыслитель одним из первых заявляет проблему взаимообучения, получившую особую востребован-

ность в эпоху индустриального общества и разрабатываемую в рамках мониторинговой системы А. Белля и Дж. Ланкастера, педагогики нового воспитания, свободного воспитания и трудовой школы.

Для нашего исследования интересен отечественный опыт организации групповой работы на учебных занятиях, получивший свое развитие с 20-х годов XX века. В «Декларации о единой трудовой школе» [180] были определены новые для советского государства цели и принципы обучения (воспитание активной личности нового общества на принципах создания духа взаимопомощи, объединенной работы, ориентации на самоуправление, создание совокупного общего результата), актуализировавшие дидактическую разработку организации групповой деятельности обучающихся.

С 1918 по 1931 гг. постепенно осуществляется переход от классно-урочной формы обучения (отличающейся стабильным составом обучающихся и твердым расписанием) к проективной форме (специфическими особенностями которой становятся индивидуально-групповая работа, отсутствие предметного изучения учебного материала и постоянного расписания).

В 20-е годы в нашей стране получает широкую популярность так называемая «студийная система», предусматривающая деление на циклы всех подлежащих изучению вопросов и их проработку группой обучающихся в особых студиях без четкого расписания. Учебная деятельность, организуемая по принципу разделения труда, проходила в присутствии преподавателя, занимавшего, в целом, пассивную позицию наблюдателя. Успешность работы обучающихся в группах оценивалась всем коллективом по ее реальным результатам [29].

В середине 20-х годов получил повсеместное внедрение дальтоновский лабораторный план (ДЛП), по которому работали школы первой и второй ступеней, ФЗУ, рабфаки, военные академии и вузы. Суть данной системы заключалась в разделении обучающихся на бригады (звенья), во главе которых стояли бригадиры. Работа велась по следующему плану: вводная беседа (или конференция), содержащая осмысление и обсуждение целей и задач работы и техники ее исполнения; самостоятельные занятия обучающихся индивидуально или в небольших

группах (по 2-5 человек); итоговая конференция (обсуждение результатов работы каждой группы).

Изучение отечественной образовательной теории и практики позволяет прийти к выводу о том, что развитие и совершенствование групповых форм обучения с 30-х гг. XX века и по настоящее время шло фрагментарно и медленно, с большим отставанием от разработки проблем содержания образования.

Вместе с тем, в конце 1960-х - начале 1970-х годов интерес к групповой работе несколько возрастает с появлением публикаций И. М. Чередова и Х. И. Лийметса.

И. М. Чередов предлагает пути оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной форм работы на уроках, экспериментально доказывает, что в таком случае потери времени на уроке минимальны [298].

Эстонский педагог Х. И. Лийметс предложил вариант групповой работы, позволивший интегрировать различные формы образовательной деятельности, доступно и понятно, на конкретных примерах доказав в своих работах эффективность применения групповой работы при изучении различных школьных дисциплин [155]. В кандидатской диссертации Т. М. Николаевой доказано, что сочетание различных форм учебной работы на уроках может и должно быть многовариантным в прямой зависимости от дидактических целей и специфики изучаемого материала [182].

И все же в педагогической литературе XX века проблема применения групповой формы работы в образовательном процессе (и в особенности в начальной школе) освещена недостаточно: в исследованиях отсутствует полная, развернутая система применения групповой формы работы или содержатся высказывания, которые у нас вызывают возражения. Это относится, например, к вопросу комплектования групп, к методическим аспектам применения групповой работы в различных видах деятельности обучающихся.

Сегодня наблюдается значительное число педагогических исследований, посвященных изучению потенциала групповых форм организации учебной работы для развития личности. Это работы М.Д. Виноградовой, Г. Гудьонса, Д.

Данна, Т. Дигитца, В.К. Дьяченко, А. Ленцена, Х.Й. Лийметса, Э. Мейера, И.Б. Первина, Е.С. Полат, Х.С. Розенбуша, А.Ю. Уварова, Г.-Г. Херманна, Г.А. Цукерман, И. Швердфегера. В трудах этих ученых отмечается, что групповые формы обучения в системе «ученик– ученик» предоставляют большие возможности для формирования у обучающихся мотивации достижений, роль которой заключается в повышении их самооценки, развитии умения работать в группе, выстраивать коммуникацию, т.е. разрешать конфликты и проблемы, при этом имея свою точку зрения и аргументированно отстаивая ее и проигрывая различные социальные роли. Признается ведущая роль учебного сотрудничества для развития личности обучающегося.

Анализ исследований этих ученых позволяет выделить преимущества групповой работы в условиях начальной школы, к которым отнесем: повышение уровня осмысления обучающимися учебной информации, возникновение у членов учебной группы нестандартных решений, повышение интереса к изучаемому материалу, уровня сформированности коммуникативных компетенций. С позиций нашей диссертационной работы особенно важными являются освоение обучающимися социальных ролей, необходимых для их жизнедеятельности, и умение работать в группе.

Особое значение тщательная научная разработка и внедрение в практику групповых форм работы имеют в процессе формирования информационно-коммуникативной компетентности личности, который, как отмечалось в предыдущих параграфах нашего исследования, должен быть начат с раннего возраста. В начальной школе имеется огромный, еще не до конца изученный и реализованный потенциал применения групповых форм работы в формировании информационно-коммуникативной компетентности младших школьников (и на уроках, и во внеурочной деятельности), что требует его более полного раскрытия.

#### **1.4.1. Специфика организации групповой работы как средства формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников на уроках в начальной школе**

С переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты современная школа ставит перед всеми участниками образовательного процесса новые задачи по формированию личности, ориентированной на саморазвитие, самосовершенствование, самостоятельное принятие порой нестандартных решений и нахождение путей для их реализации, способной добывать необходимую информацию, обладающей коммуникативными компетенциями при применении приобретенных знаний в той или иной практической ситуации и повседневной жизни, умениями самостоятельно и совместно с другими учиться и сознательно стремиться к этому на протяжении всей жизни. Другими словами, современному обществу необходимы граждане с высоким уровнем развития информационно-коммуникативной компетентности.

Данный социальный запрос приводит к необходимости отказа от традиционных методов обучения, к поиску и освоению новых развивающих педагогических технологий, позволяющих школьникам перейти из роли пассивных обучающихся в активные, действенные субъекты учения.

Многие существующие в настоящее время альтернативные программы и современные педагогические технологии (например, технология развития критического мышления, технология учебного проблемного исследования, метод проектов, технология интерактивного обучения и др.) основаны на ключевых для нашего исследования принципах *учебного сотрудничества*, реализация которых позволяет каждому участнику образовательного процесса стать субъектом обучения.

Именно учебное сотрудничество, соответствующее новой парадигме образования, соотносящееся с целями его модернизации, отвечающее запросам современного социума и строящееся на реализации раскрытых нами в параграфе

1.3. подходов, является принципиальным «ядром» групповых форм работы в начальной школе.

В настоящее время известны два подхода к организации учебного взаимодействия младших школьников. Согласно первому подходу, отношения учителя и младшего школьника строятся по принципу «субъект – объект» (т.е. учитель в процессе учебного взаимодействия выступает активной стороной образовательного процесса, а обучающийся – стороной пассивной, объектом педагогических воздействий учителя).

Согласно второму подходу, взаимодействие учителя и младшего школьника осуществляется по субъект-субъектному принципу, согласно которому все участники образовательного процесса в поиске необходимых знаний и способов действий выстраивают *взаимодействие на основе сотрудничества*. Как показывает практика, именно такое взаимодействие при организации групповой работы на уроках в начальной школе является наиболее плодотворным.

Термин «сотрудничество» является одним из ведущих понятий в современной гуманистически ориентированной педагогике. Сотрудничество, в буквальном смысле, означает «взаимодействие труда действующих вместе людей», т.е. их совместную деятельность, при которой все партнеры содействуют друг другу, сознательно движутся как к достижению индивидуальных целей каждого, так и к общим целям совместной деятельности [296]. При организации сотрудничества младших школьников в групповой учебной деятельности следует учитывать следующие основные признаки совместной деятельности, а именно: наличие единой цели; пробуждение мотивации каждого ученика к совместной работе; объединение в единое целое индивидуальных деятельностей; разделение деятельности на отдельные взаимосвязанные операции и их последующее распределение между всеми участниками взаимодействия; координация и управление индивидуальными деятельностями; наличие единого конечного результата и стремление каждого к нему.

Педагогическая значимость сотрудничества проистекает из психологического закона связи деятельности и развития личности, сформулированного и

обоснованного С. Л. Рубинштейном [237]. Значимость сотрудничества в процессе формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников опосредована тем, что именно сотрудничество оказывает наиболее сильное влияние на саморазвитие и самоактуализацию ученика начальной школы. В групповой деятельности, основанной на идеях сотрудничества, наиболее полно реализуются способности и возможности всех ее участников, которые достигают качественно иного уровня развития, дополняя и обогащая друг друга.

В. В. Давыдов, В.И. Слободчиков считают, что все формы школьных взаимоотношений носят общий характер и регулируют как отношения «ребенок–взрослый», так и отношения «ребенок–ребенок». Ученые подчеркивают, что «нормосообразное поведение» складывается более эффективно именно в малых детских группах, которые являются для младшего школьника одновременно и группами эмоциональной поддержки [74].

В отличие от отношений со взрослыми, отношения со сверстниками являются для младшего школьника, прежде всего, отношениями равенства. В процессе общения со сверстниками у него формируется критичность относительно поведения других людей, что, в свою очередь, формирует, с одной стороны, умение видеть, оценивать, принимать или не принимать позицию другого человека, а с другой стороны, иметь собственную точку зрения, отличать ее от точки зрения другого и защищать ее [113]. К сожалению, едва ли не единственной сферой детской жизни, в которой порой сведены к минимуму общение и сотрудничество младших школьников со сверстниками, является учебная деятельность в традиционном ее понимании: обучающихся рассаживают за парты, не разрешают на уроках разговаривать друг с другом, а взаимопомощь называют «подсказкой и списыванием». В таком случае младшие школьники в своем главном деле – учебе – лишены общества сверстников, которое является существенным фактором их нормального развития. Отношение «ученик - учитель» на таком уроке реально существует, а совместная учебная деятельность младших школьников, невоз-

можная без их обращений друг к другу за помощью и советом, встречается довольно редко. Поэтому часто на традиционном уроке дети учатся рядом, но «не вместе».

Именно учебное сотрудничество, возникающее в групповой работе, ведёт к более гармоничному развитию ребенка, развитию интеллектуальной и эмоциональной сфер его личности; формированию устойчивости к стрессам и ссорам, уверенности в себе, позитивного отношения к миру и принятия других, самостоятельности, автономности, самоактуализации и самосовершенствования, мотивации учения как одного из основополагающих элементов мотивации саморазвития [226].

Организация учебного сотрудничества младших школьников на уроках позволяет решить задачу эффективного формирования их информационно-коммуникативной компетентности за счет того, что:

- позволяет обеспечить каждому обучающемуся эмоциональную поддержку, необходимую младшему школьнику (и в особенности первокласснику) для того, чтобы попробовать что-то новое, не боясь высказывать свои мысли о чем-то неизвестном или мало известном;

- сотрудничество со сверстниками является для младшего школьника источником мотивации, ведущей личностной ценностью, необходимой подавляющему количеству обучающихся уже в первых классах для того, чтобы быть включенным в учебный процесс и не «выпадать» из него;

- учебное сообщество представляет собой мощный ресурс обучения, получения новой информации, поскольку именно в сотрудничестве со сверстниками (а не под руководством взрослых) младшим школьником наиболее успешно осваиваются полужнакомые действия и полупонятные мысли;

- социально-психологические, социальные компетенции, коммуникация становятся важнейшей составляющей содержания обучения (не менее важной, чем умения и навыки чтения, письма, счета и т.п.); при этом не требуется отдельного времени, отдельных уроков для их успешного формирования и развития;

- сотрудничество на равных при работе в группе служит источником развития у младшего школьника децентрации как уникальной способности понимать и принимать точку зрения другого в интеллектуальной, эмоциональной, личностной сферах [295].

В контексте формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников для нас значительный интерес представляют исследования В.С. Библера, который установил, что «совместная учебная деятельность оказывает воспитательное воздействие... через те отношения, которые возникают в ее процессе, через ту позицию, которую занимает школьник в учебной работе» [28, с. 34]. Именно на формирование таких отношений должно быть направлено внимание учителя. Моделируя отношения в учебной группе, привлекая к этому самих младших школьников, стимулируя их подлинно нравственные переживания взаимного участия в деятельности, возникновение заинтересованности и ответственности каждого за процесс и общий результат работы на уроке, учитель будет способствовать формированию коммуникативных компетенций своих учеников в процессе работы с разного рода информацией.

В психолого-педагогических исследованиях С. П. Ивановой, Г. Гудьонса, А. Ю. Уварова, И. Швертфегер выявлены педагогические условия, способствующие обеспечению эффективного сотрудничества при работе в группах, к которым ученые относят: позитивную взаимозависимость между членами группы; индивидуальную оценку результатов работы всех членов группы; максимизацию взаимодействия обучающихся; целенаправленное обучение навыкам работы в группе; систематическую процедуру рефлексии учебной групповой работы. Соглашаясь с позицией данных авторов, выделим особую роль диалогической позиции учителя в учебной групповой работе младших школьников для решения заявленной нами проблемы.

Учебная групповая форма работы в начальной школе предусматривает деление класса на несколько групп, в которых обучающимся предлагаются специальные упражнения для решения учебных задач под контролем учителя. Целью данной технологии (достаточно подробно охарактеризованной в работах В. К.

Дьяченко, А. Г. Ривина, и др.) является развитие у школьников умений и навыков самостоятельной деятельности, способности взаимодействовать и выполнять в группах поставленные перед ними задачи в достаточно высоком темпе.

Групповая форма работы предоставляет возможность быстро организовывать работу на любом уроке в начальной школе. При этом обучение можно проводить в статистических и динамических парах на этапе повторения уже изученного материала. Это позволяет за короткий срок справиться с проверкой уровня усвоения учебной информации школьниками всей группы, причем им удастся побывать как в роли обучающегося, так и в роли учителя благодаря широкому использованию самопроверки или взаимопроверки выполнения упражнений и/или заданий. Применение данного метода в практике учебного взаимодействия позволяет каждому младшему школьнику почувствовать себя свободно, получить возможность при проверке самостоятельно выявить ошибки и даже подсказать пути их решения. Работая отдельными группами, дети получают возможность решать совместно появившиеся проблемы, обсуждать их, приходиться к единому мнению. В процессе групповой работы возникает взаимодействие между обучающимися посредством диалога, что способствует формированию в классе сплоченного коллектива.

Основой группового обучения всегда является выполнение комплекса задач: предметно-познавательной, относящейся к учебной ситуации и социально-ориентированной, решение которой направлено на воспитание гражданских качеств младших школьников.

Технологически процесс работы младших школьников в группах выстраивается следующим образом: подготовительная часть; непосредственная групповая работа; завершающая часть. Как явствует из вышеизложенного, данная форма работы предусматривает обязательную дискуссию, при включении в которую следует соблюдать следующие правила: критиковать идеи (не участников); цель дискуссии – нахождение оптимального решения, а не победа; основа дискуссии – терпеливое выслушивание и уважение к чужим соображениям, мне-

ниям даже при несогласии с ними; выяснение идей, фактов, относящихся к разным позициям; осмысление различных взглядов на поставленную проблему или задачу; аргументированное отстаивание личной точки зрения с помощью применения метода убеждения.

Групповые формы работы на уроках в начальной школе оказывают серьезное влияние на формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников благодаря тому, что получение обучающимися информации в учебном процессе представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по линиям:

- 1) учитель — ученик (ученики);
- 2) ученик — ученик в диадах и триадах;
- 3) общегрупповое взаимодействие учеников (в целом классе);
- 4) учитель — учительский коллектив.

Г.А. Цукерман добавляет к этому отрудничество ученика «с самим собой».

При анализе влияния групповых форм работы на формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников необходимо учитывать то, что:

- линия учитель — ученик, как правило, дополняется взаимодействием ученик - ученик;
- в центре внимания — личностное развитие обучающегося, эффективность его учебной деятельности.

Обучение младших школьников в групповой работе, основанной на сотрудничестве, предусматривает опору на все уровни общения. В сущности, это обучение в общении обучающихся друг с другом, обучающихся с учителем, в результате чего и возникает столь необходимый для учебной и личностной успешности обучающихся контакт. Это социальное общение, поскольку в ходе него обучающиеся выполняют поочередно различные социальные роли – организатора, лидера, исполнителя, исследователя, эксперта, докладчика и пр.

Учитель приобретает новую, нежели прежде, роль – роль организатора самостоятельной образовательной деятельности младших школьников. Его задачей теперь является не просто передача суммы накопленного человечеством знаний и опыта, а помощь ученикам в самостоятельном добывании нужных знаний, критическом осмыслении полученной информации, формировании умений делать выводы и аргументировать их на основе имеющихся фактов, решать возникающие задачи. Самостоятельная работа обучающихся над той или иной проблемой при таковой поддержке учителя становится для них абсолютно привычным и даже приоритетным видом деятельности.

Отечественными исследователями убедительно доказано, что групповая работа школьников на уроках способствует не только повышению эффективности обучения конкретному учебному предмету, но и всестороннему развитию личности обучающегося, формированию его компетенций [108].

Анализируя в целом специфику учебного сотрудничества младших школьников, лежащего, как уже отмечалось выше, в основе групповой работы, Г.А. Цукерман подчеркивает, что его построение со взрослыми требует создания ситуаций, «блокирующих» деятельность и обеспечивающих поиск иных способов и методов действия – способов и методов взаимодействия. Сотрудничество обучающегося с разными субъектами учебного процесса опосредуется его содержанием, структурой, что очень важно помнить при организации групповой работы.

Характеризуя преимущества объединения усилий младших школьников при совместном решении образовательных задач, Г.А. Цукерман на основе обобщения имеющихся российских и зарубежных исследований отмечает, что при совместной (групповой) учебной деятельности:

- возрастают объем и глубина понимания усваиваемой обучающимися информации,
- повышается уровень познавательной активности и творческой самостоятельности младших школьников;

- меньше времени тратится на формирование знаний и умений обучающихся, увеличивается скорость работы с информацией;
- уменьшается количество обусловленных отсутствием учебной мотивации трудностей;
- ученики комфортнее чувствуют себя в школе, получая удовольствие от занятий;
- наблюдается большее взаимопонимание между всеми участниками образовательного процесса;
- возрастает сплоченность класса;
- происходит формирование у учеников такта, ответственности, умений выстраивать свое поведение с учетом уважения позиции других людей, гуманистических мотивов общения;
- возможной становится индивидуализация обучения, учет при делении на группы взаимных склонностей детей, уровня их подготовки, темпов работы;
- воспитательная работа становится необходимым условием успешности группового обучения, так как все группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений [296].

Анализ данных преимуществ групповой работы показывает, что ее результаты положительно влияют и на деятельность самого учителя, который получает значимое для него положительное подкрепление.

В основу типологизации работы по формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников логично положить принцип интеграции по двум основаниям: по использованию источников информации и по характеристике информационной деятельности в сотрудничестве с группой сверстников.

Содержание работы с информацией в начальной школе представлено тремя группами учебных действий (умений) младшего школьника:

1. Поиск, селекция, фиксация информации (предполагает умение обучающегося находить информацию по заданному основанию, каким-либо существенным признакам, представленным в явном и неявном виде, проводить селекцию найденной информации и фиксировать ее разными способами);

2. Преобразование, интерпретация и применение информации (предусматривает умение младшего школьника упорядочивать информацию на заданных основаниях, сравнивать объекты между собой, понимать инструкцию к заданию, представленную разными способами, устанавливать простые взаимосвязи, делать элементарные выводы, опираясь на личный опыт, находить аргументы, подтверждающие собственные выводы, сопоставлять и обобщать информацию, отвечать на поставленные вопросы);

3. Оценка достоверности информации (требует умений учеников высказывать оценочные суждения и собственную точку зрения на основе полученных знаний и жизненного опыта, подвергать сомнению достоверность той или иной, представленной в разных видах, информации, обнаруживать недостоверность получаемых сведений, недостаток информации и находить пути восполнения информационных «пробелов»).

В свою очередь, коммуникативные действия младших школьников при работе с информацией можно условно разделить на группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности.

1. Коммуникация как взаимодействие (предусматривает формирование у младших школьников коммуникативных действий, направленных на учет позиции другого (интеллектуальный аспект коммуникации)). В общении часто наблюдается эгоцентрическая позиция ученика, которая проявляется в его сосредоточении только на собственном видении вещей, что служит препятствием для развития его способностей понимать окружающий мир и других людей, взаимопонимания в реальном сотрудничестве и, кроме того, затрудняет самопознание, основанное на сравнении себя с другими. Как уже отмечалось выше, в данном контексте важен процесс децентрации, возникающий в групповой работе млад-

ших школьников на уроках при столкновении их различных точек зрения в процессе дискуссий, споров и поиска общих договоренностей. По мере приобретения опыта общения в групповой деятельности младший школьник учится достаточно успешно не только учитывать, но и предвидеть возможные мнения других людей, зачастую связанные с особенностями их потребностей и интересов. В то же время данный опыт позволяет приобретать навыки, связанные с обоснованием и аргументированным утверждением собственного мнения. Поэтому при условии внедрения на уроках групповых форм обучения к окончанию начальной школы коммуникативные действия обучающихся приобретают глубокий характер, наблюдаются их нацеленность на учет позиций партнеров по деятельности, повышение уровня развития способности к поиску разных оснований для оценки одного и того же явления или предмета.

2. Коммуникация как кооперация, содержательным «ядром» которой выступает согласование усилий младших школьников по достижению общих целей, по вопросам организации и осуществления совместной деятельности, т.е. приобретение навыков социального взаимодействия младшего школьника с группой сверстников, обеспечивающих благополучие его личностного развития. В условиях групповой работы формирование коммуникативных универсальных учебных действий, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, происходит более интенсивно и в более широком спектре.

Именно в групповой работе формируются такие важнейшие составляющие информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, как умение договариваться, находить общее, компромиссное решение практической задачи даже в неоднозначных и спорных обстоятельствах конфликта интересов; аргументировать свое предложение, убеждать и (при необходимости) уступать, сохранять доброжелательное отношение друг к другу в любых ситуациях; с помощью правильно поставленных вопросов получать необходимую информацию; умение быть инициативным при организации конструктивного взаимодействия, осуществлять взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания.

3. Коммуникация как условие интериоризации предусматривает коммуникативно-речевые действия младших школьников, являющиеся средством передачи информации другим людям и способствующие становлению рефлексии. Л.С. Выготский отмечал, что, возникнув как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания. В данном контексте групповая работа представляется необходимой совместной деятельностью обучающихся, совершенствующей их способности к речевому отображению (описанию, объяснению) содержания совершаемых действий в форме речевых значений с целью ориентировки (планирование, контроль, оценка) предметно-практической или иной деятельности. Именно такие действия создают возможности для интериоризации, т. е. усвоения соответствующих действий, а также для развития у младшего школьника рефлексии предметного содержания и условий деятельности. Очень важны для этого такие формы работы, как взаимная проверка выполнения заданий, учебный конфликт, обсуждение участниками группового взаимодействия способов своей деятельности.

Таким образом, работа в группе помогает младшим школьникам, работая совместно, осмыслить учебные действия, распределить роли, определить функции каждого члена группы, спланировать деятельность. На основе этого позже каждый из членов группы сможет выполнить все перечисленные операции самостоятельно. Кроме того, работа в группе позволяет оказать младшему школьнику эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие вообще не могут включиться в общую работу в классе.

Информационно-коммуникативная компетентность включает в себя не только способность к поиску, обработке, использованию основной и вспомогательной учебной информации в образовательном процессе, но и умение высказывать свое мнение, проявлять активность в обсуждении различных вопросов, устанавливать новые коммуникативные связи и приобретать навыки общения и взаимодействия в разных видах деятельности.

Весьма эффективными в данном контексте являются:

- викторины, игры на эрудицию, при подготовке к которым младшему школьнику приходится обратиться к большому количеству источников информации по той или иной тематике;

- информационные, исследовательские проекты (например, создание собственной книги или мини-энциклопедии по какой-либо теме), работа над которыми осуществляется как в индивидуальной, так и в групповой формах.

Действенным при формировании информационно-коммуникативной компетентности младших школьников в групповой работе является применение активных и интерактивных методов обучения, основанных на обязательном взаимодействии всех субъектов образовательного процесса. Для нашего исследования значим тот факт, что активные и интерактивные технологии, являясь, по существу, технологиями коммуникативными, предусматривают хорошо организованную «обратную связь» всех участников образовательного процесса, интенсивный обмен информацией между ними. В процессе применения таких технологий становится невозможным неучастие ученика в групповом взаимодействии, которое носит коллективный, взаимодополняющий характер. Опыт такого взаимодействия позволяет не только интенсифицировать процесс обучения младших школьников, но и развить личность каждого обучающегося, подготовить его к повседневной жизни, решению разнообразных насущных задач.

К наиболее распространенным групповым активным методам работы, применяемым на уроках в начальной школе, относятся:

1) дискуссионные методы (групповая дискуссия, разбор случаев из жизненной практики (опыта), анализ ситуаций морального выбора, моделирование практических ситуаций, метод кейсов и пр.);

2) игровые методы (дидактические (имитационные, творческие, в том числе и деловые); ролевые игры (поведенческое научение); мозговой штурм; контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения).

3) сенситивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности и восприятия психофизического единства собственной личности).

К числу наиболее востребованных и распространенных методов работы на уроках в современной начальной школе относится метод проектов. Проектная (или проективная) деятельность является весьма эффективной при решении проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, так как предусматривает творческое преобразование реальности и базируется на соответствующей технологии, которую можно освоить, унифицировать и усовершенствовать.

Транслируемая Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования [282] актуальность овладения младшими школьниками основами проектирования обусловлена тем, что данная технология имеет широкий спектр применения (как на уроках по любой дисциплине, так и во внеурочной деятельности) и позволяет обучающемуся более эффективно выполнять разнообразные учебные функции, развивая в дальнейшем его конкурентоспособность. Проектная деятельность может осуществляться индивидуально и в учебных группах.

Групповая проектная деятельность состоит из следующих обязательных компонентов: анализ проблемы; постановка цели и выбор путей и средств для ее достижения; поиск и работа с информацией на основе коммуникации; оценка полученных результатов; выводы. Подчеркнем тот факт, что в этом виде деятельности все ее этапы осуществляются всеми учениками совместно, в активном взаимодействии.

Групповая проектная деятельность младших школьников является одним из методов развивающего обучения и направлена на формирование в тесном сотрудничестве со сверстниками самостоятельных исследовательских умений каждого обучающегося, к которым относят: постановку проблемы, сбор и обработку информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов. Данный вид деятельности способствует также развитию творческого потенциала обучающихся и их логического мышления, позволяя им интегрировать и применять полученные на уроках знания и приобщаться к конкретным, важным для жизнедеятельности в социуме проблемам.

Совершенно очевидно, что для формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников необходимо применять разнообразный занимательный материал: игры, ребусы, кроссворды, анаграммы, чайнворды и другие нестандартные задания, вызывающие у обучающихся живой интерес. Но главными критериями при отборе информативного материала для младшего школьника все же должны быть доступность, рациональность и систематизированность.

Таким образом, групповые формы работы на уроках в начальной школе, предусмотренные Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования и основанные на идеях и принципах сотрудничества, наиболее эффективны при выстраивании «субъект – субъектных» отношений в учебном процессе, при которых происходит формирование, с одной стороны, субъектности младшего школьника, с другой стороны, его умений коммуницировать при поиске, получении, переработке и передаче информации. Безусловно, что такие отношения требуют равноправной позиции всех участников совместной деятельности, отношения каждого ученика к другому в соответствии со всей полнотой его человеческой сущности, на основе признания за ним права на собственное мнение, самоопределение и свободу. Именно такие отношения и составляют базис информационно-коммуникативной компетентности личности.

В данном параграфе мы рассмотрели специфические особенности организации групповой работы как средства формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников на уроках в начальной школе. Однако, для достижения максимальной эффективности рассматриваемого нами процесса и решения заявленной в данном исследовании проблемы необходимо активное применение групповых форм работы младших школьников не только на уроках, но и во внеурочной деятельности.

#### **1.4.2. Формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы во внеурочной деятельности**

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предусматривает реализацию основной образовательной программы начального общего образования как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Под внеурочной деятельностью следует понимать любой вид учебной или воспитательной работы, осуществляемой в свободной форме и нацеленной на достижение результатов, предусмотренных основной образовательной программой современной начальной школы. Внеурочная деятельность, по сути, представляет собой образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличающихся от классно-урочных и направленную на достижение обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования (и, прежде всего, как определяет ФГОС НОО, метапредметных и личностных, чем и опосредована специфика внеурочной деятельности младшего школьника, в процессе которой он должен не столько узнавать, сколько научиться чувствовать, анализировать, действовать, принимать самостоятельные решения и т.п.).

Целью осуществления внеурочной деятельности младших школьников, в соответствии с современными требованиями, является создание в свободное от учебы время необходимых психолого-педагогических условий для:

- успешного формирования социального опыта и аксиосферы обучающихся на основе принятия ими определяемых обществом системы ценностей;
- активизации социальных, интеллектуальных интересов обучающихся;
- развития здоровой, творчески активной, подготовленной к жизнедеятельности в современных, постоянно меняющихся условиях личности с правовым

самосознанием и гражданской ответственностью, с ориентацией на практическую социально значимую деятельность.

К числу основных планируемых результатов внеурочной деятельности ФГОС НОО относит:

- личностные результаты, проявляющиеся в готовности и способности младшего школьника к самообразованию и саморазвитию, сформированности его мотивации к познанию, в ценностно-смысловых установках, сформированных к окончанию начальной школы. Личностные результаты отражают индивидуально-личностную позицию каждого ученика, сформированность основ его гражданской идентичности, социальные компетентности и личностные качества (и в том числе составляющие его информационно-коммуникативную компетентность);

- метапредметные результаты (познавательные, регулятивные и коммуникативные).

Помимо этого, организация внеурочной деятельности в начальной школе при условии комплексного применения охарактеризованных нами в параграфе 1.3 настоящего исследования полисубъектного, личностно-ориентированного, междисциплинарного, культурологического подходов при системообразующей роли компетентностного подхода позволяет педагогическому коллективу успешно решать и другие задачи, к которым относятся: обеспечение благоприятной адаптации младшего школьника к школе; оптимизация его учебной нагрузки; улучшение условий для всестороннего, комплексного развития каждого обучающегося в образовательном учреждении; присвоение младшим школьником дополнительных к основной образовательной программе знаний, необходимых для его творческой самореализации; выявление и учет возрастных и индивидуальных особенностей младшего школьника.

Главные требования к организации внеурочной деятельности — наглядность, доступность, связь с жизнью, учет возрастных особенностей школьников с целью их вовлечения в активный развивающе-познавательный досуг. Для

этого, как отмечается в законодательных документах, регламентирующих внеурочную деятельность в начальной школе (к которым относятся: СанПиН 2.4.2.2821-10, регламентирующий условия обучения в школах; Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.10 №1897, утверждающий ФГОС ООО, Письмо Минобрнауки РФ, определяющее порядок реализации внеурочной деятельности при внедрении Федеральных государственных образовательных стандартов), необходимо обеспечивать последовательность и систематичность обучения, тесную связь теоретической и практической частей деятельности, сочетать индивидуальные формы работы с групповыми.

Предусмотрены следующие основные направления внеурочной деятельности в начальной школе: игровая; спортивно-оздоровительная; социальная; проектная; художественно-просветительская; изучение традиций и духовного наследия предшествующих поколений; предметные кружки и пр.

Обозначенные выше направления внеурочной деятельности можно рассматривать в качестве содержательного ориентира при построении образовательных программ в начальной школе. При очень важным является представление обучающимся свободного выбора того или иного вида деятельности во внеучебное время.

Приоритетными для обучающихся в настоящее время становятся внеурочные занятия, посвященные современным научно-образовательным тенденциям и новаторским направлениям в обучении: информационно-коммуникативным технологиям, началам программирования, робототехнике, журналистике, социологии, психологии.

Предусмотрено, что внеурочная деятельность реализуется в формах, отличных от традиционных урочных, занятия разделяются динамическими паузой продолжительностью от 40 минут. В систему внеурочной работы включаются и регулярные занятия, и так называемые «интенсивы», т.е. сложные, содержательно насыщенные формы организации досуга (походы, экспедиции, экскурсии). Комплектование групп для совместной внеурочной деятельности обучающихся проводится в соответствии с их интересами.

Для нашего исследования очень важно, что организация внеурочной деятельности младших школьников строится в опоре на следующие принципы: принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей; принцип обеспеченности коммуникативной активности младших школьников; принцип сохранения преемственности между урочной и внеурочной видами деятельности; принцип сочетания индивидуальных, групповых и коллективных форм взаимодействия; принцип добровольности участия младших школьников в деятельности; принцип занимательности и новизны предлагаемого обучающимся материала.

Внеучебная деятельность оказывает серьезное влияние на формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, так как личность каждого из них более свободно развивается в общении, творчестве в неформальной обстановке.

Внеурочная деятельность, направленная на формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, обладает определенными специфическими особенностями, к числу которых следует отнести:

- преобладание в свободное от уроков время диалогических и дискуссионных форм взаимодействия учителя и обучающегося;
- широкое участие самих обучающихся в подготовке занятий, их проведении и рефлексии;
- метапредметную и личностную проблематику всех форм и направлений работы;
- деятельностную направленность, предполагающую творческую активность самого младшего школьника;
- разнообразие форм и методов педагогической работы.

Наиболее популярными формами внеурочной деятельности, способствующими эффективному формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, являются «внеурочные аудиторские занятия, образовательные путешествия, сценические действия (спектакль, акция и т.д.),

научные сообщества, встречи, конференции, игры и соревнования (на эрудицию), информационные и исследовательские проекты, квесты, экскурсии, досугово-развлекательные мероприятия, предметные недели, библиотечные занятия и пр. Тематика их разнообразна, содержание преимущественно развивающее» [297].

При организации внеурочной групповой деятельности младших школьников необходимо учитывать также, что информационно-коммуникативная компетентность младшего школьника подразумевает интеграцию (совокупность) взаимосвязанных качеств личности, которые формируются на основе приобретаемых знаний, умений, навыков и способов деятельности обучающихся, необходимых для эффективной деятельности, обеспечивающей его способности к поиску, обработке, использованию информации (для работы с информацией), а также способность к различным видам и формам коммуникации в учебной и внеучебной деятельности.

Взаимодействие младших школьников на внеурочных групповых занятиях предусматривает, что каждый ребенок вносит свой особый индивидуальный вклад в данное взаимодействие, в процессе которого происходит обмен между детьми идеями, знаниями, способами деятельности. Причем важно, чтобы происходило это в атмосфере доброжелательности, уважения и взаимной поддержки. Только в этом случае младшими школьниками не только приобретается новое знание, но и развивается стремление к его получению в кооперации и сотрудничестве со сверстниками и взрослыми. По существу, такое взаимодействие является *интерактивным* и предполагает диалоговое общение, правильная организация которого ведет к конструктивному взаимодействию, решению общих и при этом значимых для каждого задач. В ходе диалогового общения на внеурочных занятиях младшие школьники учатся мыслить критически, решать сложные задачи, основываясь на анализе обстоятельств и соответствующей информации, выслушивать и анализировать мнения, отличные от своего, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, другими словами – выстраивать коммуникацию при работе с информацией в парной и групповой работе.

Вышеизложенное актуализирует применение в групповой внеурочной работе с младшими школьниками интерактивности, сущность которой состоит в дефиниции понятий «интер» (между) и «активность» (усиленная деятельность). Таким образом, термин «интерактивное взаимодействие» в контексте проблематики нашего исследования можно рассматривать как усиленную деятельность всех членов группы по взаимодействию между собой, друг с другом, а интерактивные педагогические методы – как способы усиленной целенаправленной совместной деятельности учителя и обучающихся по организации межсубъектного взаимодействия для создания оптимальных условий развития каждого.

Обязательными атрибутами интерактивного группового взаимодействия являются: пространственное и временное «соприсутствие» всех его участников (что создает возможность личного, непосредственного контакта между ними); наличие предвосхищаемого результата деятельности, общей, отвечающей интересам всех и потребностям каждого, цели; совместные планирование, коррекция, контроль и координация действий; распределение ролей и функций между участниками в процессе их активного взаимодействия; возникновение межличностных отношений. Интерактивное взаимодействие во внеурочной групповой работе является интенсивной коммуникативной деятельностью участников образовательного процесса, для которого чрезвычайно важны разнообразие и смена видов, форм и способов деятельности.

Назначение интерактивного группового взаимодействия заключается в совершенствовании моделей поведения и деятельности его участников. Ведущими признаками и инструментами интерактивного взаимодействия, выявленными благодаря анализу его практики, установлены:

- диалог (основан на восприятии друг друга как равных партнеров; умении слушать и слышать; уважении чужого мнения; содействии учителя ученику в формировании собственного образа мыслей, своего видения проблемы и путей ее решения; праве каждого участника взаимодействия быть самим собой, выражать свою индивидуальность, реализовывать свой творческий потенциал по соб-

ственным модели, плану; сотрудничестве учителя и ученика; восприятию партнера по взаимодействию полноценным субъектом деятельности; развитии потребности и способности к рефлексии совместной деятельности, взаимодействия);

- полилог (представляет собой «многоголосие», в котором не только можно, но и необходимо услышать голос каждого участника взаимодействия; утверждает право каждого на свою индивидуальную точку зрения, готовность и возможность высказать ее, на собственное смыслообразование (осознание, понимание обсуждаемой проблемы); возможность появления любой точки зрения, любых смыслов; отказ от абсолютных истин);

- межсубъектные отношения (предусматривают полноправное, самостоятельное, творческое, активное, ответственное участие во взаимодействии учителя и всех обучающихся, создание каждым участником взаимодействия благоприятных педагогических условий для собственного развития);

- свобода выбора (предопределяет сознательное регулирование участниками взаимодействия своего поведения, что способствует их правильному развитию и саморазвитию; возможность проявления субъектами взаимодействия собственной воли; потребность младшего школьника в преодолении трудностей, препятствий на пути к достижению цели; возможность всех участников совместной деятельности действовать самостоятельно и сотрудничать; осознанную ответственность за осуществляемый выбор);

- мыследеятельность (заключается в организации мыслительной деятельности каждого из участников взаимодействия; в самостоятельном решении проблем через осуществление системы мыслительных операций, а не через усвоение обучающимися готовых истин; в организации проблемного поля; в самостоятельном выполнении младшими школьниками различных мыслительных операций (а именно операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации и т.д.); в сочетании разных форм организации мыслительной деятельности обучающихся (индивидуальной, парной, групповой); в обмене мыслями между всеми участниками интерактивного группового взаимодействия);

- смысловтворчество (включает в себя осознанное создание (творение) субъектами группового интерактивного взаимодействия нового содержания значений предметов и явлений окружающего мира; выражение каждым индивидуального отношения к явлениям окружающей действительности; рефлексии с точки зрения собственных индивидуальных позиций; понимание каждым участником взаимодействия смыслов рассматриваемых явлений, событий, ситуаций, предметов; обмен между участниками взаимодействия индивидуальными смыслами; обогащение каждого индивидуального смысла за счет его соотношения со смыслами другими; осмысление содержания взаимодействия как продукта и результата смысловтворчества всех его участников);

- ситуация успеха (означает разнообразие педагогических условий, содействующих появлению у участников взаимодействия чувства радости, удовлетворения, положительных эмоций; успех как мотив к индивидуальному саморазвитию, самосовершенствованию каждого);

- позитивность и оптимистичность оценивания (предполагают отсутствие в групповом интерактивном взаимодействии отрицательных и полярных оценок; готовность учителя при характеристике деятельности обучающихся подчеркнуть ценность, неповторимость, значимость достигнутого результата, достижений личности, его стремление отметить позитивные изменения в развитии каждого ученика; право младшего школьника на самооценку; способность педагога при оценке уважать достоинство ребенка, опора в оценке его деятельности на положительные черты и качества; создание ситуации успеха через оценку; преобладание у учителя положительных эмоций при проведении процедуры оценивания; недопустимость сравнения достижений одного младшего школьника с достижениями другого);

- рефлексия (подразумевает самоанализ, самооценку своей деятельности всех участников взаимодействия; потребность и готовность младших школьников и учителя в фиксации результатов собственной деятельности, изменений своего личностного развития и определении его причин; саму процедуру фиксации этих изменений).

Все названные выше признаки интерактивного группового взаимодействия детерминируют друг друга, составляя единый комплекс атрибутов, представляющих собой содержательную и технологическую основу для развития субъектности каждого из участников такого взаимодействия. Данные признаки являются основанием для классификации активных педагогических методов в групповой внеурочной деятельности, способствующей формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников. В соответствии с ведущей функцией эти методы можно разделить на следующие группы:

1. *Методы создания благоприятной атмосферы*, в основе которых лежит «коммуникативная атака», организуемая учителем для оперативного включения всех обучающихся в активную совместную деятельность, во взаимодействие. Методы, относящиеся к данной группе, направлены на обеспечение самоактуализации каждого младшего школьника, их конструктивной адаптации к определенной педагогически спроектированной ситуации. Среди таких методов следует отметить следующие: «Имя и жест», «Подари цветок», «Прогноз погоды», «Комплимент», «Аллитерация имени», «Если бы я был явлением природы...», «Заверши фразу», «Поменяемся местами», «Кто откуда» и др.

2. *Методы обмена деятельностями* предусматривают логически выстроенное сочетание индивидуальной и групповой форм работы, тесную корреляцию деятельностей педагога и учащихся. Среди таких методов выделяют «Метаплан», «Перекрестные группы», «Мастерскую будущего», «Мозговой штурм», «Мозаику», «1х2х4», «Аквариум», «Интервью», «Круглый стол», и др.

3. *Методы мыследеятельности* направлены, с одной стороны, на создание благоприятной атмосферы в коллективе младших школьников, мобилизацию их творческого потенциала, с другой стороны – на стимулирование активной мыслительной деятельности, выполнение разнообразных мыслительных операций, создание возможностей для осознанного выбора. К методам этой группы относятся «Четыре угла», «Выбор», «Выбери из пяти», «Интервью», «Логическая цепочка», «Дюжина вопросов», «Цветные фигуры», «Чье это?», «Самооценка»,

«Смена собеседника» и др. Интенсивная коммуникативная деятельность участников взаимодействия по получению и переработке информации является важнейшим процессуальным атрибутом этих методов.

4. *Методы смыслов творчества* основной задачей ставят формирование у младших школьников собственного индивидуального смысла относительно изучаемых явлений и проблем, а также взаимообмен этими смыслами и разработку участниками группового взаимодействия его нового содержания. Среди методов смыслов творчества выделяют следующие: «Ассоциации», «Алфавит», «Заверши фразу», «Сочиняем сказку», «Интеллектуальные качели», «Минута говорения» и др.

5. *Методы рефлексивной деятельности* помогают участникам группового взаимодействия зафиксировать состояния своего развития и причины этих состояний, произвести оценку эффективности состоявшегося взаимодействия. Среди методов этой группы выделяют такие, как «Зарядка», «Рефлексивный круг», «Рефлексивный ринг», «Рефлексивная мишень», «Ключевое слово», «Острова», «Поменяемся местами», «Заверши фразу» и др.

Весьма эффективными в процессе формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников являются также так называемые технологии обучения в сотрудничестве, предлагаемые зарубежными учеными: «Мозаика», «Учимся вместе», «Обучение в команде».

В настоящее время появляются все новые и новые методы интегративного группового взаимодействия, используемые как на уроках в начальной школе, так и во внеурочной деятельности младших школьников. Назовем лишь некоторые из них: метод кейсов, метод синектики (т.е. превращения незнакомого в знакомое и знакомого в незнакомое), проблемный семинар, «охота за сокровищами», пазлы, мозаика «Джингсо», экскурсии (реальные и виртуальные) и др.

Таким образом, к наиболее действенным методам интегративного взаимодействия младших школьников в условиях внеурочной деятельности с целью формирования их информационно-коммуникативной компетентности относятся

обучающие и развивающие методы, построенные на целенаправленной, специально организованной групповой (межгрупповой) деятельности, предусматривающей обязательное наличие обратной связи между всеми участниками. В интерактивном обучении роли учителя и обучающихся наполняются новым содержанием. Учителю предоставляется возможность организовать взаимодействия и отношения обучающихся, поставив в центр управления этим взаимодействием самого ученика в его реальном сотрудничестве с другими участниками образовательного процесса. Поскольку обучение (и в том числе во внеурочной деятельности) является не сугубо индивидуальным, а социальным, коллективным процессом, в системе интерактивных методов особую роль играют именно групповые методы работы, под которыми обычно понимается способ планируемой активизации коммуникативных процессов в учебной группе, независимо от вышеозначенных направлений внеурочной деятельности и содержания поставленных задач (учебно-познавательных, творческих и пр.).

Среди интерактивных методов, используемых в групповой внеурочной работе и способствующих формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, особо отметим игровые методы: имитационные деловые игры, ролевые игры, дидактические игры.

Основными компонентами игры являются: сценарий (характеризующий игровую организацию и правила игры (т.е. состав и описание ролей ее участников), игровая обстановка и регламент (определяющий общие требования к режиму проведения игры и инструкции). Основополагающим инструментом игры является поведение ее участников. Организация игровой групповой деятельности младших школьников во внеурочное время строится на следующих взаимообусловленных психолого-педагогических принципах:

- имитационного моделирования содержания той или иной деятельности, конкретных условий и динамики процесса;

- воссоздания типичной для данного вида деятельности проблемной ситуации через систему игровых заданий, включающих определенные противоречия и вызывающих у младших школьников некоторые затруднения;

- активного субъект-субъектного взаимодействия и диалогического общения участников игры в имитируемых учебных ситуациях в целях подготовки и принятия согласованных решений даже в случае неоднозначного реагирования участников игры на одинаковую информацию.

Основанная на данных принципах игровая деятельность, позволяя каждому ребенку интеллектуально и эмоционально «раскрепоститься», способствует интенсивному формированию информационно-знаниевого, ценностно-мотивационного, деятельностно-практического, рефлексивно-оценочного компонентов информационно-коммуникативной компетентности младших школьников

Среди преимуществ игровых форм внеурочной деятельности как деятельности, напрямую связанной с учебной и все же отличающейся от нее, отметим: большую образовательную и воспитательную эффективность; создание условий для повышения активности и работоспособности младших школьников, интенсификации межличностного общения на основе ярких эмоциональных переживаний, проявления учебно-познавательной мотивации, развития творческой направленности личности. Следует отметить при этом, что для игрового моделирования в условиях групповой внеурочной деятельности младших школьников подходит не любое содержание учебной деятельности, а лишь то, которое содержит проблемность и не может быть усвоено обучающимся индивидуально.

Среди наиболее эффективных для решения заявленной в данном исследовании проблемы в условиях внеурочной деятельности, отметим следующие игровые формы: пресс-конференцию; телемост; экскурсию; заочное путешествие; сказку; круглый стол; репортаж; клуб по интересам.

Таким образом, использование интерактивных методов в групповой внеурочной деятельности играет большую роль в формировании информационно-коммуникативной компетентности младших школьников за счет того, что многое дает всем участникам образовательного процесса, а именно:

*для каждого ученика:*

- осознание включенности в общую, значимую для всех, работу;

- развитие ребенка как личности с учетом его индивидуальных особенностей, интересов и потребностей;
- становление активной социальной личностной позиции как в учебной, так и в других видах деятельности;

*для учебной группы:*

- развитие навыков общения и взаимодействия каждого из его участников в малой группе;
- принятие нравственных норм и правил со-бытийности, совместной деятельности;
- готовность к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;

*для класса:*

- формирование дружного классного коллектива;
- повышение познавательной активности класса.

Законодательными документами в сфере начального образования предусмотрена возможность самостоятельного поиска каждым учителем новых формы работы с классом во внеурочной групповой деятельности, что подтверждает безграничность интерактивного творчества учителя и обучающихся.

*Выводы по главе 1.*

Таким образом, в первой главе диссертации представлены результаты исследования степени разработанности в педагогической науке проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы.

1. Изучение генезиса проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности личности в педагогической науке и практике позволило проанализировать в историческом контексте появление и трансформацию понятий «компетенция», «компетентность», а также разнообразие взглядов отечественных и зарубежных ученых на определение их сущности и взаимозависимости. На основе изучения трудов А.Г. Бермуса, В.Ф. Бурмакиной, М.Н.

Вятюнева, Ж. Делора, И.А. Зимней, В.Б. Кашкина, Н.В. Кузьминой, В. Ландшера, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, О.М. Мутовкиной, Л.А. Петровской, Д. Равена, С. Савиньона, Г.К. Селевко, Л.Х. Скэттона, Н. Хомского, В. Хутмахера, А.В. Хуторского, С. Шишова, О.Н. Ярыгина и др. мы выявили подчеркиваемую ими актуальность формирования разнообразных компетенций и компетентностей современной личности, в сложной структуре которой особое место занимает сформированность умений и навыков человека активно взаимодействовать с другими людьми в условиях современной, постоянно развивающейся информационной среды, что подразумевает умения и навыки эффективной работы с информацией (по ее поиску, сбору, анализу, переработке и трансляции) при осуществлении активной коммуникации. Данные качества личности и составляют базис ее информационно-коммуникативной компетентности.

2. Анализ законодательных документов в сфере образования, а также философской и психолого-педагогической литературы позволил нам определить сущностно-содержательную характеристику понятия «информационно-коммуникативная компетентность младшего школьника», под которым мы подразумеваем интегративное единство его личностных качеств как члена общества, способного за счет актуализации приобретенного социокультурного опыта сквозь призму того или иного вида деятельности (прежде всего, учебной) на основе использования возможностей современных технических средств в условиях ценностно-смыслового существования в едином мировом сообществе корректно выстраивать общение со взрослыми и сверстниками и творчески воспроизводить и моделировать объекты и процессы информационного пространства. В сложной структуре данного понятия мы выделили информационно-знаниевый, ценностно-мотивационный, деятельностно-практический, рефлексивно-оценочный компоненты.

3. В данном исследовании нами выявлены и охарактеризованы методологические основы и особенности компетентного подхода, который, во взаимосвязи и диалектическом единстве с аксиологическим, полисубъектным, лич-

ностно-ориентированным, междисциплинарным, культурологическим подходами позволяет достичь гармоничности и эффективности процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников в условиях современной начальной школы.

4. На основе изучения разнообразных философских и психолого-педагогических исследований нами проведен анализ исторических предпосылок и современных возможностей групповой работы в формировании информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, сделан вывод о том, что, с одной стороны, данная проблема в нашей стране имеет довольно долгую сложную историю, начиная с 20-х гг. прошлого столетия и, с другой стороны, в групповых формах работы кроется большой, не вполне на данный момент реализованный потенциал в контексте решения проблемы развития информационно-коммуникативных качеств формирующейся личности.

5. Нами раскрыта специфика организации групповой работы на уроках в современной начальной школе, определено, что «ядром» групповых форм деятельности, определяющим их результативность в контексте формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, является взаимодействие всех участников образовательного процесса на основе сотрудничества, поскольку именно сотрудничество, возникающее в групповой работе, ведёт к более гармоничному развитию ребенка, развитию интеллектуальной и эмоциональной сфер его личности; формированию устойчивости к стрессам и ссорам, уверенности в себе, позитивного отношения к миру и принятия других, самостоятельности, автономности, самоактуализации и самосовершенствования, мотивации учения (мотивация к добыванию и работе с информацией) как одного из основополагающих элементов мотивации саморазвития. Предложенная нами типологизация работы по формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников на уроках в начальной школе рассматривается в исследовании по двум основаниям, к которым мы отнесли: использование источников информации и характеристику информационной деятельности в со-

трудничестве с группой сверстников. Далее в работе дана характеристика технологической стороне организации групповой работы как средства формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников на уроках в начальной школе.

6. Для достижения наибольшей эффективности и результативности процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы необходимо гармоничное сочетание учебной и внеучебной видов деятельности, что позволяет личности обучающегося более свободно развиваться в общении и творчестве, получая, добывая, обрабатывая, транслируя информацию по самым разнообразным дисциплинам. Именно поэтому столь значимым явился анализ возможностей внеурочной деятельности младших школьников и интерактивных педагогических методов и технологий для формирования информационно-коммуникативных качеств обучающихся в начальной школе.

В следующей главе представлена характеристика особенностей моделирования и реализации процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы, организация, ход и результаты педагогического эксперимента по заявленной проблеме.

## **Глава 2. Опытнo-экспериментальное исследование эффективности процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы**

### **2.1. Проектирование и реализация структурно-содержательной модели процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы**

Осуществление опытнo-экспериментальной работы по заявленной теме привело к осознанию важности создания структурно-содержательной модели формирования информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника посредством групповой работы, характеристике которой посвящен данный параграф.

Моделирование – это метод научного исследования, заключающийся в построении и изучении модели исследуемого объекта. Моделью служит система элементов, воспроизводящая определенные стороны, связи, функции предмета исследования, т. е. оригинала. Моделирование образовательного процесса необходимо для определения целей, способов, средств их достижения и получения надлежащих результатов. Исследования подтверждают, что применение моделирования как метода обучения приводит к существенному повышению эффективности обучения.

В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах В.А. Болотова [37], В.В. Давыдова [78], А. Н. Дахина [79], И.Н. Емельяновой [91] и др. В современной педагогической науке накоплен достаточно большой опыт междисциплинарных исследований, которые позволяют применять методологическую базу нескольких наук для создания более всесторонней, полной модели учебного процесса.

Моделирование, то есть «построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений» [236, с. 581] является основой, некоей «точкой отсчёта», с которой начинается образовательный процесс. Создание модели способствует планомерному и последовательному воплощению его на практике.

Выбранный нами тип педагогической модели носит структурно-содержательный характер. Это определяется совокупностью операций, с помощью которых объект рассматривается как целое образование, а в качестве основного средства его расчленения выступает выявление различных функций, свойственных объекту и их содержания. Через компоненты данной модели раскрывается внутренняя структура исследуемого процесса. Структура модели отвечает за адекватное воспроизведение взаимосвязей элементов педагогического процесса. Каждый элемент соответствует определенной функции: целевой компонент – функции целеполагания; содержательный – конструктивно-содержательной функции; деятельностный – процессуальной функции; критериально-результативный – функции контроля и оценки.

Именно поэтому на первоначальном этапе нашего исследования мы осуществили попытку создать структурно-содержательную модель формирования информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника посредством групповой работы (на примере общеобразовательного учреждения), которая в процессе последующих этапов нашего исследования видоизменялась, расширялась и дополнялась.

Структурно-содержательная модель представляет собой концептуальную форму, в которой выявляется способ понимания внутренних взаимоотношений составных частей, связанных одним общим процессом. Этот процесс направлен на достижение одной общей цели. Он регулирует и определяет отношения, принципы и связи между элементами так, чтобы причины и следствия происходящих изменений были направлены на заданную цель.

Все компоненты структурно-содержательной модели располагаются последовательно, взаимно дополняют и взаимообуславливают друг друга за счет

функционального назначения, составляя при этом целостный процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников. Каждый из названных компонентов получил содержательное наполнение, исходя из функций и специфики исследуемого процесса.

Данная модель позволяет комплексно рассмотреть процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников в единстве всех его компонентов, которыми являются целевой, методологический, содержательный, деятельностный и критериально-результативный блоки (см. рис. 1).

**I. Целевой блок.** В данном блоке отражаются цели и задачи деятельности. Цель определяет предназначение целостного педагогического процесса. Под ней понимается обоснованное представление о конечных результатах поиска. Цели начального общего образования как части социальной сферы общества определяются социальным заказом.

Приоритетное значение среди всех уровней образовательной системы имеет начальное образование, в котором закладывается адаптивная информационная и коммуникативная база для естественного вхождения ребенка в информационное общество.

Понятие «информационно-коммуникативная компетентность» рассматривается как одно из главных условий эффективности начального общего образования. Современный младший школьник постоянно сталкивается с необходимостью получения информации и передачи ее в коммуникации. В современном информационном обществе значимость данного процесса существенно возросла по сравнению с предыдущими историческими эпохами.

Востребованные современным обществом информационно-коммуникационные технологии содержат две составляющие: информационную (связанную с поиском, обработкой, хранением и передачей информации) и коммуникативную (связанную с процессом взаимодействия людей в ходе осуществления совместной деятельности).

**Рис. 1** – Структурно-содержательная модель процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы.

<b>I. Целевой блок</b>		
<b>Цель:</b>		
Формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством организации урочной и внеурочной групповой работы		
<b>Задачи:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- вовлечение младших школьников в учебно-образовательную деятельность начальной школы посредством групповой работы как способ реализации компетентностного подхода к формированию их информационно-коммуникативной компетентности;</li> <li>- формирование у младших школьников информационно-коммуникативных знаний, умений навыков, способов действий посредством групповой работы во взаимосвязи урочной и внеурочной видов деятельности;</li> <li>- создание условий для развития информационно-коммуникативных качеств у каждого младшего школьника в соответствии с общедидактическими принципами, принципами, определяемыми Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) и принципами сотрудничества;</li> <li>- формирование положительной мотивации и осознанной потребности младших школьников в информационно-коммуникативном саморазвитии и самосовершенствовании.</li> </ul>		
<b>II. Методологический блок</b>		
<b>Методологические подходы</b>		
Аксиологический, полисубъектный, личностно-ориентированный, междисциплинарный, культурологический при ведущей роли компетентностного подхода		
<b>Принципы</b>		
Общедидактические	Принципы ФГОС НОО	Принципы сотрудничества младших школьников
<ul style="list-style-type: none"> <li>-наглядности;</li> <li>-доступности и посильности;</li> <li>-систематичности и последовательности;</li> <li>-сознательного и активного участия в процессе группового обучения;</li> <li>-связи теории с практикой, обучения с жизнью;</li> <li>-прочности знаний обучающихся;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-непрерывного общего развития каждого ребенка в условиях обучения, идущего впереди развития;</li> <li>-ориентации обучения на формирование целостной картины мира в сознании обучающихся;</li> <li>-практической направленности обучения;</li> <li>-учета индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся;</li> <li>-охраны и укрепления психического и физического здоровья младших школьников</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-учения без принуждения;</li> <li>-обеспечения коммуникативной активности младших школьников;</li> <li>-сохранения преемственности между урочной и внеурочной деятельностью;</li> <li>-сочетания индивидуальных, групповых и коллективных форм взаимодействия;</li> <li>-добровольности участия младших школьников в деятельности;</li> <li>-занимательности и новизны предлагаемого обучающимся материала;</li> <li>-опоры на рефлекссию и самоанализ младшего школьника;</li> </ul>

<b>III. Содержательный блок</b>				
Содержание урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся				
Программа внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся начальной школы (1-4 классов)				
<b>IV. Деятельностный блок</b>				
<b>Виды педагогического взаимодействия с младшими школьниками:</b> организация групповой работы на занятиях в начальной школе; создание информационно-коммуникативной образовательной среды; привлечение младших школьников к активному участию в жизни школы.				
<b>Педагогическая технология</b> формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы.				
Формы	Методы	Средства		
- индивидуальная; - парная; - групповая	- беседа; - дискуссионный метод; - творческое задание; - игровой метод; - проблемный метод	- активные и интерактивные; - информационно-коммуникационные и мультимедийные		
<b>V. Критериально-результативный блок</b>				
<b>Критерии</b> сформированности информационно-коммуникативной компетентности младших школьников				
Информационно- знаниевый	Ценностно-мотивационный	Деятельностно-практический	Рефлексивно-оценочный	
<b>Интегративный критерий</b>				
«Сформированность информационно-коммуникативной компетентности младших школьников»				
<b>Уровни</b>				
Рецептивный	Конформный	Репродуктивный	Продуктивный	Креативный
<b>Результат</b>				
повышение уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности у младших школьников				
<b>Педагогические условия:</b>				
-общие: методологическое, кадровое и организационно-управленческое обеспечение процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы; выявление и обоснование критериев, уровней и показателей эффективности исследуемого процесса; -частные: реализация в учебном процессе структурно-содержательной модели формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы; внедрение содержания урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся и Программы внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся 1-4 классов; работа по совершенствованию внутригрупповых и внутриколлективистских отношений младших школьников, которые реализуются путем формирования микрогрупп на основе общих задач и интересов.				

Младший школьник добывает необходимую учебную информацию из учебников, от учителя или сверстника, перерабатывает ее, транслирует собеседнику в межличностном взаимодействии, соблюдая при этом нормы и правила, принятые в социуме. В процессе получения образования у младшего школьника должна сформироваться компетентность как в области работы с информацией, так и в области коммуникации, т.е. информационно-коммуникативная компетентность.

Вот почему **целью** учебно-воспитательного процесса в школе мы считаем формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством организации урочной и внеурочной групповой работы. Данная цель может быть реализована путем решения ряда **задач**, органически связанных между собой, а именно:

- вовлечение младших школьников в учебно-образовательную деятельность начальной школы посредством групповой работы как способ реализации компетентностного подхода к формированию их информационно-коммуникативной компетентности;

- формирование у младших школьников информационно-коммуникативных знаний, умений навыков, способов действий посредством групповой работы во взаимосвязи урочной и внеурочной видов деятельности;

- создание условий для развития информационно-коммуникативных качеств у каждого младшего школьника в соответствии с общедидактическими принципами, принципами, определяемыми Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) и принципами сотрудничества;

- формирование положительной мотивации и осознанной потребности младших школьников в информационно-коммуникативном саморазвитии и самосовершенствовании.

**II. Методологический блок** раскрывает педагогические подходы и принципы, в соответствии с которыми строился процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника на занятиях в учебно-образовательном процессе начальной школы.

Важным компонентом нашей модели являются **методологические подходы** к процессу формирования информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника в условиях начального общего образования, основания которых были подробно изложены нами в первой главе данной работы:

- **аксиологический подход** (М.М. Бахтин, Р. Бернс, А.М. Булынин, Л.Э. Кузнецова и др.);

- **полисубъектный подход** (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, С.Д. Дерябо, И. А. Зимняя, Т.Б. Казачкова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков и др.);

- **лично-ориентированный подход** (Н.А. Алексеев, Б. Г. Ананьев, И.В. Арябкина, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, Е.В. Бондаревская, А. Н. Леонтьев, В. С. Мерлин, К. К. Платонов, А.А. Плигин, В. В Сериков, В. И. Слободчиков, В. Д. Шадриков, И.С. Якиманская и др.);

- **культурологический подход** (А. И. Арнольдов, М. М. Бахтин, В. С. Библер, Д. С. Лихачёв, Э. С. Маркарян и др.)

- **междисциплинарный подход** (Е. В. Бондаревская, Л.С. Выготский, Я.А. Коменский, Е. И. Снопкова, В. Н. Максимова, К.Д. Ушинский и др.);

- **компетентностный подход** как системообразующий, объединяющий все вышеозначенные подходы, актуальность которого нашла отражение в «Стратегии модернизации содержания общего образования», в которой компетентность определена в качестве центрального понятия, имеющего интегративную природу и объединяющего в своей структуре интеллектуальную и навыковую составляющие образования. Разработкой теоретических и практических аспектов компетентностного подхода занимались в нашей стране В. И. Байденко, В. А. Болотов,

И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, В. В. Краевский, О. Е. Лебедев, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков, Б. Д. Эльконин, И. С. Якиманская и др.).

Именно применение комплекса данных подходов позволило нам создать структурно-содержательную модель формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы.

В основе рассматриваемого нами в данном исследовании процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы лежат три основные группы **принципов**: общедидактические принципы, принципы Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) и принципы сотрудничества.

*К общедидактическим принципам*, лежащим в основе формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы на учебных и внеучебных занятиях в начальной школе, относятся принципы: наглядности, доступности и посильности, систематичности и последовательности, сознательного и активного участия в процессе группового обучения, связи теории с практикой, обучения с жизнью, прочности знаний обучающихся. Они находят свое выражение и в содержании учебной программы, в методике проведения занятий.

В нашем исследовании мы опирались также на *принципы Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО)*, а именно: *принцип непрерывного общего развития каждого ребенка в условиях обучения, идущего впереди развития* (максимальное использование широких возможностей в учебном процессе, ориентацию содержания на интеллектуальное, эмоциональное, духовно–нравственное, физическое и психическое развитие и саморазвитие каждого ребенка); *принцип ориентации обучения на формирование целостной картины мира в сознании обучающихся* (осознание ребенком разнообразных связей между объектами и явлениями, формирования практических навыков применения знаний, умения видеть предметы с разных

сторон); *практической направленности обучения* (способность применять полученную информацию и связанные с этим знания, умения и навыки для решения учебных и повседневных задач (и в том числе в процессе коммуникации)); *учета индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся* (использование разноразрядного по трудности и объему представления предметного содержания через систему личностно-ориентированных заданий по работе с информацией); *охраны и укрепления психического и физического здоровья младших школьников* (формирование умения владеть собой, способность быстро приспосабливаться к сложным ситуациям).

*Принципы сотрудничества: принцип учения без принуждения* (т.е. осознанное обучение на добровольной основе; право ребенка на свободный выбор направлений и форм деятельности, объема и уровня сложности учебного материала и пр.); *принцип обеспечения коммуникативной активности младших школьников* (поощрение к взаимодействию, создание педагогических условий для комфортного сотрудничества младших школьников при работе в группах); *принцип сохранения преемственности между урочной и внеурочной видами деятельности* (обеспечение единства содержательного и технологического компонентов интерактивного взаимодействия младших школьников при работе в группах как в урочной, так и во внеурочной деятельности); *принцип сочетания индивидуальных, групповых и коллективных форм взаимодействия* (использование данных форм в соответствии с тематикой, целью и задачами того или иного занятия); *принцип добровольности участия младших школьников в деятельности* (использование методов убеждения, объяснения личностной значимости для обучающегося того или иного вида индивидуальной и коллективной деятельности); *принцип занимательности и новизны предлагаемого обучающимся материала*; *принцип опоры на рефлекссию и самоанализ младшего школьника* (обучение оценочным действиям и суждениям).

**III. Содержательный блок** представлен содержанием урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-комму-

никативной компетентности обучающихся (Приложение 1) и Программой внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся 1-4 классов начальной школы (Приложение 2).

В содержании урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся на уроках мы отразили смыслы, характер и направленность данного вида деятельности, достаточно подробно охарактеризованные в предыдущих параграфах настоящего исследования. Междисциплинарный характер данного вида деятельности раскрывается в единых подходах к организации группового взаимодействия младших школьников, раскрытых в таблице Приложения 1.

Выше была отмечена необходимость гармоничного сочетания урочной и внеурочной деятельности младших школьников для обеспечения максимальной эффективности изучаемого процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников. Данный факт также учтен нами при создании структурно-содержательной модели данного процесса.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования выделяет внеурочную деятельность как обязательный (необходимый) компонент образовательного процесса в начальной школе, способствующий наиболее полному, разностороннему раскрытию индивидуальных способностей младшего школьника, развитию у него интереса к различным видам деятельности. Согласно данному документу, регламентирующему все компоненты образовательного процесса в современной начальной школе, основными задачами внеурочной деятельности в начальной школе являются создание эффективных педагогических условий для накопления обучающимися необходимого социального опыта и формирования принимаемой обществом личностной аксиосферы, для всестороннего развития каждого обучающегося, активизации его социальных и интеллектуальных интересов, развития его личности, подготовки к жизнедеятельности в новых современных условиях, способной на социально значимую практическую деятельность [ФГОС НОО].

Таким образом, в условиях внеурочной деятельности можно наиболее полно развивать и формировать познавательные потребности и способности младшего школьника, подготавливать его к успешной коммуникации в условиях стремительно развивающегося информационного общества.

В разработанной нами программе, на основании требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования были выделены информационный и коммуникативный модули содержания обучения младших школьников.

Программа внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для обучающихся 1-4 классов, разработанная нами по итогам теоретического исследования заявленной проблемы, явилась ведущим (ключевым) звеном содержания педагогического взаимодействия с младшими школьниками в данном направлении. Данная программа в содержательном контексте предусматривает (предполагает): разработку содержания внеурочных занятий, направленных на активизацию познавательной (общеинтеллектуальной) деятельности младших школьников по работе с информацией в коммуникативной по своей сути групповой работе; планирование встреч и бесед с интересными людьми, представителями общности как, направленное на «живое общение» обучающихся с действительностью, с жизнью; планирование и составление программ (проектов) выступлений младших школьников на классных, общешкольных, районных, областных, всероссийских мероприятиях с целью практического применения сформированных у них информационно-коммуникативных компетенций.

Структурными компонентами данной программы для каждого класса начальной школы являются следующие: работа с текстом (информацией); правила хорошего тона (или этикет на каждый день, способствующий интенсификации выстраивания коммуникации), а групповая форма занятий привносит новизну в организацию традиционного процесса и способствует развитию социально значимых отношений, где младший школьник учится рефлексии (т.е. оценки своей деятельности с точки зрения Я-концепции и с точки зрения окружающих людей – сверстников и взрослых).

**IV. Деятельностный блок** включает виды педагогического взаимодействия с младшими школьниками (к которым отнесли: организацию групповой работы на занятиях в начальной школе; создание информационно-коммуникативной образовательной среды; привлечение младших школьников к активному участию в жизни школы); совокупность применяемых форм и методов обучения, составляющих в своем диалектическом единстве *педагогическую технологию* формирования информационно-коммуникативной компетентности у младшего школьника посредством групповой работы. Особое внимание уделяется интерактивным методам обучения, основанным на компетентностном подходе и охарактеризованным в параграфе 1.4.

Данный блок воплощает представление об учебном процессе как о взаимодействии двух субъектов: обучаемого и обучающего. Педагог предлагает учащимся интерактивные методы и формы обучения как на практических занятиях, так и для самостоятельной внеурочной работы. В качестве дидактических материалов используются книги, энциклопедии, справочники, диагностические задания и тесты, творческие задания, презентации по теме занятия и пр.

В Российской педагогической энциклопедии педагогическая технология охарактеризована как «совокупность средств и методов воспроизведения теоретических обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели» [236, с. 126].

Встречи и беседы с интересными людьми, коллективное посещение и дальнейшие обсуждения в группах музеев, выставок, спектаклей, экскурсий, организованных не только на базе школы, но и в учреждениях культуры, на производственных предприятиях города и области также являются, безусловно, необходимыми компонентами процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников.

Жизнь младшего школьника всегда богата впечатлениями, насыщена разнообразными историями, событиями, фактами, и порой ребенок не задумывается о тех людях, которые живут рядом с ним. Организация встреч с интересными людьми позволяет детям познакомиться с представителями разных профессий и

социальных слоев общества, узнать от них что-то важное и новое, получить ценный опыт общения. Эти встречи и беседы вводят ребенка в мир человеческих действий и отношений и формируют общую культуру поведения.

Если говорить о пользе экскурсий, коллективных посещений музеев, выставок, спектаклей и их дальнейшего обсуждения в группах, то можно отметить, что для младшего школьника этот вид получения информации в процессе коммуникации является своеобразным праздником «открытых дверей», эмоциональной «отдушиной», позволяющей сменить виды деятельности и получить разнообразные впечатления, обогатив свой внутренний мир. Данные мероприятия не похожи на остальные формы организации внеурочной работы и дарят ребёнку в его будничной повседневной жизни радость путешествия, приключения, нового события, способствуют «обновлению чувств», помогают младшему школьнику позиционировать и презентовать себя в реальном мире, дают ему возможность познакомиться и пообщаться с другими людьми и их деятельностью, а иногда по-новому взглянуть на своих одноклассников, товарищей по команде.

Во время встреч, бесед, экскурсий, поездок младшие школьники делают фотографии, заметки, рисунки, схемы, что помогает им в дальнейшем осознать ценность, целостность и многообразие окружающего мира, свое место в нем, освоить доступные способы изучения природы и общества и т.п.

Информационно-коммуникативная образовательная среда начальной школы играет существенную роль в контексте нашего исследования и является, согласно предлагаемой структурно-содержательной модели, важным видом деятельности по формированию информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника посредством групповой работы. Для создания такой среды необходимо наличие дидактических и учебно-методических материалов, наглядных пособий, инструментов и приборов, компьютерного, презентационного и видео-оборудования, множительной техники и периферии, программного обеспечения. Сложно переоценить важность создания предметного, информационного и инструментального компонентов информационно-коммуникативной образовательной среды начальной школы, побуждающей младшего школьника

к полноценному познанию мира, к творческому самовыражению, самостоятельной творческой деятельности, способствующей формированию необходимых коммуникативных навыков и навыков работы с информацией. Однако, следует отметить при этом не меньшую важность эмоциональной составляющей образовательной среды, подразумевающей создание атмосферы творчества, доброжелательности и взаимного уважения всех участников педагогического взаимодействия.

Еще одним важным видом нашей работы стало привлечение младших школьников к активному участию в жизни школы (классных и общешкольных мероприятиях). Благодаря данным видам деятельности младший школьник приобретает первоначальный опыт применения полученной в процессе обучения информации, знаний, умений и навыков для решения познавательных и практических задач. Участие младшего школьника в предметных неделях, различных интеллектуальных конкурсах, викторинах, предметных олимпиадах дает ему возможность «показать себя и на других посмотреть», способствует рефлексии как собственной деятельности, так и деятельности других детей.

Большое значение для совершенствования информационно-коммуникативной образовательной среды начальной школы имеет расширение межпредметных связей, междисциплинарная интеграция, объединяющая в единое целое различные отрасли научного знания, что способствует не только систематизации и упорядочению знаний, умений и навыков, получаемых обучающимися в начальной школе, но и столь актуальной в настоящее время интенсификации информатизации всего учебно-воспитательного процесса.

Основными *формами* рассматриваемого нами процесса явились: индивидуальная, парная, групповая.

*Индивидуальная форма* обучения создает условия для активной учебно-познавательной деятельности младшего школьника и позволяет ему работать в сильном для него темпе, способствуя не только более сознательному и прочному

усвоению знаний, умений и навыков, но и развитию таких ценных качеств личности, как самостоятельность, организованность, настойчивость в достижении цели и т.п.

При организации учебного сотрудничества педагог организует *работу в парах, группах* постоянного и сменного состава.

Парное учебное взаимодействие с меняющимися партнерами дает возможность младшему школьнику лучше увидеть самого себя, оценить и прогнозировать свои достижения в условиях обязательной положительной установки на восприятие каждого члена группы, сохраняющейся и развивающейся в ходе обучения. В таком случае процесс формирования адекватной самооценки и уровня притязаний младшего школьника протекает естественно и безболезненно.

Групповая форма организации учебного сотрудничества на занятиях в начальной школе дает младшему школьнику эмоциональную и содержательную поддержку, возможность строить свою деятельность с учетом действий партнера, пробовать свои силы в дискуссиях, проявляя самокритичность и дружелюбие в оценке совместных действий. Работая в группах, ученик приобретает опыт выполнения тех действий (контроля, оценки, целеполагания, планирования), которые составляют основу учения. Данная форма создает условия для реализации возможностей и способностей каждого обучающегося в коммуникативном взаимодействии.

Личная ответственность каждого за успех всех, правило распределения учебно-трудовых функций и ролей, а также опора на рефлекссию и самоанализ позволяют каждому обучающемуся выбирать себе способ участия в групповом взаимодействии с учетом максимальной пользы для общего дела, а это, в свою очередь, способствует формированию адекватной самооценки и самоопределения школьника, развитию его творческих возможностей.

Работа в группе способствует возникновению у младших школьников интереса и чувства удовлетворенности не только результатами, но и самим процессом обучения.

В нашей структурно-содержательной модели важное место принадлежит сочетанию *методов* групповой работы, направленных на формирование информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника. В качестве таких методов как инструментов педагогики сотрудничества мы включили в нашу модель беседы, дискуссионный метод, творческое задание, деловые и ролевые игры, проблемный метод. Вкратце охарактеризуем некоторые из них.

*Беседа* – метод словесного обсуждения полученной информации в группе. В беседе с помощью целенаправленных и умело поставленных вопросов актуализируются уже имеющиеся у младших школьников знания и усваиваются новые благодаря активному включению разнообразных мыслительных операций. С дидактической точки зрения наиболее эффективной является педагогическая ситуация, в которой учащиеся сами формулируют вопросы, определяют свое отношение к ним и принимают активное участие в поиске ответов на них. В групповой работе вопросы во время беседы являются результатом активной самостоятельной мыслительной деятельности обучающегося, за вопросами которого внимательно следят его одноклассники и, соответственно, активно их обсуждают. Именно поэтому данный метод позволяет весьма эффективно воздействовать на чувственную сферу каждого ученика и имеет существенное воспитательное значение, помогая учителю лучше понять уровень овладения обучающимися необходимыми знаниями, умениями и навыками, изучить индивидуально-психические особенности младших школьников и на этой основе целенаправленно индивидуализировать образовательный процесс.

Безусловно, дидактическая ценность беседы заключается не только в содержании вопросов и умении младших школьников ставить их, но и в содержании и способах формулировки ответов. Поэтому учитель должен внимательно следить за ответами обучающихся, за их полнотой, правильностью, обоснованностью и эмоциональной окраской. Когда ответ является ошибочным, учителю не следует говорить об этом прямо. Целесообразно поставить, например, такие

вопросы: «Кто имеет другое мнение по решению этой проблемы?» или «Кто хочет дополнить?» Содержание и форма таких вопросов стимулируют активную мыслительную работу обучающихся.

*Дискуссия* – это метод обсуждения и разрешения спорных вопросов, стимулирующий инициативность младших школьников, развитие их рефлексивного мышления. В отличие от обсуждения как метода обмена мнениями, дискуссией называют обсуждение-спор, столкновение точек зрения, позиций.

Дискуссия – целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями в группе ради формирования у каждого участника группового взаимодействия собственного мнения или поиска истины. В практической деятельности ученику необходимо не просто поработать с необходимой информацией, но и обсудить и проанализировать ее с другими. Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн справедливо отмечали, что «при совместном генерировании и обсуждении идей люди выходят на уровень мышления, значительно превосходящий возможности отдельных индивидуумов. Коллективно и в личных беседах они рассматривают проблемы под различным углом зрения, соглашаются или спорят, отслеживают разногласия, разрешают их и взвешивают альтернативы».

В своем исследовании мы использовали следующие формы дискуссии: круглый стол, форум, мозговой штурм, симпозиум, дебаты, спор-диалог и др.

Любую деятельность, в том числе и творческую, можно представить в виде выполнения определенных заданий. И.Э. Унт определяет творческие задания как «...задания, требующие от учащихся творческой деятельности, в которых ученик должен сам найти способ решения, применить знания в новых условиях, создать нечто субъективно (иногда и объективно) новое».

Мы использовали творческие задания, в которых содержалась проблемная ситуация (проблемный вопрос), противоречия в явной или скрытой форме, при разрешении которых от младшего школьника требуется активность и учебная мотивация.

*Игра* учит, она, являясь развлечением, отдыхом, способна перерасти в обучение, в творчество.

«Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире...Игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности» [269].

Игровые приемы и ситуации, применяемые как на уроках, так и во внеурочной деятельности младших школьников, выступают как средство побуждения, стимулирования их к учебной деятельности. Педагогическая игра обладает чётко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Реализация игровых приёмов и ситуаций при на уроках происходит по следующей схеме: перед обучающимися ставится дидактическая цель в форме игровой задачи, объясняются правила игры, которым подчиняется учебная деятельность. В качестве ее средства используется учебный материал. Важным при такой организации учебной деятельности является элемент соревнования, который позволяет перевести дидактическую задачу в игровую.

При моделировании процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников мы учли использование в начальной школе разнообразных групповых игр-упражнений (викторины, кроссворды, ребусы), игр-путешествий (рассказы, дискуссии, творческие задания, высказывание гипотез), игр-соревнований, деловых и ролевых игр.

*Проблемный метод* - это метод создания проблемной ситуации как неотъемлемой черты познания, актуальность применения которого в школьной практике обусловлена наличием значительного количества проблемных жизненных ситуаций, а также всеобщей взаимосвязью и взаимообусловленностью в окружающем мире. Включение познаваемого объекта в новые системы связей и отношений с другими объектами позволяет открывать в нем новые свойства и признаки.

В процессе применения на практике проблемного метода младший школьник оказывается в ситуации «интеллектуального затруднения», из которой должен самостоятельно найти выход. Организация при помощи данного метода самостоятельного поиска активизирует умственное развитие обучающегося, развивает его самостоятельное творческое мышление, воображение, ставит в положение первооткрывателя, исследователя. Поэтому требуется адекватное конструирование дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций [174].

Мы предложили следующие методические приёмы, которые использовали для создания проблемных ситуаций: нахождение обучающимся противоречия и способа его решения; высказывание разных точек зрения на один и тот же вопрос (проблему); изучение явления с различных позиций, прибегая к сравнению, обобщению, выводам из той или иной конкретной ситуации, сопоставляя факты; постановка вопроса (требующего обобщения, обоснования, конкретизации, логики в рассуждениях); постановка проблемной задачи (с недостаточными или избыточными исходными данными, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками и т.п.).

Большое значение в организации процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника посредством групповой работы при ведущей роли компетентностного подхода имеет отбор педагогических средств, среди которых наиболее эффективными мы считаем активные и интерактивные; информационно-коммуникационные и мультимедийные. Более подробная характеристика применения данных средств в педагогическом взаимодействии с младшими школьниками будет представлена в параграфе 2.2. настоящего исследования.

**V. Критериально-оценочный блок** структурно-содержательной модели содержит критерии, уровни (показатели) и средства оценки изучаемого нами процесса (которые позволяют провести мониторинг его качества и оценить полученные в ходе него результаты), а также педагогические условия, влияющие на повышение его эффективности.

Критерием принято называть характеристику, какой-либо признак, опираясь на который производят оценку результата на соответствие требованиям. По сути, критериальная оценка показывает, насколько результат конкретного обучающегося соответствует некоему установленному идеалу. То есть, по итоговой шкале оценки видно, насколько исследуемый результат приближен к идеалу в количественном эквиваленте.

Чтобы оценить уровень информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника, на основании изученной психолого-педагогической литературы нами был разработан комплекс критериев и их показателей.

Критериями сформированности информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника, в соответствии с сущностно-содержательной характеристикой данного понятия, представленной нами в параграфе 1.2. настоящего исследования, явились:

*информационно-знаниевый критерий* предполагает наличие знаний младших школьников об универсальных способах работы с информацией и ее передачи в общении (показатели: знания об источниках информации, необходимых для ориентации в большом объеме информации (и в том числе в Интернет-пространстве) и о способах работы с информацией (поиск, ознакомление, понимание, оценивание, присвоение, интерпретирование, преобразование, передача);

*ценностно-мотивационный критерий* отражает стремление обучающегося к овладению новой информацией и новыми способами работы с ней в общении, а также его ценностное отношение к получению информации в общении (показатели: мотивы участия в групповой коммуникативной деятельности в информационной образовательной среде начальной школы, ценностность общения);

*деятельностно-практический критерий* предполагает сформированность у младших школьников умений и навыков работы с информацией в групповом взаимодействии и активное применение их на практике (показатели: умения и навыки поиска, отбора, интерпретации, генерирования информации, взаимодействия в группе по передаче и применению информации в разнообразных учебных и жизненных ситуациях);

*рефлексивно-оценочный критерий* включает нацеленность младшего школьника на рефлекссию собственной деятельности и деятельности других обучающихся с целью оценки ее результативности (показатели: стремление к рефлексии результатов работы с информацией, умение выбирать альтернативные способы решения учебных задач по нахождению, использованию и оцениванию информации в процессе групповой работы; умение проводить оценку качества взаимодействия в группе при передаче информации и корректировать свою информационно-коммуникативную деятельность).

На основе кластерного анализа нами выявлен *интегративный критерий* «Сформированность информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника», который в своей динамике проходит *пять уровней*: первый уровень – рецептивный (низкий); второй уровень – конформный (ниже среднего); третий уровень – репродуктивный (средний); четвертый уровень – продуктивный (выше среднего); пятый уровень – креативный (высокий). Подробная характеристика данных уровней будет представлена в параграфе 2.2. настоящего исследования.

**VI.** В рамках настоящего исследования выявлены и апробированы *педагогические условия*, способствующие повышению эффективности формирования информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника посредством групповой работы. На основании теоретического анализа решаемой в исследовании проблемы и проведения опытно-экспериментальной работы нами были выделены следующие условия:

-общие: методологическое, кадровое и организационно-управленческое обеспечение процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы; выявление и обоснование критериев, уровней и показателей эффективности исследуемого процесса;

-частные: реализация в учебном процессе структурно-содержательной модели формирования информационно-коммуникативной компетентности млад-

ших школьников посредством групповой работы; внедрение содержания урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся и Программы внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся 1-4 классов; работа по совершенствованию внутригрупповых и внутриколлективистских отношений младших школьников, которые реализуются путем формирования микрогрупп на основе общих задач и интересов.

Таким образом, сконструированная и верифицированная структурно-содержательная модель формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы при ведущей роли компетентностного подхода позволяет целостно, последовательно отразить и воспроизвести в обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и существенные особенности изучаемого процесса. Она включает шесть основных блоков: целевой (отражающий цели и задачи формирования информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника, определяемые социальным заказом), методологический (содержащий основные методологические подходы к организации исследуемого процесса), содержательный (представляющий содержание урочной групповой деятельности по формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы на уроках и программу внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся начальной школы (1-4 классы)), деятельностный (предполагающий применение различных форм, методов и средств по формированию информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника); критериально-результативный блок (включает в себя диагностику и оценку уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в соответствии с информационно-знаниевым, ценностно-мотивационным, деятельностно-практическим и рефлексивно-оценочным критериями, их показателями и выделенными уровнями) и блока педагогических условий, реализация которых обеспечивает в итоге достижение заданных цели и задач.

Известно, впрочем, что ни одна существующая научная модель в педагогической сфере не может считаться полной. Это происходит потому, что наблюдаемые явления изменяются, как изменяются и условия их протекания. Поэтому, когда новые сведения, полученные в результате последних исследований, вступают в противоречия с компонентами модели или с ожидаемыми предсказаниями, следует либо внести изменения в модель, либо проверить новые данные. Следовательно, наша модель, как и любая другая модель педагогических процессов, является открытой, то есть она предполагает внесение в нее при необходимости соответствующих изменений.

## **2.2. Организация психолого-педагогического исследования эффективности процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы**

Экспериментальное исследование по изучению эффективности формирования информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника проходило на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Ульяновска «Средняя школа № 85» в период с 2013 по 2019 гг. В общей сложности в нем приняли участие 215 обучающихся 1-4 классов. Экспериментальную группу (далее ЭГ) составили 108 человек, обучающихся в классах «А», «Б» наборов 2013, 2014 гг., контрольную группу (далее КГ) 107 человек, обучающихся в классах «В», «Г» наборов 2013, 2014 гг., 25 учителей.

В начале опытно-экспериментальной работы по проблеме формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы нами были поставлены следующие задачи констатирующего этапа исследования (сентябрь 2013 г.):

- выявить имеющуюся в данном учебном учреждении (МБОУ г. Ульяновска «Средняя школа № 85») объективную возможность для формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы;

- изучить и проанализировать образовательную программу начального общего образования МБОУ г. Ульяновска «Средняя школа № 85», программы воспитательной работы школы, воспитательные планы и учебные рабочие программы по предметам в контексте формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников;

- проанализировать работу учителей начальных классов в этом направлении;

- выявить уровни сформированности информационно-коммуникативной компетентности у младших школьников контрольных и экспериментальных групп на начальном этапе эксперимента, сравнить полученные результаты.

Для решения поставленных задач в исследовании мы применяли следующие методы: наблюдение, интервьюирование, анкетирование, тестирование, изучение школьной документации, анализ и математическая обработка экспериментальных данных.

На первом этапе психолого-педагогического исследования мы изучили учебно-воспитательный процесс в образовательном учреждении в контексте имеющихся в образовательном учреждении педагогических условий для осуществления информационно-коммуникативного развития детей. Мы проанализировали имеющиеся в начальной школе, где проходил эксперимент, нормативно-правовые, программно-методические, материально-технические и кадровые условия и сделали выводы о недостаточном уровне их организации для эффективного решения проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников.

Нами были детально изучены образовательные программы, реализуемые в образовательном процессе начальной школы, планы воспитательной работы и

программы разнообразных учебных предметов начальной школы, в которых существенное место отводится формированию у младших школьников универсальных учебных действий и развитию у них информационной культуры и коммуникативных качеств.

В изученной нами образовательной программе МБОУ г. Ульяновска СШ № 85 отмечается, что единство (целостность) личностного, интеллектуального и социального развития младших школьников подготавливает их к дальнейшей социальной успешности, основу которой составляет творческий потенциал обучающихся. Отметим при этом, что познавательная деятельность младших школьников способствует их саморазвитию и самосовершенствованию на первой и последующих ступенях обучения.

Рассматривая и анализируя программы школы по различным предметам, мы сделали вывод о том, что младший школьник в достаточной мере осваивает источники информации и способы работы с ней, но не всегда в достаточной степени включен в образовательный процесс как его активный участник.

Недостаток системности и целенаправленности в организации и осуществлении творческой познавательной деятельности младших школьников в групповой работе негативно сказывается на формировании их информационно-коммуникативной компетентности. Помимо этого, одним из главных недостатков, с нашей точки зрения, является отсутствие ресурсного обеспечения в общеобразовательном учреждении в соответствии с требованиями ФГОС НОО, а именно достаточного количества справочников, справочных пособий, энциклопедий и словарей по всем предметным областям, дидактического и специального оборудования для занятий информационной деятельностью.

Изучение планов воспитательной работы школы и педагогов начальных классов выявило, что учителя планируют посещение музеев, выставок, экскурсий в городе и области, и по возможности посещают их с целью активизации познавательной деятельности и интенсификации развития интеллекта.

Интервьюирование и анкетирование педагогического коллектива начального звена школы, учителей, работающих в контрольных и экспериментальных

классах, позволило сделать вывод о том, что они в целом осознают значение формирования отдельных элементов информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника в учебной деятельности и в своей работе с обучающимися стремятся уделять внимание организации их участия в информационно-коммуникативной познавательной деятельности, но сталкиваются с рядом значительных трудностей, отмечая необходимость совершенствования методических и дидактических материалов по исследуемой проблеме.

Так, классный руководитель 1 класса «А» набора 2013 г. подмечает, что проявление и выражение интереса к творческой познавательной деятельности младших школьников зависит от того, привлек ли учитель их внимание к будущим (предстоящим) занятиям, а также от того, насколько он сам готов включиться в познавательную деятельность вместе с детьми.

Классный руководитель 1 класса «Б» набора 2013 г. считает необходимым ставить обучающихся в «проблемную» ситуацию, видя в этом источник активизации их познавательной деятельности, в которой соединяются различные формы познания и виды деятельности. По мнению этого учителя, школьник, оказавшись в проблемной ситуации, начинает иным образом, более сознательно относиться к приобретаемым в процессе коллективной работы с информацией знаниям, со временем понимая, что знание – источник к открытию ранее неизвестного и незнакомого, а преодоление трудностей и препятствий – способ раскрыть себя нового для себя самого.

Классный руководитель 1 класса «В» набора 2014 г. уверенно утверждает об уникальных и поразительных способностях и возможностях младшего школьника, когда он увлечен занимательным и интересным делом. В силу своих возрастных особенностей, ребенок испытывает потребность в учителе-наставнике, который обладает высокими личностными качествами. Оценка младшим школьником любого поступка взрослого человека становится одновременно и его оценкой. Потому особенно важно, чтобы в учебно-воспитательном процессе обучающихся окружал активный, многогранный, разносторонний, увлекающийся многими человек.

Классный руководитель 1 класса «Г» набора 2014 г. также видит необходимость в социальной адаптации и всестороннем гармоничном развитии младшего школьника через формирование практических умений, социально ценных качеств личности и творчества, основанное на природных закономерностях его развития.

После проведения интервьюирования педагогического коллектива мы выяснили, что в начальной школе в целом осознается необходимость информационно-коммуникативного развития младшего школьника, но, к сожалению, работа не всегда проводится систематично и целенаправленно. Работа по формированию информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника не полностью (частично) реализуется на отдельных уроках (литературное чтение, окружающий мир и др.), но место и влияние групповой работы в данном процессе рассматривается мало или вообще не рассматривается.

Как отмечают сами учителя, ведущую роль в групповой работе играют обучающиеся, но ее эффективность во многом зависит от усилий и мастерства учителя как организатора этого вида деятельности младших школьников. Поэтому работе в группе младшего школьника надо сначала научить, а учителя заинтересовать и специально методически подготовить. Без этого групповая работа в начальной школе малоэффективна. При этом, от работы в группе (с группой) обучающихся нельзя ожидать быстрых результатов, так как все действия осваиваются практически и необходимо определенное время для их освоения со стороны всех участников образовательного процесса, а это требует от учителя особых умений, терпения, затрат усилий и кропотливой работы и на уроках, и во внеурочной деятельности. Все опрошенные учителя отмечают особые возможности внеурочной деятельности в решении заявленной в данном исследовании проблемы.

Согласимся с тем, что внеурочная деятельность в начальном общем образовании играет существенную роль в формировании и развитии информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника, ведь школа после уро-

ков – это мир творчества, предоставляющий практически неисчерпаемые возможности для проявления и раскрытия каждым ребенком своих интересов и увлечений, своего «Я» в коммуникативном познавательном взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Важно заинтересовать каждого ребенка занятиями после уроков и превратить внеурочную деятельность в полноценное пространство воспитания и образования, способствующее самостоятельному продвижению младшего школьника в своем личностном развитии, выстраиванию им собственной образовательной траектории.

В начальной школе нет специального предмета, предусматривающего самостоятельное изучение младшим школьником источников информации и приобретение умений оперировать разными способами поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в зависимости от коммуникативных и познавательных задач, соблюдая при этом нормы информационной селективности, этики и этикета.

Нет в программе начальной школы и дисциплины, которая была бы направлена на обучение младшего школьника особенностям общения, а именно: на формирование умений слушать и слышать собеседника, вести диалог, высказывать свое мнение, аргументируя свою позицию и оценивая свое действие; умений уважительно относиться к иному мнению (как в обычных жизненных ситуациях, так и в более широком смысле (т.е. при оценке или обсуждении тех или иных социокультурных феноменов)); на развитие навыков сотрудничества как со взрослыми, так и сверстниками в разных социальных ситуациях, умений не создавать конфликтов и находить выход из спорных ситуаций.

Именно поэтому педагогическому коллективу, обучая и развивая младшего школьника, прежде всего, необходимо учитывать индивидуальные, психологические и физиологические особенности ребенка, в работе с которым, в числе прочего, важно принять во внимание реальный потенциал внеурочной деятельности, которая как никакая другая деятельность открывает большие возможности для информационно-коммуникативного развития младшего школьника.

Вне всякого сомнения, процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности с использованием групповой работы предусматривает наличие у учителя знаний относительно требований к структуре основной образовательной программы, планируемыми результатам обучения, условиям ее реализации и оценке достижений младшего школьника. От современного учителя требуется также владение информационно-методическими, техническими ресурсами, образовательными технологиями для успешного решения новых основных задач в конкретной предметной области, для достижения целей, заявленных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования.

Следует отметить, что МБОУ г. Ульяновска «Средняя школа № 85» работает по программе для общеобразовательных классов. Большинство педагогов начального звена на уроках еще используют традиционный предметноцентрический подход в обучении, в процессе чего происходит целевая ориентация на накопление «багажа» знаний, умений и навыков, т. е. «тотальный вербализм» (Н. М. Коньшева) в обучении [133]. Также на уроках практикуются, по большей части, репродуктивные методы обучения в ущерб освоению опыта решения жизненных задач, но «...сам факт наличия знаний не задает пространства жизненного пути, не задает перспективы» (Б. Д. Эльконин) [306, с. 20].

Некоторые учителя прибегают к явному или намеренно скрытому подавлению активности (инициативы) и самостоятельности обучающихся, опираясь на «принцип отложенного понимания» (А. В. Боровских, Н. Х Розов) [42]. Изучая особенности образовательного процесса в означенной школе, мы пришли к выводу, что на уроках не всегда в полной мере осуществляется учет индивидуальных особенностей младшего школьника и начального (исходного) уровня его развития. А говорить о групповых формах учебной-познавательной работы на уроке (хотя многие педагоги практикуют парную работу), к сожалению, совсем не приходится, хотя она, как нами было обосновано в предыдущих параграфах, могла бы реально решить целый ряд важнейших задач в системе начального общего образования.

Вследствие изложенного выше, нами был сделан вывод о необходимости более целенаправленной и систематической деятельности по внедрению в учебно-воспитательный процесс начальной школы групповых форм работы с целью формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, стержневым компонентом чего явилась программа внеурочной деятельности для обучающихся 1-4 классов «Учение с увлечением». Это решение имело поддержку со стороны руководства школы в лице директора М. Ю. Селезнева.

Измерение (определение) сформированности информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника посредством групповой работы проводилось нами по выявленным **критериям**, к которым относятся:

1. **Информационно-знаниевый** предполагает наличие знаний младших школьников об универсальных способах работы с информацией и ее передачи в общении (**показатели**: знания об источниках информации, необходимых для ориентации в большом объеме информации (и в том числе в Интернет-пространстве) и о способах работы с информацией (поиск, ознакомление, понимание, оценивание, присвоение, интерпретирование, преобразование, передача).

2. **Ценностно-мотивационный** отражает стремление обучающегося к овладению новой информацией и новыми способами работы с ней в общении, а также его ценностное отношение к получению информации в общении (**показатели**: мотивы участия в групповой коммуникативной деятельности в информационной образовательной среде начальной школы, ценностность общения).

3. **Деятельностно-практический** предполагает сформированность у младших школьников умений и навыков работы с информацией в групповом взаимодействии и активное применение их на практике (**показатели**: умения и навыки поиска, отбора, интерпретации, генерирования информации, взаимодействия в группе по передаче и применению информации в разнообразных учебных и жизненных ситуациях).

4. **Рефлексивно-оценочный** включает нацеленность младшего школьника на рефлексию собственной деятельности и деятельности других обучающихся с

целью оценки ее результативности (**показатели:** стремление к рефлексии результатов работы с информацией, умение выбирать альтернативные способы решения учебных задач по нахождению, использованию и оцениванию информации в процессе групповой работы; умение проводить оценку качества взаимодействия в группе при передаче информации и корректировать свою информационно-коммуникативную деятельность).

На основе кластерного анализа данные критерии объединены в интегративный критерий **«Сформированность информационно-коммуникативной компетентности младших школьников»**, который в своей динамике проходит пять уровней (рецептивный (низкий); конформный (ниже среднего); репродуктивный (средний); продуктивный (выше среднего); креативный(высокий)).

Была разработана уровневая характеристика сформированности информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника посредством групповой работы.

**Первый уровень – рецептивный (низкий):** младший школьник не осознает недостаточность информации в процессе реализации деятельности; с помощью учителя получает информацию только из одного источника; демонстрирует частичное понимание полученной информации; составляет план с помощью учителя; не может самостоятельно сделать вывод и оценить результат своей деятельности; не допускает возможность существования разных точек зрения; не может (затрудняется) сформулировать собственное мнение; неадекватно использует речевые средства для решения различных коммуникативных задач; не умеет применять правила бесконфликтного общения в группе: демонстрирует низкую активность в информационно-коммуникативной деятельности в группе.

**Второй уровень – конформный (ниже среднего):** младший школьник в некоторых случаях осознает недостаток информации в процессе деятельности; применяет предложенный учителем способ получать информацию из одного источника; иногда демонстрирует понимание полученной информации и делает правильно выписки; составляет план с помощью учителя; демонстрирует понимание выводов по некоторым вопросам; высказывает впечатления о работе; не

полностью осмысливает ситуацию общения с позиции говорящего и слушающего при работе в группе; неясно формулирует собственное мнение и позицию; испытывает затруднения в постановке вопросов, необходимых для организации собственной деятельности и сотрудничества в группе; нередко нарушает этикетные правила говорения и слушания при работе в группе; иногда проявляет интерес к информационно-коммуникативной деятельности в группе.

**Третий уровень – репродуктивный (средний):** младший школьник осознает, какой информацией по исследуемому вопросу он обладает, а какой – нет; применяет (иногда с трудом) предложенный учителем способ получения информации из нескольких источников; интерпретирует полученную информацию в контексте своей деятельности; выявляет основную и второстепенную информацию по проблеме, составляет план (тезисы, конспект); умеет систематизировать материал в пределах одной темы; делает выводы с помощью учителя; оценивает продукт и процесс деятельности; допускает возможность существования различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной; ориентируется на позицию партнера в общении и взаимодействии; неуверенно формулирует собственное мнение и позицию при выработке общего решения в совместной деятельности; старается применять этикетные правила слушания и говорения при работе в группе; проявляет интерес к информационно-коммуникативной деятельности в группе.

**Четвертый уровень – продуктивный (выше среднего):** младший школьник планирует информационный поиск; знает основные источники информации, базы данных (включая электронные) и умеет ими пользоваться; критически относится к полученной информации; владеет способами систематизации информации, классифицирует ее по одному или нескольким предложенным основаниям, структурирует информацию в виде плана, таблицы, графика, схемы; самостоятельно делает выводы, приводит аргументы; анализирует продукт и процесс деятельности; осмысливает ситуацию общения с позиции говорящего и слушающего при работе в группе; понимает ситуативную уместность коммуникативной цели речи при работе в группе; определяет авторскую позицию говорящего

и учитывает его интересы при работе в группе; применяет этикетные правила слушания и говорения при работе в группе; проявляет активность в информационно-коммуникативном взаимодействии.

**Пятый уровень – креативный (высокий):** младший школьник определяет уровень информированности по предлагаемому вопросу, необходимый для принятия решения; знает и умеет выбирать информационные источники, адекватные цели задания; работает с материалами Интернета; критически относится к информации, разрешает возникающие проблемы и противоречия; самостоятельно выбирает основания, критерии для сравнения, оценки, классификации информации, создает модели; делает выводы и принимает решения в ситуации неопределенности; проводит объективный анализ и аргументированно обосновывает значение результатов своей деятельности; осмысливает ситуацию общения с позиции говорящего и слушающего при работе в группе; понимает ситуативную уместность коммуникативной цели речи при работе в группе; определяет авторскую позицию говорящего и учитывает его интересы при работе в группе; применяет правила бесконфликтного общения; применяет этикетные правила слушания и говорения при работе в группе; осуществляет взаимный контроль и оказывает в сотрудничестве необходимую помощь; проявляет заинтересованность и активность в информационно-коммуникативном взаимодействии.

**Результатом** информационно-коммуникативного взаимодействия в группе является повышение уровней сформированности у младших школьников информационно-коммуникативной компетентности.

Для выявления исходного (базового) уровня информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника у обучающихся экспериментальной (далее ЭГ) и контрольной групп (далее КГ) на начальном этапе эксперимента нами были использованы следующие методы: наблюдение, тестирование, интервьюирование и следующие диагностические методики:

1) Диагностика сформированности **информационно-знаниевого компонента** информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника

осуществлялась с помощью адаптированных для младших школьников диагностических заданий Хасьяновой Е. А. и Пророховой С. Ю. для определения уровня знаний младших школьников об источниках информации и универсальных способах работы с ней (Приложение 7).

Хасьянова Е. А. и Пророхова С. Ю. выделяют направления диагностики выпускников начального общего образования: знания о том, какие источники информации существуют (работа с источниками информации), обработка и представление результатов. По каждому показателю и критерию разработаны три уровня выполнения заданий: высокий, средний, низкий.

В основе информационно-знаниевого лежит несколько оснований для классификации, связанных с особенностями (спецификой) информации и способами работы с ней (её переработкой) младшими школьниками.

1) Количество источников информации, с которыми одновременно работает ребенок (в зависимости от полноты и объема (количество страниц, предложений, абзацев, страниц, параграфов) использования предложенных материалов, от характера источника информации).

2) Способ предъявления информации.

Младшему школьнику целесообразно предоставлять информацию в виде текста (из учебника или какого-либо дополнительного источника). Данную информацию следует заранее отобрать, выбирая из большого количества ту, которая содержит только необходимую или несколько избыточную информацию, внутри которой обучающийся смог бы найти необходимые ему сведения или факты; это может быть рисунок, схема, репродукция, график, таблица, аудио и видеоинформация и пр.

3) Сложность источника информации.

Источник информации может быть простым (содержащим информацию только одного вида (текст, картинку, таблицу)) или сложным (содержащим аудиовизуальную (музыка – картина) или вербально-графическую (текст–график, текст-таблица, текст-диаграмма) информацию. Трудности первичной обра-

ботки школьником данной информации зависят от структурной сложности источника, цели и организации поиска, логических последовательных операций, а также от уровня самостоятельности их выполнения младшим школьником.

#### 4) Характер взаимоотношений источников информации.

Он задается формулировкой задания по обработке и систематизации информации, содержащейся в источниках (совпадение, подчинение (одна информация внутри другой), пересечение (сведения имеют общую часть), противоречие (одна информация исключает другую).

Затем осуществляется первичный отбор и фиксация информации. На этапе преобразования у обучающихся возникает мотивация к информационной преобразовательной деятельности, после чего ими осуществляется процесс интерпретации применения информации в учебной, практической, жизненной ситуациях и ее представления в различных видах и формах. Обязательным, принципиально важным условием работы с информацией является знание способов критической оценки истинности информации (достоверности, доступности, актуальности, точности, своевременности и соответствия цели информационно-коммуникативной деятельности).

В начальной школе учителя в течение учебного года используют контрольно-измерительные материалы (КИМы) (в конце изучения определённой темы, в конце четверти и в конце учебного года). Если для проверки сформированности предметных навыков КИМы есть в содержании УМК, то для диагностики ключевых компетенций и универсальных учебных действий (УУД) КИМы приходится составлять самим учителям. Безусловно, что при составлении контрольно-измерительных материалов учитель опирается на разработки специалистов, занимающихся изучением и проработкой этой проблемы.

2) Для диагностики сформированности **ценностно-мотивационного компонента** у обучающихся нами были использованы адаптированные для младших школьников методики:

- методика определения мотивации школьников, разработанная Н. Ц. Бадмаевой (направленная на изучение коммуникативного мотива и мотива творческой самореализации человека);

- методика изучения ценностных ориентаций М. И. Лукьяновой, Н. В. Калининой;

- методика «Направленность личности в общении» (НЛО-А) (автор методики С. Л. Братченко) (Приложение 8).

Первая методика (Н. Ц. Бадмаевой) позволяет выявить ведущие, доминирующие мотивы обучающихся в мотивационной сфере как мотивы долга и ответственности, учебно-познавательные (содержание и процесс учения), коммуникативные, творческой самореализации, благополучия и избегания неприятностей. Эта методика также является развивающей и помогает школьникам осознать собственные мотивы в учебе. Методика проводится в три серии.

Методика изучения ценностных ориентаций (М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина) была адаптирована для младшего школьника, где содержание некоторых вопросов было упрощено с целью облегчения их понимания младшим школьником. Данная экспресс-диагностика включает в себя следующие шкалы: познание как ценность, Я-ценность, другой как ценность, общественно-полезная деятельность, ответственность как ценность. В состав данной методики входят утверждения, обозначенные буквами «А» и «Б», где необходимо выбрать то утверждение, которое лучше согласуется с мнением младшего школьника.

Для выявления направленности младшего школьника в общении нами использовалась методика «Направленность личности в общении» (НЛО-А), разработанная С. Л. Братченко (она также была нами адаптирована применительно к начальной школе - было сокращено количество ситуаций, уточнено содержание некоторых из них для их лучшего понимания младшими школьниками). Методика С. Л. Братченко направлена на диагностику шести видов направленности личности в общении: диалогической, авторитарной, манипулятивной, конформной, альтероцентристской и индифферентной. Данная методика содержит варианты поведения в различных ситуациях общения, когда младшему школьнику

предлагается выбрать для каждой ситуации вариант, в наибольшей степени соответствующий предпочитаемому им. Но если ни один из предложенных вариантов (здесь нет «плохих» и «хороших» ответов) не соответствует представлению обучающегося об общении, то возможно сформулировать и вписать его ниже. Обработка полученных данных заключается в подсчете баллов, набранных по каждой категории направленности личности в общении. Для этого выбранные младшим школьником варианты ответов «расшифровываются» при помощи «ключа». За каждый ответ начисляется 1 балл в пользу соответствующей категории. Затем интерпретируются самостоятельно сформулированные младшими школьниками ответы. Для их оценки применяются приведенные в методике описания различных видов направленности в общении (дается качественная оценка и присваивается определенная категория направленности), но, если невозможно однозначно оценить тот или иной ответ, допускается приписывание ему сразу двух категорий. В более неясных случаях (невозможно с достаточной точностью оценить предложенный вариант), ему не приписывается никакая категория.

3) Для диагностики сформированности **деятельностно-практического компонента** информационно-коммуникативной компетентности обучающихся в начальной школе нами были использованы адаптированные для младшего школьного возраста:

- методика «Оценка уровня общительности» (тест В. Ф. Ряховского);
- методика «Диагностика особенностей общения» (В. Н. Недашковский);
- методика К. Томаса, Р. Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации (в адаптации Н. В. Гришиной);
- экспертная диагностика взаимодействия в малых группах (А. С. Чернышов, С. В. Сарычев) (Приложение 9).

Для определения уровня общительности и коммуникативности обучающихся использовался тест В. Ф. Ряховского. Младшему школьнику, в соответствии с методикой теста, следовало ответить на 16 вопросов. Каждый ответ имеет бальную цену: «да» - 2 балла, «иногда» - 1 балл, «нет» - 0 баллов. В конце все баллы суммируются, и итоговая сумма показывает, насколько респондент

коммуникабелен: 31-25 баллов –низкая коммуникабельность, 24-9 баллов нормальная коммуникабельность, 8 и менее баллов – высокая коммуникабельность.

Тест К. Томаса «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» была нами адаптирована, причем количество ситуаций было несколько сокращено, содержание некоторых из них уточнено и упрощено с целью облегчения их понимания младшим школьником. С помощью этой диагностической методики мы определили предрасположенность у обучающихся к конфликтному поведению и выявили возможности разрешения конфликтной ситуации межличностного взаимодействия. В соответствии с методикой теста, младшему школьнику следовало ответить на 15 пар утверждений, выбор фиксировался в бланке ответов. Суммировалось количество баллов по типам разрешения конфликтов: конкуренция, избегание, приспособление, сотрудничество, компромисс. Наиболее приемлемой стратегией в конфликте, когда применяются все пять тактик поведения.

Диагностическая методика В. Н. Недашковского позволяет оценить коммуникативный потенциал младшего школьника. Методика состоит из 24 пар утверждений, респонденту следует выбрать из двух одно, которое в большей степени соответствует представлению о себе в процессе общения.

Каждый ответ (на бланке без затемнения и с затемнением) имеет свою балльную цену. Результаты диагностики оценивают умения: понимать собеседника, воспринимать и понимать себя (рефлексировать), строить межличностные границы и оценивать особенности посланий в общении. В данной методике прописаны и дополнительные показатели как проявление общей рефлексии, процесса эмпатии, «адресность», проявление открытости, адекватное понимание в общении и пр.

Экспертная диагностика взаимодействия в малых группах (авторы А. С. Чернышов, С. В. Сарычев) предназначена для определения уровня группового взаимодействия на уровне каждой из подструктур: иерархия и вариативность, самостоятельность и инициативность, включенность по взаимодействию. Методика состоит из текстового материала, по инструкции требуется выделить одно из

семи проявлений (демонстраций) взаимодействия, характерных для исследуемой группы. Баллы начисляются по следующей схеме: выбор «А»-7 баллов, «В»- 6 баллов, «С»-5 баллов, «D»-0 баллов, «Е»-3 балла, «F»- 2 балла, «G»-1 балл. Для итоговой экспертной оценки необходимо сначала суммировать индивидуальные показатели, а затем установить усредненный результат. К высокому уровню группового взаимодействия относятся 5,5-7 баллов, к среднему уровню – 3,6-5,4, к низкому (неблагоприятному) уровню – 3,5-1,0.

Определение уровня сформированности деятельностно-практического критерия осуществлялось и с помощью заданий и упражнений (исследуется и проверяется деятельность), предлагаемых младшему школьнику и в качестве диагностирующих, и в качестве формирующих. Мы устанавливали имеющиеся у младшего школьника затруднения и сформированные у него умения и навыки, а также оценивали уровень их развития. Планируя и применяя такую систему заданий, мы осуществляли индивидуальный и дифференцированный подход к обучающимся, поскольку система заданий предполагает несколько уровней сложности, что дает реальную возможность количественно и качественно оценить образовательные достижения младшего школьника.

4) Для диагностики сформированности **рефлексивно-оценочного компонента** информационно-коммуникативной компетентности младших школьников нами были использованы адаптированные методики:

- методика определения индекса групповой сплоченности Сижора;
- методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера;
- методика диагностики уровня развития рефлексивности (А. В. Карпов)

(Приложение 10).

Групповая сплоченность – чрезвычайно серьезный параметр, который показывает степень интеграции группы. По методике Сижора, младший школьник отвечает на 5 вопросов, где предусмотрено несколько вариантов ответа и следует выбрать нужный. Каждый ответ кодируется в баллах, максимальная сумма - 19

баллов, минимальная - 5. Обработка результатов и интерпретация уровней групповой сплоченности: высокий уровень сплоченности - 15,1 баллов и выше, средний - 15,0-7, низкий - 6,9 и ниже.

Диагностическая методика по оценке самоконтроля в общении М. Снайдера состоит из десяти предложений, которые описывают реакции на некоторые ситуации и которые младший школьник расценивает как верные или неверные применительно к себе. Для обработки и интерпретации результатов используется «ключ», где суммируются баллы. По одному баллу прибавляется за ответ «неверно» на вопросы № 1, 5, 7 и за ответ «верно» на все остальные вопросы. Данная методика позволяет измерить уровень коммуникативного контроля младших школьников и определить его по следующим градациям: высокий – 7-10 баллов, средний – 4-6 баллов, низкий – 3-0 баллов.

Для диагностирования уровня рефлексивности в общении мы использовали методику А. В. Карпова. Младшему школьнику предстояло дать ответы на 27 утверждений опросника, где в бланке ответов на вопросы предстояло поставить цифру, соответствующую варианту ответа: совершенно неверно – 1; неверно – 2; скорее неверно – 3; не знаю – 4; скорее верно – 5; верно – 6; абсолютно верно – 7. Для обработки и интерпретации результатов используется «ключ» для подсчета баллов, которые переведены в стеновы. О высокоразвитой рефлексивности свидетельствуют 7 и более набранных младшим школьником стенов; о среднем уровне – от 4 до 7 стенов; о низком – менее 4 стенов.

Кроме того, умения и навыки работы с информацией и активное взаимодействие в группе по ее поиску, отбору, преобразованию, интерпретации, генерированию, передаче и применению в учебной и жизненной ситуациях, а также умение проводить рефлексию результатов работы с информацией, умение корректировать информационно-коммуникативную деятельность мы определяли на основе включенного наблюдения учителей, работающих с обучающимися в экспериментальных и контрольных классах, а также родителей младших школьников.

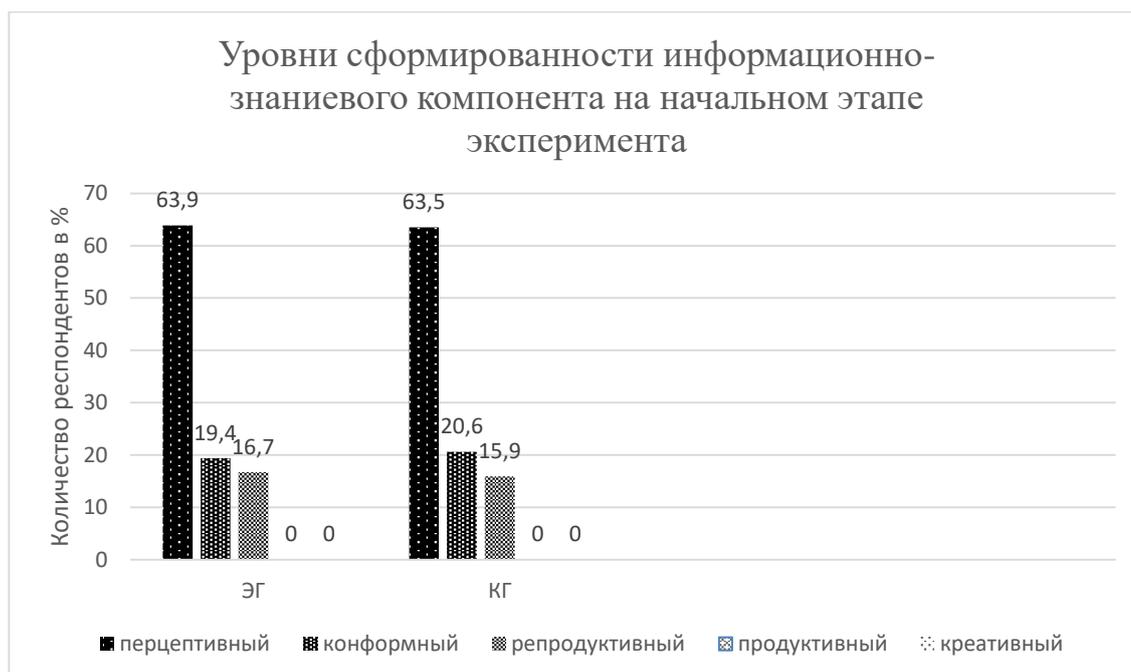
Охарактеризуем полученные нами результаты измерений информационно-знаниевого компонента критериальной характеристики процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника посредством групповой работы на начальном этапе эксперимента (см. Таблицу 1 и Диаграмму 1)

**Таблица 1**

**Уровни сформированности информационно-знаниевого компонента информационно-коммуникативной компетентности младших школьников экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе эксперимента**

<i>Уровни</i>	<i>Экспериментальная группа</i>	<i>Контрольная группа</i>
Рецептивный (низкий)	69 (63,9%)	68 (63,5%)
Конформный (ниже среднего)	21 (19,4%)	22 (20,6%)
Репродуктивный (средний)	18 (16,7%)	17 (15,9%)
Продуктивный (выше среднего)	-	-
Креативный (высокий)	-	-

**Диаграмма 1**



Из Таблицы 1 и Диаграммы 1 следует, что результатах ЭГ и КГ на констатирующем этапе исследования имеются незначительные расхождения. В ЭГ 18 обучающихся с репродуктивным (средним) уровнем сформированности информационно-знаниевого компонента, т. е. 16,7%, 21 человек (т. е. 19,4%) имеют конформный (ниже среднего) уровень данного качества, 69 человек (63,9%) - перцептивный (низкий) уровень сформированности когнитивно-знаниевого компонента информационно-коммуникативной компетентности, т. е. в КГ число респондентов с репродуктивным (средним) уровнем составляет 17 человек (15,9%), с конформным (ниже среднего) уровнем 22 человека (20,6%), с перцептивным (низким) уровнем 68 человек (63,5%). Количественные показатели продуктивного (выше среднего) уровня и креативного (высокого) уровня отсутствуют и в ЭГ, и в КГ.

Сформированность ценностно-мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности измерялась с помощью адаптированных для младших школьников методик: методики определения мотивации школьников, разработанной Н. Ц. Бадмаевой, методики изучения ценностных ориентаций (методика М. И. Лукьяновой, Н. В. Калининой), методики С. Л. Братченко «Направленность личности в общении» (НЛО-А), а также с помощью анализа учителями (классными руководителями) поведения (действий) обучающихся в ходе межличностного общения в учебно-познавательной деятельности.

Уровни сформированности ценностно-мотивационного компонента по результатам входной диагностики приведены в Таблице 2 и Диаграмме 2, из материалов которых следует, что количество обучающихся с конформным (низким) уровнем сформированности ценностно-мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности достаточно высокий: 64 человека в ЭГ, что составляет 59,2% и 62 человека в КГ (57,9%), с конформным (ниже среднего) уровнем в ЭГ 30 человек (27,8%), в КГ 29 человек (27,1%), с репродуктивным (средним) уровнем в ЭГ 14 человек (13%), в КГ 16 человек (15%). На констатирующем этапе эксперимента наблюдалось отсутствие количественных показателей продуктивного (выше среднего) уровня и креативного (высокого)

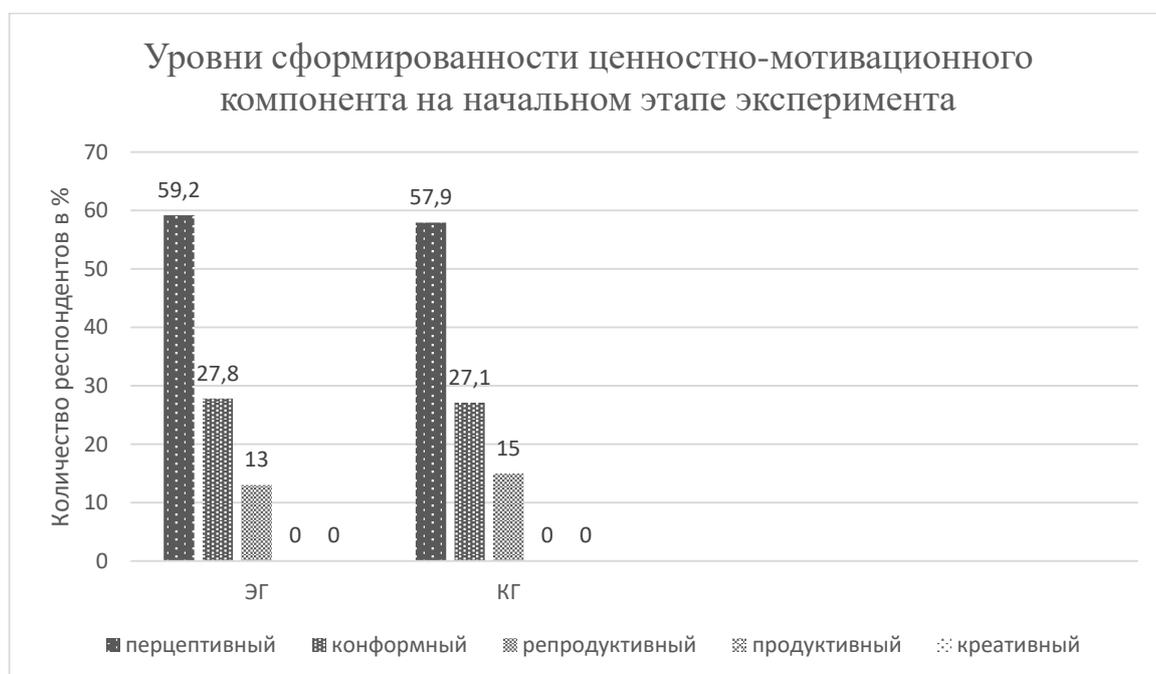
уровня сформированности ценностно-мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности младших школьников и в ЭГ, и в КГ.

**Таблица 2**

**Уровни сформированности ценностно-мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности младших школьников экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе эксперимента**

<i>Уровни</i>	<i>Экспериментальная группа</i>	<i>Контрольная группа</i>
Рецептивный (низкий)	64 (59,2%)	62 (57,9%)
Конформный (ниже среднего)	30 (27,8%)	29 (27,1%)
Репродуктивный (средний)	14 (13%)	16 (15%)
Продуктивный (выше среднего)	-	-
Креативный (высокий)	-	-

**Диаграмма 2**



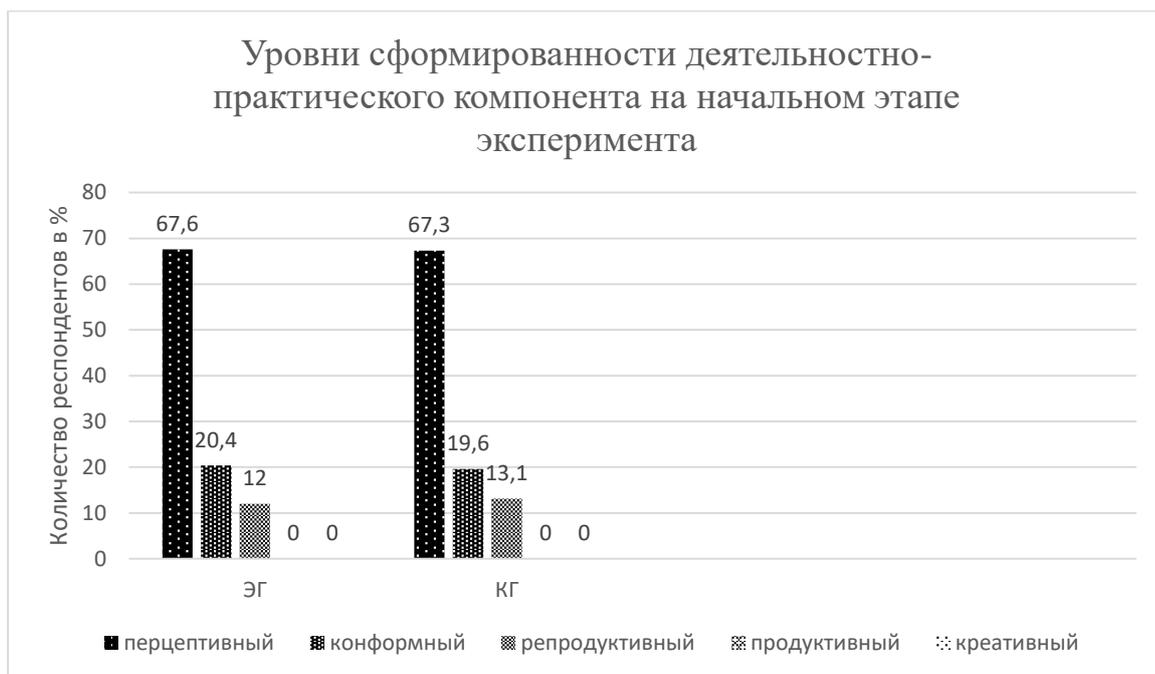
Данные результаты, полученные нами перед началом формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, позволили нам в качестве одной из основных задач опытно-экспериментальной работы выдвинуть задачу формирования у младших школьников мотивационной сферы, потому что она играет важнейшую роль для их успешности в учебно-познавательной деятельности.

Для диагностики сформированности деятельностно-практического компонента мы использовали тест В. Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности», методику В. Н. Недашковского «Диагностика особенностей общения», методику К. Томаса, Р. Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации и экспертную диагностику взаимодействия в малых группах А. С. Чернышова, С. В. Сарычева.

**Таблица 3**

**Уровни сформированности деятельностно-практического компонента информационно-коммуникативной компетентности младших школьников экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе эксперимента**

<i>Уровни</i>	<i>Экспериментальная группа</i>	<i>Контрольная группа</i>
Рецептивный (низкий)	73 (67,6%)	72 (67,3%)
Конформный (ниже среднего)	22 (20,4%)	21 (19,6%)
Репродуктивный (средний)	13 (12%)	14 (13,1%)
Продуктивный (выше среднего)	-	-
Креативный (высокий)	-	-



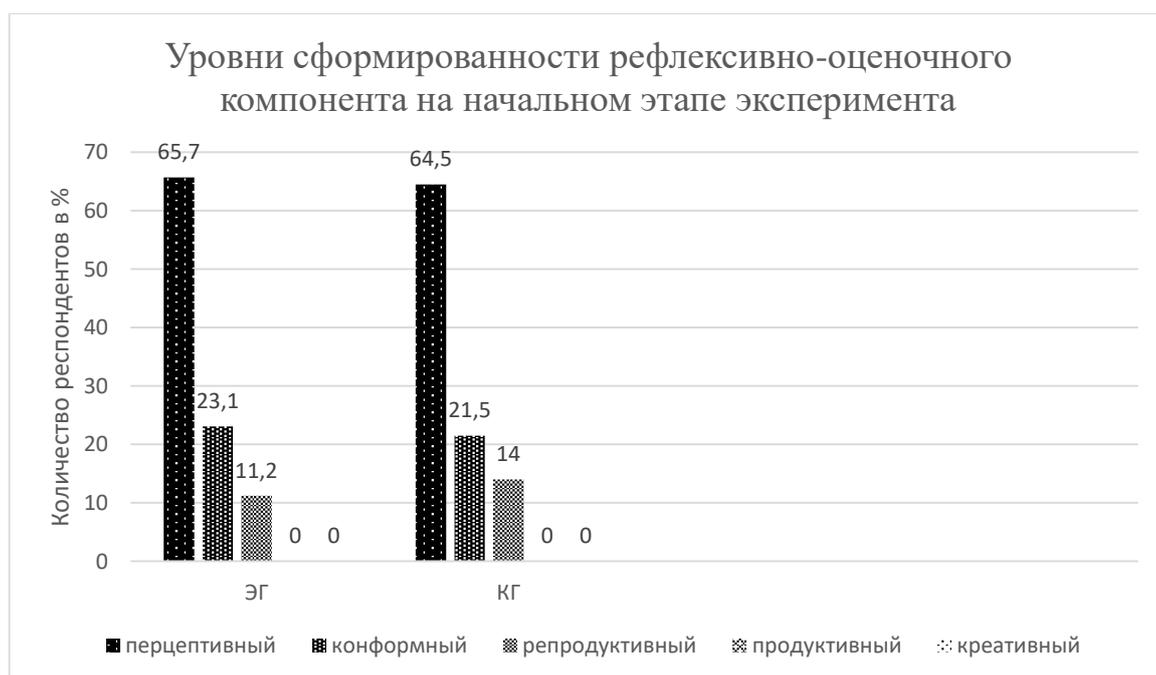
Из Таблицы 3 и Диаграммы 3 можно понять, что большая часть обучающихся экспериментальной и контрольной групп обладают перцептивным (низким) уровнем сформированности деятельностно-практического компонента информационно-коммуникативной компетентности. В ЭГ имеют достаточно низкий уровень 67,6% респондентов (73 человека), а в КГ – 67,3% респондентов (72 человека), конформный (ниже среднего) уровень в ЭГ составляет 20,4% (22 человека), в КГ – 19,6% (21 человек). С репродуктивным (средним) уровнем сформированности деятельностно-практического компонента в ЭГ 12% (13 человек), в КГ 13,1% (14 человек). Отсутствие количественных показателей сформированности деятельностно-практического компонента продуктивного (выше среднего) уровня и креативного (высокого) уровня в ЭГ и в КГ.

Таблица 4

**Уровни сформированности рефлексивно-оценочного компонента информационно-коммуникативной компетентности младших школьников экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе эксперимента**

<i>Уровни</i>	<i>Экспериментальная группа</i>	<i>Контрольная группа</i>
Рецептивный (низкий)	71 (65,7%)	69 (64,5%)
Конформный (ниже среднего)	25 (23,1%)	23 (21,5%)
Репродуктивный (средний)	12 (11,2%)	15 (14%)
Продуктивный (выше среднего)	-	-
Креативный (высокий)	-	-

Диаграмма 4



Из Таблицы 4 и Диаграммы 4 следует, что большинство обучающихся экспериментальной и контрольной групп имеют рецептивный (низкий) уровень сформированности рефлексивно-оценочного компонента информационно-коммуникативной компетентности (в ЭГ - у 71 человека (65,7%), в КГ – у 69 человек

(64,5%). В ЭГ 25 человек (23,1%), в КГ 23 человека (21,5%) владеют конформным (ниже среднего) уровнем сформированности рефлексивно-оценочного компонента. Обладателей репродуктивного (среднего) уровня в ЭГ оказалось 12 человек (11,2%), в КГ - 15 человек (14%). Количественные показатели сформированности рефлексивно-оценочного компонента продуктивного (выше среднего) уровня и креативного (высокого) уровня в ЭГ и в КГ в начале эксперимента отсутствуют.

На основе полученных данных об уровнях сформированности информационно-знаниевого, ценностно-мотивационного, деятельностно-практического и рефлексивно-оценочного компонентов информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника, на основе кластерного анализа мы определили уровни сформированности информационно-коммуникативной компетентности обучающихся экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе эксперимента. Данные представлены в Таблицах 5 - 8 и Диаграммах 5, 6.

**Таблица 5**

**Соотношение уровней сформированности компонентов информационно-коммуникативной компетентности обучающихся экспериментальной и контрольной групп на начало эксперимента**

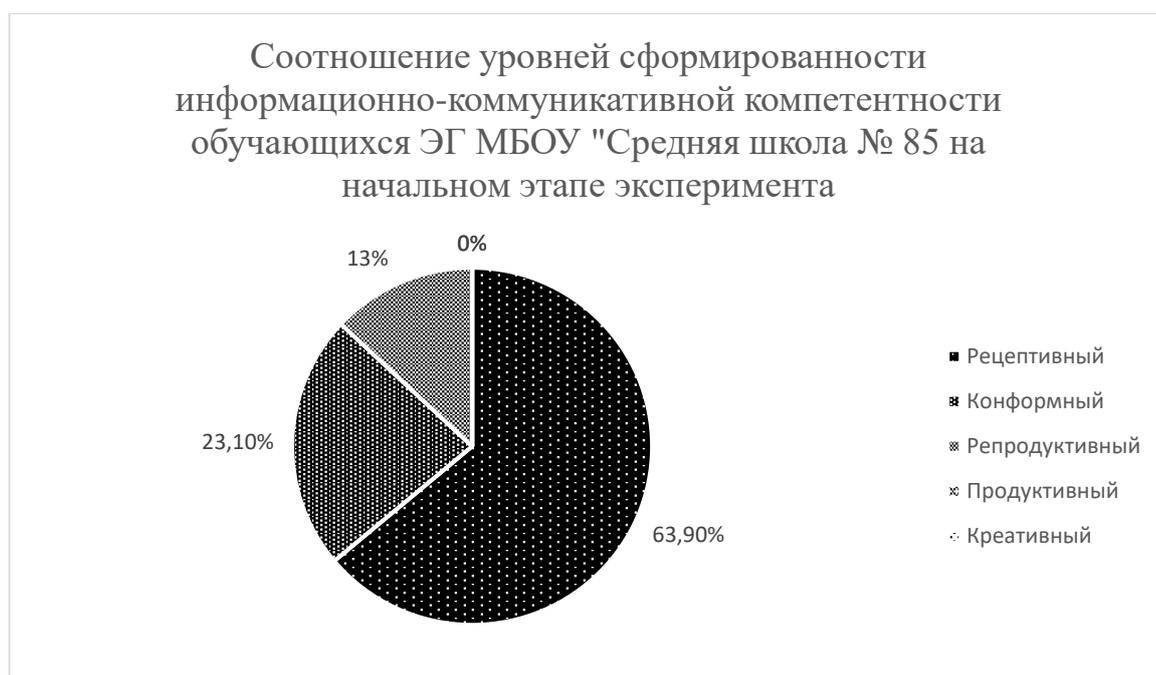
Группы	Информационно-знаниевый компонент					Ценностно-мотивационный компонент					Деятельностно-практический компонент					Рефлексивно-оценочный компонент				
	Уровни %					Уровни %					Уровни %					Уровни %				
	перцептивный	конформный	репродуктивный	продуктивный	креативный	Перцептивный	конформный	репродуктивный	продуктивный	креативный	перцептивный	конформный	репродуктивный	продуктивный	креативный	перцептивный	конформный	репродуктивный	продуктивный	креативный
ЭГ	63,9	19,4	16,7	0	0	59,2	27,8	1,3	0	0	67,6	20,4	12	0	0	65,7	23,1	11,2	0	0
КГ	63,5	20,6	15,9	0	0	57,9	27,1	1,5	0	0	67,3	19,6	13,1	0	0	64,5	21,5	14	0	0

Таблица 6

**Уровни сформированности информационно-коммуникативной компетентности младших школьников экспериментальной группы на начальном этапе эксперимента**

<i>Уровни</i>	<i>Количество обучающихся</i>	<i>Процентное соотношение</i>
Рецептивный (низкий)	69	63,9%
Конформный (ниже среднего)	25	23,1%
Репродуктивный (средний)	14	13%
Продуктивный (выше среднего)	-	-
Креативный (высокий)	-	-

Диаграмма 5



Из таблицы 6 и диаграммы 5 следует, что из 108 обучающихся экспериментальной группы МБОУ г. Ульяновска «Средняя школа № 85», в начале эксперимента имеют рецептивный (низкий) уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности 69 человек (63,9%), на конформном

(ниже среднего) уровне – 25 человек (23,1%), на продуктивном (среднем) уровне – 14 человек (13%), количественные показатели продуктивного (выше среднего) и креативного (высокого) уровня отсутствуют.

Из таблицы 7 и диаграммы 6 следует, что из 107 обучающихся контрольной группы МБОУ г. Ульяновска «Средняя школа № 85», имеющих на начало эксперимента рецептивный (низкий) уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности 67 человек (62,6%), на конформном (ниже среднего) уровне – 24 человек (22,4%), на продуктивном (среднем) уровне – 16 человек (15%), количественные показатели продуктивного (выше среднего) и креативного (высокого) уровней отсутствуют.

**Таблица 7**

**Уровни сформированности информационно-коммуникативной компетентности младших школьников контрольной группы на начальном этапе эксперимента**

<i>Уровни</i>	<i>Количество обучающихся</i>	<i>Процентное соотношение</i>
Рецептивный (низкий)	67	62,6%
Конформный (ниже среднего)	24	22,4%
Репродуктивный (средний)	16	15%
Продуктивный (выше среднего)	-	-
Креативный (высокий)	-	-



Таблица 8

**Соотношение уровней сформированности информационно-коммуникативной компетентности младших школьников экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента**

<i>Уровни информационно-коммуникативной компетентности</i>	<i>Экспериментальная группа</i>	<i>Контрольная группа</i>
Рецептивный (низкий)	69 (63,9%)	67 (62,6%)
Конформный (ниже среднего)	25 (23,1%)	24 (22,4%)
Репродуктивный (средний)	14 (13%)	16 (15%)
Продуктивный (выше среднего)	-	-
Креативный (высокий)	-	-

Полученные результаты еще раз доказывают необходимость организации опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством

групповой работы. Следующий параграф будет посвящен характеристике педагогических условий, оказывающих положительное влияние на эффективность данного процесса.

### **2.3. Педагогические условия повышения эффективности процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы**

На формирующем этапе эксперимента нами были сформулированы следующие задачи: вовлечение младшего школьника в учебно-познавательную групповую деятельность; формирование информационно-коммуникативных компетенций младшего школьника посредством групповой работы; создание педагогических условий для развития младшего школьника с учетом его индивидуальных возможностей и способностей, практической направленности образовательного процесса в начальной школе; формирование положительной мотивации и осознанной потребности младшего школьника в информационно-коммуникативном саморазвитии и самосовершенствовании.

Для решения названных задач нами была осуществлена апробация педагогических условий, заявленных в гипотезе и оказывающих существенное влияние на эффективность процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы, к которым относятся:

-общие: методологическое, кадровое и организационно-управленческое обеспечение процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы; выявление и обоснование критериев, уровней и показателей эффективности исследуемого процесса;

-частные: реализация в учебном процессе структурно-содержательной модели формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы, внедрение содержания урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся и Программы внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся 1-4 классов; работа по совершенствованию внутригрупповых и внутриколлективистских отношений, которые реализуются путем формирования микрогрупп на основе общих задач и интересов

Данный параграф посвящен анализу практической реализации вышеизложенных педагогических условий.

**I. Методологическое, кадровое и организационно-управленческое обеспечение процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы является первым общим педагогическим условием.**

Методологической основой изучаемого в данном диссертационном исследовании процесса является применение комплекса подходов: аксиологического, полисубъектного, личностно-ориентированный, междисциплинарный, культурологический при ведущей роли компетентностного подхода, о чем подробно изложено в параграфе 1.3.

Анализ хода эксперимента привел к следующим выводам относительно материально-технического обеспечения процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы:

во-первых, в школе необходимо создать материально-техническую базу, предоставляющую собой полный образовательный блок, включающий в себя методическую литературу, дидактический материал, мультимедийные средства обучения;

во-вторых, для совершенствования учебно-воспитательной работы в начальной школе должна быть составлена детальная инструкция использования

материально-технической базы для организации внеурочной деятельности младших школьников;

в-третьих, необходимо разработать программу развития материально-технической базы, а также сформировать систему мероприятий, направленных на сохранение и пополнение учебно-методической литературы, пособий и пр., что безусловно, оказывает значительное влияние на эффективность использования учебно-материальных средств;

в-четвертых, материальное обеспечение должно стать составляющей всего учебно-воспитательного процесса, поскольку материально-технические средства, информационное и коммуникативное пространство являются обязательными и необходимыми в процессе формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников;

в-пятых, на результативность использования материально-технических средств (и в том числе мультимедийных) оказывает непосредственное влияние общий уровень профессиональной компетентности педагога, его умение методически правильно использовать средства педагогики сотрудничества в формировании познавательной и творческой мотивации у обучающихся и у коллег.

В МБОУ города Ульяновска «Средняя школа № 85», на базе которой проходил эксперимент, имеется библиотека, музей, почти каждый кабинет начальной школы оборудован компьютером, что дает педагогам большие возможности использования мультимедийных средств обучения при формировании информационно-коммуникативной компетентности младших школьников.

В дополнение к вышеизложенному, охарактеризуем значимость кадрового обеспечения процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, роли учителя в данном процессе, который является носителем и транслятором интеллектуальных и нравственных ценностей общества.

Федеральные государственные образовательные стандарты предъявляют требования не только к условиям, которые необходимо создать в образовательном учреждении, но и к качеству образования.

Одним из важнейших условий достижения эффективности педагогического процесса в настоящее время является информационно-коммуникативная компетентность учителя, которая проявляется в методической и психологической готовности к организации обучения в современной информационно-коммуникативной среде: в наличии специальных умений, навыков и приёмов разработки и внедрения программного материала, во владении приёмами, методами и средствами интерактивного взаимодействия с обучающимися, теоретическими, методологическими и методическими основами обучения и воспитания младшего школьника.

Информационно-коммуникативная компетентность учителя – это его готовность и способность самостоятельно использовать современные информационные и коммуникативные ресурсы педагогической деятельности для решения широкого круга образовательных задач и проектировать пути повышения квалификации в данном направлении.

Какие бы направления по формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников ни использовал учитель начальной школы в своей педагогической деятельности, их внедрение и использование (применение на практике) способствуют достижению основной цели модернизации образования – улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности младшего школьника, ориентирующегося в информационно-коммуникативном пространстве современного общества.

В процессе констатирующего эксперимента нами было отмечено, что в МБОУ «Средняя школа № 85» отсутствует целенаправленная и систематическая деятельность по формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, но в то же время насущная, хотя и не всегда вполне осознанная потребность в формировании компонентов информационно-коммуникативной компетентности детей и взрослых нами наблюдалась и у некоторых учителей начальных классов, и у образовательного учреждения в целом.

Поэтому нам были оказаны помощь и содействие в реализации программы «Учение с увлечением» со стороны администрации школы, учителей начальных классов, воспитателей, инициативных родителей.

За время проведения опытно-экспериментальной работы были задействованы 25 учителей МБОУ «Средняя школа № 85»: директор школы, заместитель директора по учебной работе, заместитель директора по воспитательной работе, 12 учителей начальных классов, 2 воспитателя, 8 руководителей кружков и факультативов.

В ходе психолого-педагогического эксперимента нами были определены и поставлены задачи по формированию информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника посредством групповой работы и повышения уровня сформированности данного вида компетентности у обучающихся начальных классов с перцептивного до продуктивного и креативного. Кроме этого, была организована психолого-педагогическая и методическая подготовка педагогических работников МБОУ г. Ульяновска «Средняя школа № 85» по различным аспектам формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы, которая заключалась:

а) в теоретическом анализе проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности у младшего школьника посредством групповой работы;

б) в выявлении психолого-педагогической характеристики понятия «информационно-коммуникативная компетентность младшего школьника»;

в) в изучении групповой формы познавательной деятельности как эффективного способа информационно-коммуникативного развития младшего школьника;

г) в ознакомлении учителей и воспитателей с целями, задачами и тематическим планированием программы внеурочной деятельности для обучающихся 1-4 классов «Учение с увлечением»;

д) в применении диагностических методик по выявлению критериальных характеристик формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, замер их показателей на каждом уровне.

Серьезное внимание следует обращать на профессиональную подготовку будущих учителей начальных классов и повышение квалификации педагогических работников школ, в сложной структуре которой значимую роль играет информационно-коммуникативная составляющая.

Эффективность образовательного процесса в условиях информатизации общества зависит в первую очередь от информационно-коммуникативной компетентности самого учителя, в сложную структуру которой входит не только использование имеющихся технических, методических и программных средств в учебном процессе, но и особым образом сознательно организованная его педагогическая деятельность.

О результатах опытно-экспериментальной работы учителя, участвующие в нашей опытно-экспериментальной работе, сообщали в своих выступлениях на заседаниях методических объединений учителей начальных классов и педагогических советах. Автор данной работы также неоднократно выступала с докладом об основных результатах исследования перед учителями школы, на межрегиональном научно-методическом семинаре (25.10.2016 г.) по теме «Формы работы с родителями и детьми в рамках реализации программ внеурочной деятельности», на городском заседании МО учителей начальных классов по теме семинара «Реализация компетентного подхода как условие развития современной школы» (29.10.2018 г.) для слушателей курсов повышения квалификации.

**II. Вторым общим педагогическим условием формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы является выявление и обоснование критериев, уровней и показателей эффективности исследуемого процесса, подробно раскрытых нами во введении.**

Далее рассмотрим выявленные нами частные педагогические условия, оказывающие влияние на эффективность изучаемого нами процесса.

**III. Третьим (частным) педагогическим условием, необходимым для успешного формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы, является реализация в учебном процессе структурно-содержательной модели формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы, внедрение содержания урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся и Программы внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся 1-4 классов.**

Смыслы, структура и особенности реализации структурно-содержательной модели формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы раскрыты нами в параграфе 2.1. Ее содержательным «ядром» являются содержание урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся и Программы внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся 1-4 классов. Остановимся на них подробнее.

При реализации в практике начальной школы разработанной нами структурно-содержательной модели формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы мы учитывали тот факт, что учебно-познавательная деятельность, осуществляемая младшим школьником в группе, способствует приобретению им знаний, навыков и умений, развитию жизненно необходимых личностных качеств, формированию интереса к содержанию той или иной школьной дисциплины как на уроках, так и после них.

Данные, полученные нами в ходе опытно-экспериментальной работы, подтвердили выдвинутую в гипотезе мысль о том, что процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников будет эффективным лишь тогда, когда он будет охватывать и учебную, и внеурочную

деятельность, протекающую в условиях специально организованной информационно-коммуникационной среды. Лишь при условии такого системного подхода к данной проблеме у обучающихся формируется особый взгляд на окружающую действительность и на происходящее в ней, появляются возможности для каждого лучше понять себя, почувствовать, раскрыть и развить свои способности, думать, творить, совершенствоваться, вырабатывая таким образом собственную активную жизненную позицию.

С этими целями нами внедрялись новые активные и интерактивные формы учебно-познавательной работы, что способствовало активизации познавательного интереса у младших школьников и позволяло им проявлять творческую индивидуальность в информационно-коммуникативном взаимодействии, стремиться к самосовершенствованию.

Содержание урочной групповой деятельности по формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы на уроках (Приложение 1) носит ярко выраженный интегративный характер, проникая во все учебные дисциплины и преодолевая их искусственную изолированность и содержит: направления формирования и развития способов работы с информацией (информационный поиск, предметно-аналитическая деятельность, перекодировка, хранение информации); источники информации (наблюдение, эксперимент и опыты, познавательное общение, книжный текст (чтение), компьютер (использование медиаресурсов), что в процессе групповой работы позволяет обучающимся рационализировать процесс учения (увлекательные и практические операции с информацией) и использовать коммуникативные (речевые) средства для решения различных коммуникативных задач в разных предметных областях.

Как указывалось, ранее, образовательный и воспитательный потенциал внеурочной деятельности в работе с детьми младшего школьного возраста не подлежит сомнению. Общение педагога с младшим школьником вне учебной деятельности имеет свои особенности и помогает учителю разглядеть в каждом ребенке неповторимую и своеобразную личность, у которой в той или иной мере

развиты информационные и коммуникативные способности и навыки для естественного вхождения в информационное пространство общества. Теоретический анализ проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников и результаты констатирующего эксперимента предоставили нам возможность разработать программу внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся начальной школы (Приложение 2), в которой особое место отведено организации групповых форм работы младших школьников.

Цель этой программы - трансформация процесса развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка путем формирования, развития и совершенствования его информационно-коммуникативных знаний, умений, навыков и способностей в процесс саморазвития.

Задачи предлагаемой программы внеурочной деятельности следующие:

а) формировать у младшего школьника умения и навыки работы с информацией (текстом);

б) развивать умения и навыки активного взаимодействия ребенка в группе сверстников по работе с информацией (т.е. по ее поиску, оценке, интерпретации, переработке, преобразованию из одной формы в другую, передаче и применению в учебной и жизненной ситуациях);

в) формировать коммуникативные навыки, к которым относятся: умение договариваться со взрослыми и сверстниками, распределять работу в группе, оценивать свой вклад в общий результат деятельности.

Основополагающими принципами при реализации данной программы для нас явились следующие принципы ФГОС НОО: принцип непрерывного общего развития каждого ребенка в условиях обучения, идущего впереди развития; целостности образа мира; практической направленности; учета индивидуальных возможностей и способностей; охраны и укрепления психического и физического здоровья.

Программа курса «Учение с увлечением» была составлена в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта

начального общего образования. В ее основу положены примерные (типовые) программы «Детская риторика» авторского коллектива под руководством Т. А. Ладыженской и технологии чтения текста, основанные на природосообразной технологии формирования типа правильной читательской деятельности. В данные разработки нами были внесены коррективы с целью адаптации их к условиям МБОУ г. Ульяновска «Средняя школа № 85» и с учетом особенностей образовательного процесса, возраста и уровня подготовки детей, режима деятельности, индивидуальных результатов.

Содержательным «ядром» программы является обучение младших школьников основам риторики (на базе программы «Детская риторика»), направленное на развитие их коммуникативных умений и навыков общения в разных ситуациях, которые ставит перед детьми сама жизнь. Риторика дает возможность ребенку познакомиться с закономерностями общения в окружающем его социуме, специфическими особенностями коммуникации в современном информационном пространстве и осознать важность владения речью для достижения успехов как в личной, так и в общественной жизни. Стоит отметить, что программа «Детская риторика» обеспечена учебниками и методическими рекомендациями для учителя.

Отметим, что реализация предлагаемой нами программы внеурочной деятельности «Учение с увлечением» помогает включить в интеллектуально-творческий процесс группового взаимодействия всех детей начальной школы (независимо от их образовательных способностей, потребностей и возможностей). Преобладающее значение в ее реализации имеет создание «ситуации успеха» для каждого ребенка: по нашему мнению, на таких занятиях должна царить доброжелательная атмосфера, позволяющая замечать каждую удачу ученика, каждый его «шаг вперед».

В структуре внеурочного курса «Учение с увлечением» выделим два смысловых блока:

I. Первый блок «Общение» развивает умения младшего школьника ориентироваться в ситуации общения, определять речевую задачу, оценивать степень ее успешной реализации в коммуникации.

Младший школьник учится анализировать и оценивать общение, говорить, слушать, писать, читать, ориентироваться в коммуникативных ситуациях, определять коммуникативное намерение (свое и партнера по общению), оценивать эффективность его реализации. При апробации программы мы опирались на опыт обучающихся и его осмысление, без которых невозможным представляется успешное решение практических жизненных задач.

II. Второй блок «Речевые жанры. Текст» нацеливает на изучение моделей речевых жанров и, на этой основе, на обучение детей актуальным для них видам высказываний.

Для работы с различными видами текста (художественными, учебно-научными и пр.) младшему школьнику для их восприятия и освоения с целью дальнейшей переработки извлекаемой информации необходим высокий уровень развития «механизма чтения», гибкого синтеза его компонентов, который, как показывает практика, к сожалению, чаще всего не сформирован в должной мере у современного ребенка.

Для полноценного выполнения заданий при работе с текстом (информацией) младшему школьнику необходимо понимание темы текста, а точнее, его предметного содержания, для чего он направляет свое внимание на выявление причинно-следственных связей, главной мысли прочитанного; на анализ языковых средств и добывание информации не только из текста линейной последовательности, но и из тех компонентов смыслообразования, которые непосредственно в тексте не представлены в явном виде. Далее младшему школьнику предлагается сформулировать ответ на тот или иной вопрос (для чего ему придется выбрать ответ из ряда предложенных, выбрать цитату или самостоятельно сформулировать ответ). Это предполагает следующие действия: извлечение из текста нужной информации, «вскрывая» внутреннюю логику текста для того,

чтобы у младшего школьника возникло целостное представление об авторском замысле.

Из этого следует, что при работе с текстом формируются умения младшего школьника работать с информацией (текстом), что лежит в основе его читательских умений. Поэтому особую актуальность приобретает специально организованная работа с текстом (задания, упражнения), предполагаемая в предлагаемом нами курсе.

Анализируя и создавая тексты с многомерным представлением информации, младший школьник учится критически оценивать воспринимаемую и передаваемую информацию, тем самым повышая свой уровень культуры, уровень владения универсальными учебными действиями.

Для того, чтобы данный курс был реализован более успешно, мы посчитали необходимым строить занятия таким образом, чтобы каждый ученик был вовлечен в процесс общения в группе сверстников, которое стимулировало и побуждало его раскрыть, проявить свою индивидуальность. На собственном опыте мы выяснили, что в этом процессе учителю следует выполнять роль организатора и координатора успешной осмысленной деятельности учеников, в которой учащиеся приобретают опыт приобретения и реализации собственных коммуникативных умений, рефлексии и корректировки своей коммуникативной деятельности.

Таким образом, речь идет о соединении в единое целое информационного и коммуникативного полей в процессе обучения. Именно это, на наш взгляд, и может обеспечить эффективность формирования информационно-коммуникативной компетентности у младшего школьника посредством групповой работы в начальной школе.

Учебные занятия, построенные нами на таких основаниях, получались интересными и разнообразными, все ученики проявляли на этих занятиях активность и самостоятельность.

В программу внеурочного курса каждого класса мы включили компоненты и первого, и второго блоков; при этом нами учитывалась органическая взаимосвязь как самих блоков, так и их отдельных компонентов.

Во внеурочной деятельности мы использовали следующие интерактивные методы формирования информационно-коммуникативной компетентности у младших школьников: беседы, дискуссии, упражнения и задания, игровые методы, проблемное изложение материала. Наше педагогическое взаимодействие с младшими школьниками в ходе реализации программы предусматривало обязательное применение школьниками знаний об универсальных способах работы с информацией и передачи ее в общении.

Вся структура внеурочного курса "Учение с увлечением" построена на избыточности знаний: младший школьник самостоятельно находит ответы на разные вопросы, выбирает полезное, нужное, необходимое, производит отбор и оценку информации. В содержании данного курса нет расчленения на существенное и незначительное; обучающиеся сами делают акцент на важных для себя пунктах общего материала. У младшего школьника отсутствует «лимит» в получении знаний, поскольку ему предоставляется максимум информации и возможных и доступных для него ее источников; следовательно, ученик с помощью учителя сам определяет для себя «верхнюю планку», не равняясь ни на кого, что позволяет учителю осуществлять лично-ориентированный подход в условиях группового взаимодействия.

Предложенная нами программа позволяет расширить круг интересов каждого ученика, повысить уровень его эрудиции; содействует формированию и развитию учебных и познавательных действий, что лежит в основе информационно-коммуникативной компетентности, развитию способностей и возможностей обучающихся, предоставляет возможность для развития компонентов логической и алгоритмической грамотности, коммуникативных умений и навыков младших школьников благодаря использованию групповых форм проведения занятий и применению в творческой деятельности инновационных средств обучения.

На занятиях создаются ситуации активного поиска, где каждый младший школьник получает реальную возможность сделать собственное «открытие», познакомиться с ранее не известной ему информацией и применить ее в разнообразных учебных и жизненных ситуациях, овладеть первоначальными умениями и навыкам проектной и исследовательской деятельности, которые позволят ему в дальнейшем реализовать свои потребности и возможности, приобрести уверенность в своих силах. Содержание программы ориентировано на осмысление и интериоризацию обучающимися системы ценностей (таких, как ценность человека, общения, добра и истины, труда и творчества, социальной солидарности, гражданственности), нацелено на развитие у ребенка наблюдательности и внимательности, умения анализировать и сравнивать, соображать, рассуждать, делать выводы и умозаключения, доказывать и убеждать, подходить к решению учебной задачи творчески.

Программа курса внеурочной деятельности "Учение с увлечением" предоставляет учителю возможность показать младшему школьнику, как интересен, разнообразен и многолик, безграничен и необъятен мир слова, составляющего «сердцевину», основу общения, и это, мы считаем, играет существенную роль в формировании информационно-коммуникативной компетентности ученика как основы его учебной и познавательной деятельности.

В результате проведенной нами работы уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы повысился во всех экспериментальных группах, что отражено в диаграммах уровней сформированности (о чем более подробно будет изложено в параграфе 2.4. настоящего исследования).

При организации групповой внеурочной деятельности младших школьников мы учитывали тот факт, что на формирование информационно-коммуникативной компетентности влияют следующие факторы:

- установка образовательного учреждения на формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников;
- создание информационно-коммуникативной воспитательной среды;

- информационно-коммуникативная компетентность педагога.

Реализация программы формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы во внеурочной деятельности с позиции компетентностного подхода была бы невозможна без следующих средств:

*1. Активные и интерактивные средства*, в числе которых: викторины, игры на эрудицию (при подготовке к которым младшему школьнику приходится обратиться к большому количеству источников информации по той или иной тематике), информационные, исследовательские проекты (например, создание собственной книги или мини-энциклопедии по какой-либо теме, работа над которыми осуществляется как в индивидуальной, так и в групповой формах), сенсорные тренинги (в качестве тренировки межличностной чувствительности и восприятия психофизического единства собственной личности). Роль и особенности данных средств педагогического взаимодействия с младшими школьниками в контексте формирования у них информационно-коммуникативной компетентности посредством групповой работы достаточно подробно рассмотрены нами в параграфе 1.4. настоящего исследования.

В процессе апробации и внедрения предлагаемой нами структурно-содержательной модели мы стремились в игровой форме предоставить обучающимся возможность коммуникативного взаимодействия, основная цель которого – формирование коммуникативных моделей поведения и соответствующих им речевых образцов.

Безусловно, для успешности такого вида работы необходимо специальное учебно-методическое и дидактическое оснащение, к которому мы относим методические, дидактические и учебно-методические пособия. В организации формирующего этапа исследования мы опирались, прежде всего, на пособия и методические разработки Т.А. Ладыженской [143, 144, 145, 146, 147, 148, 149], творчески перерабатывая содержащиеся в них рекомендации. Далее кратко остановимся на характеристике некоторых тем занятий с младшими школьниками в смысловом, содержательном и учебно-методическом контекстах.

Знакомя детей с понятием «общение», мы развивали их умения ориентироваться в ситуациях общения, определяя речевую задачу и оценивая степень ее успешной реализации в общении; конструировали различные речевые ситуации, способствующие формированию коммуникативной компетентности младших школьников. Заметим, что основные темы наших занятий имели некий сквозной характер, обогащаясь и усложняясь от первого этапа (1 класс) к последующим (2-3-4 классы).

Так, использование моделей речевых жанров и реализация этих жанров на занятиях давало младшим школьникам возможность научиться тем видам высказываний, которые актуальны для них, а именно: «Общее понятие о тексте. Текст как смысловое и тематическое единство», «Вывеска как информационный текст», «Приветствие, прощание, благодарность, извинение как разновидности текста (жанры)», «Разнообразие текстов, которые встречаются в жизни: скороговорки, чистоговорки, считалки, загадки; их произнесение с учетом особенностей этих текстов» (1 класс), «Тип текста. Повествование», «Рассуждения с целью объяснения и доказательства», «Описание в учебной речи, его цель, основные части» (2 класс), «Разговорный стиль», «Диалог и монолог как разновидности текста, их особенности», «Научный стиль речи. Научные слова. Словарная статья как пример научного стиля» (3 класс), «Описание деловое (научное). Описание в разговорном стиле с элементами художественного стиля», «Публицистический стиль. Газетные информационные жанры (корреспонденция, репортажи, юмореска, интервью)», «Рассказ как речевой жанр, его структура, особенности» (4 класс) и многие др.

Чтобы возбудить у младшего школьника желание выйти за пределы учебной книги, когда информация покажется скудной и недостаточной, мы старались прививать вкус учеников к поиску полезной, яркой, интересной информации, организовать такую специальную работу, которая бы формировала у ребенка собственное личное отношение к информации, строящееся на постоянном анализе и сравнении информации разного вида как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Умения младших школьников работать с разными информационными источниками прививались постепенно посредством их постоянного и комплексного использования в процессе наблюдений как интересного и наиболее доступного для детей способа получения информации об окружающем мире с помощью органов чувств. Наблюдение младших школьников за собой (своими ощущениями, переживаниями), за другими людьми (их словами, эмоциями, поступками), за окружающим миром (природой, обществом) давали основу не только для вербализации результатов проведенных наблюдений, но и для формулирования младшими школьниками собственных суждений по поводу полученной в ходе наблюдений информации.

В процессе познавательного общения в группах обучающиеся обменивались своими мыслями по поводу содержания и значения той или иной получаемой ими информации о мире, об обществе, о самом себе, в результате чего происходило усвоение младшими школьниками языковых норм и правил коммуникации, формировалась культура общения.

Широкие возможности для познавательного общения дает метод проектов в практике начального общего образования. В рамках проектной урочной и внеурочной деятельности дети успешно использовали такие формы делового общения, как интервью, анкетирование, опросы и т.п.

Для освоения обучающимися норм и правил делового общения (в играх, диспутах, беседах, когда у них формируется вкус к обмену интересной информацией), нами были проведены практические занятия по следующим темам: «Искусство ведения беседы. Умение слушать и слышать», «Искусство ведения спора», «Этикетный диалог, его особенности (разговор по телефону)», «Что такое успешное общение. Правила успешного общения», «Общение в школе. Личное общение. Просьба. Скрытая просьба. Согласие. Вежливые отказ», «Искусство ведения беседы. Получение информации с помощью вопросов», «Соблюдение речевого этикета в споре, дискуссии», «Искусство ведения спора: аргументы и контраргументы» и др. С помощью разбора разнообразных речевых ситуаций

и участия в них младшие школьники старались осваивать (и в дальнейшем учитывать) речевые (коммуникативные) ситуации для успешного общения, что способствовало развитию не только их умения слушать и слышать собеседника, но и определять вид общения по его основной задаче: сообщить, запросить информацию, обменяться информацией, поддержать контакт и т. д.

Основным информационным источником в школе была и остается учебная книга. В условиях развивающего обучения нами расширялось количество источников, из которых учениками черпаются новые знания, в процессе чего все больше и больше школьники ощущали потребность заглядывать в энциклопедии, справочники, словари, использовать научно-популярную литературу, возможности Интернета.

Вкус младших школьников к самостоятельной работе познавательного характера с литературой (содержащей необходимую информацию) проявлялся в том случае, когда инициатива по поиску книг как ее источников принадлежала им самим. Мы со своей стороны старались организовывать работу по изучению дополнительных литературных источников детьми, стимулируя их к этому, например, на занятиях по теме «Источники информации. Знакомство со словарями, справочниками, энциклопедиями и пр.», «Как работать с книгой? Использование ориентировочного аппарата книги», «Графическая структура текста (о чем нам говорит шрифт, иллюстрации)», «Научный стиль речи. Научные слова. Словарная статья как пример научного стиля». Эти занятия проводились в школьной библиотеке.

Чтобы дети не потеряли интереса к книге в условиях развития компьютерных технологий, мы не противопоставляли компьютер и книгу с точки зрения их информационной ценности, а объясняли и показывали, что они могут и должны дополнять друг друга. Именно в этом направлении происходит сейчас интенсивное развитие отечественной библиотечной системы. Поэтому сотрудничество учителя с библиотекой исключительно важно для стимулирования и регулирования детского чтения.

Вкус к работе с информационными ресурсами проявлялся у младшего школьника в стремлении искать необходимую информацию, используя для этого все доступные источники; в его избирательном отношении к добытой информации в соответствии с собственными потребностями и интересами, в самостоятельном суждении, когда формулируется и отстаивается своя точка зрения по поводу прочитанного.

Значительное место в программе внеурочной деятельности «Учение с увлечением» отводится формированию таких практически значимых умений обучающихся, как давать определения понятиям, получать информацию с помощью вопросов, оценивать идеи, выделять главное и второстепенное, делать умозаключения и выводы, использовать рациональные способы хранения информации, работать с не сплошным текстом (воспринимать текст, извлекать информацию, данную в явном и неявном виде; интерпретировать её, переводить информацию в другие текстовые формы, менять (например, составлять кластер на основе таблицы), самостоятельно создавать не сплошные тексты), умение вести записи и зарисовки в ходе беседы, рассказа, экскурсии, которые способствуют ориентации ребенка в огромном пространстве информации.

## ***2. Информационно-коммуникационные и мультимедийные средства обучения.***

Действенным средством формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников явилось использование информационно-коммуникационных и мультимедийных средств обучения, представляющих собой совокупность компьютерных технологий, которые предполагают одновременное использование различных информационных сред. Это позволило нам с помощью цифрового компьютера представлять информацию в различных формах, таких как: изображения (отсканированные фотографии, чертежи, карты и слайды); звук (звукозаписи голоса, звуковые эффекты); видеоматериалы. Все это способствовало информационному обогащению формирующей личности

младшего школьника, развитию его интеллектуальной сферы и образного мышления. Мультимедийные средства обучения в процессе работы помогают наиболее ярко и наглядно представить необходимую информацию обучающимся.

Компьютерные технологии в современной начальной школе не только помогают учителю организовать учебно-познавательный процесс как индивидуально, так и в группе обучающихся, но и получить более эффективную «обратную связь».

Анализ имеющегося опыта позволяет выделить следующие методические функции компьютерных технологий:

а) *компьютерная поддержка занятия* (компьютер применяется как средство визуализации той или иной информации). В этом случае практикуются выступления учителя или самих младших школьников с использованием проектора, интерактивной доски, звуковых колонок. Чаще всего в качестве программной оболочки для выступлений используются Microsoft Power Point - программа, в которой создается мультимедийная презентация, которая может включать в себя текстовые и графические фрагменты, анимацию, видеофильмы, а также музыкальное или голосовое сопровождение. Презентация позволяет всем участникам педагогического взаимодействия задавать вопросы по теме, актуализируя и интегрируя уже имеющиеся знания; высказывать предположения, сравнивать и обобщать, анализировать получаемую информацию, делать выводы. Занимательность и иллюстративность в данных ситуациях особым образом окрашивают предлагаемый детям или самими детьми материал, делают процесс более привлекательным для них.

б) *компьютерное сопровождение занятия* (в этом случае компьютер может быть использован в качестве средства повторения изученного ранее материала);

в) *использование современных компьютерных программ в обучении* (особенностью этого варианта является проведение групповых занятий с младшими школьниками, предусматривающих работу всех обучающихся на компьютере

под руководством учителя. Это позволяет ему создавать условия для формирования таких социальных значимых качеств младшего школьника, как активность, самостоятельность, креативность, способность к адаптации в условиях информационного общества, для развития коммуникативных способностей и формирования информационной культуры личности.

Используя на занятиях программу Microsoft Word, ребенок может создать с помощью редактора Word свой собственный интеллектуальный «продукт» (сообщение, реферат, доклад и др.), а с помощью программы для подготовки презентаций Power Point творчески представить его, проиллюстрировав содержание своего информационного проекта с помощью видеofilьмов, звуковых эффектов, слайдов. Прост и удобен для младших школьников при оформлении учебных материалов также редактор Paint, который позволяет им создавать красивые графические изображения.

Получая и выполняя задание по поиску дополнительной информации в электронных учебных пособиях и энциклопедиях, ребенок формирует коммуникативные умения и навыки самостоятельной работы с учебным материалом.

Мы считаем, что поиск и обработка школьниками информации могут рассматриваться как их интерактивное диалоговое взаимодействие с компьютером, при котором преследуются реальные цели коммуникации, а именно, запрос и получение информации. При работе с большими объемами информации у обучающихся формируются умения и навыки критического мышления, способности осуществлять выбор и нести ответственность за него, оценивать эффективность информационного поиска, определять объем предлагаемой информации, читать текст, графики, схемы, таблицы, чертежи, формулировать и излагать мысли ясно, кратко, по делу, выполнять сравнение, анализ, классификацию и пр.

Программы PowerPoint, Publisher, Paint помогают формировать у младших школьников умения излагать мысли в письменном виде, представлять информацию в виде графиков и схем, писать доклады, аннотации, располагать рационально текст на листе и т. д. Найденную и обработанную информацию на занятии

младший школьник должен проанализировать, сравнить, оценить и далее, обмениваясь мнениями и информацией с партнерами по взаимодействию, задать вопросы им или учителю, получая таким образом значимые для своего личностного развития навыки публичных выступлений и участия в дискуссиях. Все это формирует способности обучающихся сотрудничать и работать в команде, учитывая различные точки зрения и мнения. Организации процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы в значительной степени способствует использование учителем современных социальных сервисов, самыми востребованными из которых в настоящее время являются «Социальные сервисы Веб 2.0», позволяющие организовывать любую учебно-познавательную деятельность обучающихся. Это *интерактивный сервис Classroom* (позволяющий учителю создать свой электронный класс, в котором можно формировать информацию для того или иного урока и задания к нему, автоматически создавать копии для обучающихся); *сервис Picasaweb* (позволяющий совместно с другими субъектами образовательного процесса создавать фотоальбомы и слайд-шоу на их основе, привязывать фото к местам на карте и т.п.); *сервис Google Docs* (являющийся удобным источником учебной информации, в котором учитель может публиковать, хранить, комментировать и обсуждать творческие работы младших школьников: презентации, доклады, портфолио, виртуальные выставки, творческие и исследовательские проекты и т.п.); *ментальные карты Casoo* (объединенные какой-либо общей идеей и связанные друг с другом диаграммы, схемы, которые наглядно представляют различную информацию); *сервис Scratch Mit Edu* (позволяющий осуществлять работу со средой программирования Scratch 2.0, помогающей младшим школьникам самостоятельно создавать анимированные интерактивные игры, истории, модели).

Таким образом, информационно-коммуникационные и мультимедийные технологии создают широкие возможности для решения заявленных в данном исследовании задач.

**IV. Четвертым (частным) педагогическим условием достижения эффективности процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы мы считаем **работу по совершенствованию внутригрупповых и внутриколлективистских отношений младших школьников, которые реализуются путем формирования микрогрупп на основе общих задач и интересов.****

Процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников предусматривает создание в условиях начальной школы особой развивающей среды, которая бы способствовала реализации потребностей, желаний, интересов и замыслов каждого обучающегося как субъекта образовательного процесса, предоставляя ему возможности для творческого конструктивного сотрудничества, создавая благоприятную психологическую обстановку (ситуацию успеха) для каждого ребенка. Для этого как урочная и внеурочная деятельность в их диалектическом единстве располагают разнообразными формами и средствами, способствующими обеспечению творческой, информационной и коммуникативной деятельности младших школьников.

Наиболее значимыми задачами этого вида деятельности в системе современного начального общего образования являются: проявление и развитие устойчивого интереса младших школьников к учебно-познавательной деятельности, расширение и углубление знаний по различным дисциплинам, развитие их возможностей и способностей (чему, как отмечалось нами выше, в немалой степени способствует работа в группе), развитие умения самостоятельно и творчески работать с информацией, осуществление индивидуализации и дифференциации, разностороннее развитие личности каждого обучающегося.

Педагогическое взаимодействие с младшими школьниками по формированию у них информационно-коммуникативной компетентности посредством групповой работы позволяет не просто суммировать добываемые ими знания, а также умения и навыки работы с информацией, а объединять различные компо-

ненты информационно-коммуникативной деятельности, в результате чего получая качественно иное образование, обладающее свойствами, принципиально новыми по отношению к исходным элементам.

Спланированная и рационально организованная групповая деятельность обучающихся начальной школы по формированию у них информационно-коммуникативной компетентности создает благоприятную почву для работы с информацией в коммуникации, развивает и формирует потребности в познании, активизирует развитие способностей и возможностей каждого участника группового взаимодействия, а именно умения организовывать свою деятельность, мыслить, уверенно работать с информацией, самостоятельно выбирать и нести ответственность за этот выбор, приобретать навыки общения и сотрудничества, а также рефлексии и анализа их результативности.

Значимую роль в совершенствовании образовательного процесса на различных уровнях образовательной системы играет в настоящее время расширение межпредметных связей, интеграция, объединяющая в единое целое разнообразные отрасли и сферы научного знания, что не только систематизирует, упорядочивает получаемые обучающимися компетенции, но и интенсифицирует информатизацию учебно-воспитательного процесса во всем его комплексном многообразии. Согласно законодательным документам в сфере образования, это является одной из самых насущных задач российской школы на современном этапе ее развития.

Для осуществления процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников мы сочли необходимым на формирующем этапе нашего эксперимента обеспечить усиление межпредметных связей различных дисциплин начальной школы, интегрируя компоненты учебно-воспитательного процесса для объединения в восприятии каждого ребенка локальных знаний по отдельной дисциплине в широкую целостную картину мира.

Междисциплинарные связи возникают естественно, в самом учебном процессе при условии, если учитель творчески подходит к «традиционному» материалу и осуществляет попытку раскрыть в нем «вертикальную тему», обеспечить

ее «вкрапление» в то или иное занятие (имеется ввиду, например, несколько иной подход к разбору текста; применение в работе с ним новых, быть может, неожиданных для ребенка образных сравнений и/или ассоциаций, упражнений, творческих и практических заданий, кратких бесед по содержанию). Очень эффективными в работе учителя являются просьба к ученикам высказать свое мнение, суждение, сделав какой-то акцент по ходу объяснения; новые проблемные вопросы к обучающимся; проблемный диалог; объяснение и пр. Все это способствует целостности познания мира младшими школьниками, развивая их образное, конкретное, отвлеченное мышление, умение видеть единство мира в многообразии его форм и форм человеческой деятельности через единство разнообразных научных дисциплин. Благодаря «вертикальным темам» ученики целенаправленно переносят знания с одних предметов на другие в разнообразных учебных и жизненных ситуациях.

В своей практической работе мы стремились к тому, чтобы у учеников формировалось не только ощущение единства мира при всем его многообразии, но и потребность в коммуникации передавать это ощущение своим ровесникам, одноклассникам и т.п. Мы также старались «пронизывать» занятия по различной тематике взаимосвязью, взаимопроникновением и взаимообогащением различных дисциплин, направлять усилия на то, чтобы одно занятие было логическим продолжением другого, естественным звеном всей системы учебно-воспитательной работы, а обучающиеся сумели максимально самореализоваться в групповой деятельности и применить открытые в самих себе интеллектуальные и творческие ресурсы сейчас и в будущем.

Важным условием при этом было, чтобы в каждое занятие школьник внес элемент собственной творческой фантазии, своего миропонимания и мироощущения. Нами всячески поощрялся поиск учеником в разных учебных ситуациях новых форм и методов работы со сверстниками в группе (при условии целесообразности этих форм и методов, соответствия их тематике, содержанию занятия), а также новых тем для общения и обсуждения.

Нами было замечено, что благодаря индивидуальной работе учителя при организации групповой работы младших школьников дети лучше адаптируются в среде сверстников, усваивают учебный материал. Все это решающим образом сказывается на формировании и закреплении в сознании каждого ребенка новой системы отношений к окружающей его действительности – к другим людям, коллективу, к учению, к своим обязанностям. Именно такой подход формирует характер, волю обучающегося, расширяет круг его интересов, способствуют развитию личностного отношения к той или иной ситуации, стимулированию творческой и социальной активности, желания непосредственного участия в различных делах класса, в различных сферах жизнедеятельности.

Деятельность в группе, благодаря своей специфике, обеспечивает каждому младшему школьнику максимальную свободу в самореализации, помогая ему ощутить свою уникальность и востребованность. Замечено, что в начальной школе дети активно включаются в общие занятия, где происходит интенсивное установление дружеских контактов.

Работа в группах позволяет детям осуществлять взаимоконтроль и взаимопомощь в процессе выполнения задания, договариваться, обсуждать разные точки зрения, после чего находить общее решение и вырабатывать общую позицию. Кроме того, работа в группах позволяет ученикам получить эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многим из них сложно включиться в общую работу класса (это относится, например, к робким ученикам или ученикам послабее).

Наряду с ярко выраженной потребностью младших школьников в сотрудничестве, мы наблюдали также их потребность в признании и уважении сверстников и взрослых. В рамках организованного нами психолого-педагогического эксперимента на базе нашей начальной школы мы смогли создать для детей такую творческую обстановку, которая позволила им самостоятельно, через игровую деятельность, дискуссии, разнообразные упражнения открывать особенности и закономерности человеческих взаимоотношений, общения и поведения. В

процессе группового взаимодействия каждый ученик раскрывается личностно, позволяя и учителю, и другим ученикам увидеть его человеческие качества.

При правильной организации групповой работы младший школьник получает бесценный для него опыт межличностного взаимодействия с социальным окружением, обучаясь, с одной стороны, учитывать собственные цели, интересы, потребности и, с другой стороны, соотносить их с целями другого человека, сверстников и общества в целом.

Во время работы школьника с информацией в процессе групповой коммуникации им присваиваются социальные нормы и правила конструктивного общения и эффективного взаимодействия. Ученик обучается тому, чтобы строить высказывания, понятные партнеру, задавать такие вопросы, чтобы с их помощью получить от партнера необходимую информацию. Для каждого ребенка чрезвычайно важно научиться высказывать свою точку зрения, признавая при этом возможность существования других мнений и других позиций, отличных от собственной; нацеливаться на понимание позиции партнера в общении, на согласование разных точек зрения, потребностей и интересов в диалоге, дискутируя, убеждая, аргументируя, договариваясь и приходя к общему решению в совместной деятельности (и в том числе в ситуациях конфликтов интересов). Очень важными при этом являются способности младших школьников к взаимному контролю и взаимопомощи по ходу выполнения заданий, навыки конструктивного делового поведения в ситуациях группового взаимодействия и сотрудничества.

Реализация данных педагогических условий предусматривала разнообразные виды педагогического взаимодействия с младшими школьниками, отраженным в структурно-содержательной модели формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы (подробно проанализированной нами в параграфе 2.1.). Остановимся на них более подробно.

### ***1. Организация групповой работы на занятиях в начальной школе.***

Неоспоримым является тот факт, что то, каким будет ребенок, зависит не только от его генетической предрасположенности (наследственности), но и от

социальных факторов. Именно окружение ребенка во многом предопределяет его интересы и потребности, которые всецело отражаются в деятельности.

ФГОС НОО выделяет в отдельную значимую группу коммуникативные универсальные действия. Как справедливо отмечает М. И. Лисина, общение определяется как особый вид коммуникативной деятельности, имеющий свои структурные компоненты: потребности, предмет, мотивы и средства.

Вступая в общение, младший школьник преследует цель, заключающуюся в достижении какого-либо результата. Общение, возникающее в процессе учебно-познавательной деятельности младших школьников, направлено, в большинстве случаев, на обмен мнениями, опытом, на поиск ответов.

Общение в группе – это процесс взаимодействия детей, при котором важной становится цель, мотивирующая к общению, предмет (содержание говорящих), способы воздействия на слушающего: поведение, взгляд, мимика, поза, эмоциональная окраска фраз, тон, использование разных интонаций и пр. Вступление в коммуникацию является способом выражения младшим школьником его отношения к собеседнику. Навыки общения жизненно необходимы ребенку, поскольку коммуникативный акт является, по существу, способом его взаимодействия со всеми компонентами окружающей его среды посредством просьбы, приветствия, утверждения, совета, наказа, отказа и пр.

Организация работы в группе, делая возможным общение детей, оказывает благотворное влияние и на развитие познавательной сферы каждого из них, и на эмоциональном благополучии, и на успешности познания самого себя и других. Для овладения такими знаниями и навыками жизненно важны ситуации, в которых младший школьник в коллективном взаимодействии выступает носителем образцов и нормативов деятельности, что позволяет ему максимально реализовать свое активное отношение к осваиваемой информации и переводить ее из «существующей» в «реально используемую».

Быть учеником – социальная роль, позволяющая приобрести опыт в понимании других людей. Взаимодействие между младшими школьниками в про-

цессе групповой работы способствует развитию навыков принятия роли и зрелых социальных суждений, а значит, равноправные контакты между сверстниками вносят важный и существенный вклад в принятие социальной перспективы и развитие межличностного понимания.

Учебный коллектив для младшего школьника является первой социальной группой. Удовлетворенность своим положением в группе сверстников является важным показателем успешной социализации в школе и за ее пределами.

Общение со сверстниками в групповом взаимодействии предполагает контакты равного статуса, требующие учета точек зрения друг друга, стремлений к тому, чтобы договариваться, находить компромиссы, сотрудничать, то есть к развитию социальных умений. Характер общения, формы его организации определяют не только развитие адекватного образа -Я и успешность социализации ребенка, но и обеспечивают успешность детей младшего школьного возраста в обучении.

Процессы социального взаимодействия, в том числе общение, играют существенную роль в общем развитии ребенка. Это и обучение (получение новой информации в процессе общения), и общение обучающихся друг с другом, и их общение с учителем, и социальное общение. Важно, что именно в общении обучающиеся выполняют поочередно разные социальные роли, развивая такие качества, как терпимость, критичность, умение встать на позицию другого. Только через проявление активности в разделении точек зрения и можно преодолеть собственный эгоцентризм.

Выявление особенностей формирования у младших школьников при работе в группах умений и навыков правильного общения, развития способностей адекватно и при этом уважительно по отношению к другим выражать свои мысли, эмоции и чувства, а также грамотно вести себя в различных учебных и жизненных ситуациях позволили нам переосмыслить значимость и содержание групповой работы.

Опытно-экспериментальное исследование показало, что обучающиеся в начальной школе испытывают огромную радость от работы в группе, что способствует снятию возникающего у них нередко внутреннего напряжения, ощущению эмоционального благополучия, успеха, побуждению к творческому самовыражению.

Педагогический потенциал такой работы велик (это подробно раскрыто нами в параграфе 1.4.), поэтому очевидна необходимость его актуализации и реализации. При работе с младшими школьниками целесообразным является сочетание не только традиционных, но и новых, соответствующих принципам и направлениям процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников педагогических технологий, методов, форм и средств их группового взаимодействия.

К примеру, на внеурочных занятиях уже в первом классе нами использовалась игра «Продолжи». Класс был поделен на группы, каждой из которых было предложено составить текст-описание, создавая его по цепочке, когда каждый участник взаимодействия составляет по одному предложению так, чтобы в результате работы группы получился связный текст.

Школьники были поставлены в проблемную ситуацию, осознав необходимость в том, чтобы:

- вежливо договориться о том, кого или что они будут описывать в простом высказывании;
- ориентироваться в системе знаний о том, что такое текст-описание, каковы его признаки, структура;
- оценить свое высказывание и высказывания своих товарищей, прийти в диалоге с ними к единому мнению;
- осуществить грамотное устное высказывание;
- сделать простые выводы и обобщения в результате совместной групповой работы, провести рефлексию результатов работы группы.

Данный прием способствует развитию у младшего школьника логического мышления и речи.

Прием «Мозаика» представляет собой универсальную структуру группового взаимодействия, основанную на идее разделения учебных обязанностей между членами группы с последующей обработкой результатов, где каждый участник группы работает с информацией по отдельному («своему») разделу самостоятельно, с участием других членов своей группы или других групп; обработанная им информация представляется партнерам, изучается и/или используется совместно. Существует несколько разновидностей данного педагогического приема, он исключительно эффективен при подготовке тематических учебных конференций, диспутов, докладов по определенной теме и т.п.

Например, в 4 классе по теме занятия «Деловая игра: верстка газеты. Информационная заметка» ребята учатся «собирать» газету, располагая типографический набор на ее страницах. Таким образом школьники знакомятся с жанровыми признаками информационной заметки и самостоятельно ее создают в групповом взаимодействии.

В начале занятия ученики читают хроники, приготовленные детьми из другого класса. Эта работа вызывает у младших школьников, как правило, живой интерес, так как они хотят знать, о чем написали их товарищи. Далее обучающиеся вместе с учителем анализируют схему «Газетные информационные жанры», определяя характерные особенности заметки (к которым относятся сообщение о событии, его оценивание, высказывание автора своего отношения к событию); сравнивают хроники и заметки на одну тему, что позволяет увидеть их отличия и т.д.

Ребятам предлагается придумать продолжение заметки по предложенному началу. Сделать это помогают рисунки, фотографии, иллюстрации, на которых изображены мероприятия, которые проводились в школе (например, предметная неделя по литературному чтению (включающая конкурс чтецов, ораторов), посещение музея, экскурсии, выставки и пр.) Еще лучше, если ученики захотят написать о чем-то своем. Рисунки – лишь подсказка. После проделанной работы каждая группа представляет свои заметки. На таком занятии видно, как члены группы стараются учитывать в совместной работе интересы своих товарищей,

проявляя эмоциональную отзывчивость и доброжелательность в спорных ситуациях и поддерживая друг друга не только словом, но и делом. Ученики осознанно выстраивают свое речевое высказывание, рассуждают, аргументируют, обобщают, оценивают собственную работу и работу всех членов группы, проводят рефлексию результатов совместной деятельности.

Современная школа порой слишком часто ставит обучающихся в условия конкуренции и слишком редко готовит детей к групповой коллективной работе в позитивной и равноправной деятельности. И дело не только в том, что взаимодействие в обучении как кооперация позволяет им лучше освоить ту или иную информацию и дольше ее помнить. Работы младших школьников, выполненные в равноправном взаимодействии, как правило, отличаются обоснованностью и внутренней логикой; их положения глубже и серьезней аргументированы и показывают повышение уровня осмысления изученного материала. Увеличивается число нестандартных решений за счет того, что члены группы чаще выдвигают новые идеи, предлагают неожиданные варианты решения стоящих перед ними задач. При такой организации занятий происходит перенос знаний и умений младших школьников, приобретенных в группах, в ситуацию индивидуальной работы, личностную значимость чего для каждого ребенка подтверждают слова Л. С. Выготского «... то, что дети могут сегодня сделать только вместе, завтра они в состоянии сделать самостоятельно...». Со своей стороны, мы наблюдали более позитивное отношение учеников к работе с информацией в группе, чем в индивидуальной работе.

На занятиях (и в том числе внеурочных) мы развивали, закрепляли и расширяли у младших школьников умения и навыки успешного общения и для контакта, и для получения информации, побуждая их к тому, чтобы анализировать и оценивать свое общение и речь при помощи создания различных речевых ситуаций, встречающихся в повседневной жизни.

Учебные занятия в группах имеют ряд преимуществ перед другими формами организации учебной деятельности: обеспечивают эмоциональную поддержку, которая совершенно необходима младшему школьнику для того, чтобы попробовать что-то новое, смело высказывать свои мысли.

Сотрудничество со сверстниками является для первоклассника тем важным источником мотивации, который необходим ему для того, чтобы включиться в учебный процесс и остаться в нем активным субъектом: известно, что сотрудничество в учебном сообществе является мощным ресурсом обучения, ведь именно общение со сверстниками является той областью учебной деятельности, в которой наиболее успешно учеником осваиваются полужнакомые действия и становятся понятными «полупонятные» мысли. Социальные навыки и социально-психологические компетенции, формируемые в коммуникативном взаимодействии, неизбежно становятся для первоклассника не менее важным содержанием обучения, чем умения и навыки чтения, письма, счета и прочие традиционные составляющие содержания начального общего образования.

Сотрудничество в группе на равных является источником развития децентрации-уникальной способности понимать точку зрения и действовать с позиции другого человека как в интеллектуальной, так и в эмоциональной и личностной сферах; кроме задач обучения и развития, сотрудничество предоставляет большие возможности в решении задач воспитания младшего школьника.

**2. Создание информационно-коммуникативной образовательной среды** как важнейшее направление деятельности по решению означенной проблемы, нацеленное на возникновение и развитие процессов учебного информационно-коммуникативного взаимодействия между обучающимися, их родителями, учителями начальной школы, способствует реализации следующих функций:

-формирование установки каждого младшего школьника на непрерывное самостоятельное познание в активной коммуникации;

-проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса с использованием стратегии и тактики информационной и коммуникативной образовательной деятельности;

-обеспечение педагогического коллектива школы необходимой для формирования компонентов информационно-коммуникативной компетентности младших школьников учебной информацией;

-консультирование педагогического коллектива по вопросам развития, саморазвития и самосовершенствования информационно-коммуникативной компетентности как обучающихся в начальной школе, так и самих учителей, оказание помощи и поддержки учителю в его профессионально-педагогической деятельности.

Информационно-коммуникативная образовательная среда способствует повышению качества начального общего образования, позволяет не только активизировать учебно-познавательную деятельность младшего школьника, мотивировать его на самостоятельное добывание информации, формируя навыки познавательной и исследовательской деятельности, но и дифференцировать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика начальной школы, без чего трудно представить дальнейшее эффективное развитие всей образовательной системы. В этом значительную роль играет приобщение учителей начальных классов к овладению новыми педагогическими интерактивными технологиями, без которых невозможно подготовить новое поколение российских граждан к сложным социально-экономическим условиям, в которых им придется жить и работать.

### ***3. Привлечение младших школьников к активному участию в жизни школы.***

Как было отмечено выше, организованная нами в ходе эксперимента работа младших школьников в группах предоставила большие возможности обучающимся для обмена личным опытом, который имел воплощение в их активном участии в жизни класса и школы, создавая ситуацию успеха для каждого участника учебно-воспитательного процесса.

Созданная нами в условиях начальной школы информационно-коммуникативная среда предусматривает участие школьников в разнообразных меропри-

ятиях и проектах классного, школьного, городского, областного, общероссийского значения, что является логическим продолжением классно-урочной системы и направлено на создание благоприятных условий для практической реализации информационно-коммуникативных качеств каждого ученика, проявления его творческих способностей и устремлений.

Так, в школе, где проходил наш психолого-педагогический эксперимент, существует традиция проведения разнообразных праздничных мероприятий, Игр искусств, предметных недель, олимпиад, конкурсов, викторин, выставок и концертов. Основная цель проведения данных мероприятий состоит в том, чтобы увлечь обучающихся совместной работой, содействовать раскрытию интеллектуального и творческого потенциала каждого школьника и применению на практике знаний, приобретенных им в учебно-познавательной деятельности. За время проведения экспериментального исследования обучающиеся экспериментальной группы приняли активное участие в следующих общешкольных мероприятиях: концерты ко Дню знаний, Дню учителя, Дню пожилого человека, 23 Февраля, 8 Марта, Дню Победы; Последний звонок, Игры искусств, предметные недели (неделя русского языка (конкурс сочинений), неделя литературного чтения (конкурс чтецов и ораторов), неделя математики (участие детей в викторинах, КВН), неделя экологии (конкурс кроссвордов, презентаций) и др.). Каждое выступление было высоко оценено руководством школы. Кроме того, ежегодно по параллелям в школе проходят конкурсы «Ученик года», конкурсы проектов. Приобщение детей к научно-исследовательской и проектной деятельности на ранней стадии общего образования позволяет наиболее полно выявлять и развивать интеллектуальные и творческие способности детей. Стимулирование исследовательской активности обучающихся, поддержка их любознательности, стремления к экспериментированию, самостоятельному поиску истины, – главная задача взрослых.

Вся учебно-воспитательная деятельность, направленная на формирование личностных качеств каждого ученика, является по существу, подготовкой его к жизни. Именно поэтому мы практикуем в своей педагогической деятельности

встречи с интересными людьми (чьим-то папой или мамой, специалистом в определенной области или просто увлекающийся, интересный человек, который живет рядом). Получая бесценный опыт такого коммуникационного взаимодействия, ученики начинают понимать ценность для общества, уникальность и неповторимость каждого человека вне зависимости от его профессии и сферы деятельности. Такие встречи – это возможность познакомиться, узнать друг друга, поделиться чем-то полезным и новым и, конечно, приятно пообщаться. Так, нашими гостями были и писатели Валерий Николаевич Гришин, Евгений Миллер, и ветераны труда и ВОВ, пожарные и инструкторы ГИБДД, педиатр и стоматолог и др. Ребята имели возможность в непосредственном общении и неформальной обстановке задать гостям вопросы, которые очень волнуют их, получив, с одной стороны, полезную для себя информацию и, с другой стороны, коммуникативный опыт. На таких встречах дети узнают, как зарождается мечта о будущей профессии, как можно ее осуществить, что является главным в его профессиональной деятельности, какими знаниями, умениями, навыками и чертами характера надо обладать, чтобы добиться успеха и т.д. Где бы, когда и с кем бы ни проводилась встреча, в каждом отдельном случае, прежде всего, необходимо иметь ее конкретную цель, определить, какой идее она будет подчинена. Встречи школьников с представителями общественности – это их живое общение с действительностью, с жизнью.

Еще одной важной составляющей нашей работы явилось привлечение младших школьников к участию в деятельности школьной библиотеки, в процессе чего ребята становятся активными участниками информационного, коммуникативного и творческого процесса в рамках библиотечных занятий: «В стране Вообразилии», «Устный журнал», «По страницам любимых книг», «Викторина по прочитанным произведениям», «Мама-главное слово в каждой судьбе», «В гостях у Михаила Пришвина», «Волшебник Корней Чуковский» и др.

Каждому ребенку дарована от природы склонность к познанию и исследованию окружающего мира. Развитие этой склонности совершенно необходимо, поскольку она обеспечивает прочный фундамент творческой самостоятельной

деятельности обучающихся как инструмента для выстраивания коммуникации в информационной образовательной школьной среде.

В процессе активного участия в жизни школы младшими школьниками приобретаются социальные нормы и правила конструктивного эффективного взаимодействия. В этой деятельности ребенок учится строить понятные для окружающих высказывания, задавать вопросы, с помощью которых получать необходимые сведения от партнера/партнеров по деятельности, высказывать свою точку зрения, понимать возможность существования других позиций, отличных от собственной, понимать и нацеливаться на позицию партнера в общении и взаимодействии, согласовывая различные позиции в сотрудничестве, учитывая разные потребности и интересы, убеждать, аргументировать, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности.

Современный подход к исследуемой проблеме и анализ экспериментальных данных позволяют сделать вывод о том, что несоблюдение хотя бы одного или нескольких условий оказывает негативное влияние на результаты и успешность формирования информационно-коммуникативной компетентности учащихся начальных классов.

Таким образом, в данном параграфе мы выявили и опытно-экспериментальным путем доказали необходимость создания педагогических условий для формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы.

Опытно-экспериментальное изучение показало, что разработанная нами структурно-функциональная модель способствует эффективности формирования информационно-коммуникативной компетентности и может быть использована в учреждениях общего и дополнительного образования при совокупности необходимых педагогических условий, о чем более подробно будет изложено в следующем параграфе.

## **2.4. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы**

По окончании комплексного психолого-педагогического исследования нам удалось выявить, уточнить и охарактеризовать причинно-следственные связи, разработать и апробировать в условиях образовательного процесса начальной школы структурно-функциональную модель формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы. Для выявления эффективности педагогических условий формирования информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника нами был осуществлен мониторинг данного процесса, для чего проведена входная, промежуточная, итоговая диагностики.

При проведении психолого-педагогического эксперимента мы избрали следующие направления измерений: сравнительная диагностика определенных нами характеристик информационно-коммуникативной компетентности младших школьников в контрольной и экспериментальной группах и замеры критериальных показателей на входном, промежуточном и итоговом этапах эксперимента в одной и той же группе.

Как было отмечено выше, информационно-коммуникативная компетентность младших школьников включает в себя информационно-знаниевый, ценностно-мотивационный, деятельностно-практический и рефлексивно-оценочный компоненты, диагностическим инструментарием для выявления сформированности которых на завершающем этапе эксперимента послужили те же диагностические методики, которые применялись на констатирующем его этапе (их подробная характеристика и результаты входной диагностики содержатся в параграфе 2.2. настоящего исследования).

**Промежуточная диагностика** уровней сформированности информационно-коммуникативной компетентности младших школьников осуществлялась

нами ежегодно и в экспериментальной, и в контрольной группах. Далее приведем результаты промежуточной диагностики на примере измерений в ноябре 2016 и 2017 гг. Для определения динамики уровней сформированности информационно-коммуникативной компетентности младших школьников представим наглядно сравнительную характеристику полученных в процессе опытно-экспериментальной работы результатов на начальном и промежуточном ее этапах (Таблица 9).

**Таблица 9**

**Соотношение уровней сформированности информационно-коммуникативной компетентности обучающихся контрольной и экспериментальной групп на начальном и промежуточном этапах эксперимента**

<i>Уровни сформированности информационно-коммуникативной компетентности</i>	<i>Экспериментальная группа</i>		<i>Контрольная группа</i>	
	<i>Начальный этап эксперимента</i>	<i>Промежуточный этап эксперимента</i>	<i>Начальный этап эксперимента</i>	<i>Промежуточный этап эксперимента</i>
Рецептивный (низкий)	69 (63,9%)	54 (50%)	67 (62,6%)	55 (51,4%)
Конформный (ниже среднего)	25 (23,1%)	21 (19,4%)	24 (22,4%)	30 (28%)
Репродуктивный (средний)	14 (13%)	27 (25%)	16 (15%)	20 (18,7%)
Продуктивный (выше среднего)	-	6 (5,6%)	-	2 (1,9%)
Креативный (высокий)	-	-	-	-

Из Таблицы 9 становится ясно, что в экспериментальной и контрольной группах произошла положительная динамика сформированности у обучающихся информационно-коммуникативной компетентности. Однако, в экспериментальной группе она существеннее.

Количество обучающихся в ЭГ с рецептивным (низким) уровнем сформированности информационно-коммуникативной компетентности снизилось на 15 человек, т.е. на 13,9%, в то время как в КГ количество сократилось на 12 человек, что составило 11,7%. Количество респондентов с конформным (ниже среднего) уровнем сформированности информационно-коммуникативной компетентности в ЭГ уменьшилось на 4 человека (3,7%) и составило на промежуточном этапе

эксперимента 21 человек (19,4%), причем в КГ количество обучающихся с конформным (ниже среднего) уровнем сформированности увеличилось на 6 человек, что составило 5,6%. Количество обучающихся, которые продемонстрировали репродуктивный (средний) уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности, увеличилось на 13 человек (12%), т. е. с 14 человек до 27 (с 13% до 25%) в ЭГ, в КГ произошло увеличение на 4 человека (3,7%), т.е. с 16 человек (15%) до 20 человек (18,7%).

Количество респондентов с продуктивным (выше среднего) уровнем сформированности информационно-коммуникативной компетентности на начальном этапе эксперимента не было зафиксировано как в ЭГ, так и КГ, но, на промежуточном этапе эксперимента было выявлено в ЭГ 6 человек, что составило 5,6%, а в КГ количество обучающихся с продуктивным (выше среднего) уровнем сформированности информационно-коммуникативной компетентности составило 2 человека, т. е. 1,9%. В процентном соотношении налицо разница в пользу обучающихся в ЭГ.

Итак, анализ данных, полученных в ходе промежуточной диагностики, подтвердил эффективность проводимой нами работы по формированию информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника посредством групповой работы.

**Контрольный эксперимент** был проведен с обучающимися экспериментальной и контрольной групп в апреле 2018 и 2019 гг. Для мониторинга обучающихся выпускных классов начальной школы использовались те же диагностические методики (см. параграф 2.2).

Информационно-знаниевый компонент информационно-коммуникативной компетентности подразумевает у младшего школьника знание об универсальных способах работы с информацией и передачи ее в общении. Диагностика сформированности информационно-знаниевого компонента у младших школьников осуществлялась с помощью специально разработанных в ходе исследования диагностических заданий на основе работ Хасьяновой Е. А. и Пророховой С. Ю.

Результаты измерения уровней сформированности информационно-знаниевого компонента обучающихся ЭГ и КГ представлены в Таблицах 10-11 и Диаграммах 7-8 данного исследования.

**Таблица 10**

**Сравнительная динамика уровней сформированности информационно-знаниевого компонента информационно-коммуникативной компетентности обучающихся экспериментальной группы**

<i>Уровни</i>	<i>Начало эксперимента</i>	<i>Окончание эксперимента</i>
Рецептивный (низкий)	69 (63,9%)	15 (13,9%)
Конформный (ниже среднего)	21 (19,4%)	13 (12%)
Репродуктивный (средний)	18 (16,7%)	41 (38%)
Продуктивный (выше среднего)	-	27 (25%)
Креативный (высокий)	-	12 (11,1%)

Из Таблицы 10 видим, что количество младших школьников с креативным (высоким) уровнем сформированности информационно-знаниевого компонента информационно-коммуникативной компетентности в ЭГ составило 12 человек (11,1%), с продуктивным (выше среднего) уровнем - 27 человек (25%), причем на начальном этапе эксперимента количество обучающихся с креативным и продуктивным уровнями не выявлено. С продуктивным (средним) уровнем число обучающихся увеличилось с 18 человек (16,7%) на начальном этапе эксперимента до 41 человека (38%) на момент его завершения, т. е. на 23 человека (21,3%). Число обучающихся с конформным (ниже среднего) уровнем сформированности информационно-знаниевого компонента уменьшилось на 8 человек (7,4%), с 21 человека (19,4%) в начале эксперимента до 13 (12%) по его окончании. Количество младших школьников с перцептивным (низким) уровнем сформированности информационно-знаниевого компонента информационно-комму-

никативной компетентности сократилось с 69 человек (63,9%) на начало эксперимента до 15 человек (13,9%), т. е. на 54 человека (50%) в связи с переходом обучающихся на более высокие уровни. Динамику уровней сформированности информационно-знаниевого критерия информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника из ЭГ представляет Диаграмма 7.

Диаграмма 7



Учитывая результаты обучающихся в КГ, следует отметить, что количество учеников с креативным (высоким) уровнем сформированности информационно-когнитивного компонента составило 2 человека, это 1,9%. Количество респондентов с продуктивным (выше среднего) уровнем сформированности информационно-знаниевого компонента составило 9 человек (8,4%). Необходимо отметить, что эти уровни у обучающихся КГ не были зафиксированы на начальном этапе эксперимента. Число детей с репродуктивным (средним) уровнем с 17 человек (20,6%) увеличилось до 28 человек (26,2%), т. е. на 11 человек (на 10,4%). Число обучающихся с конформным (ниже среднего) уровнем увеличилось на 8 человек (7,4%), т. е. с 22 до 30 человек (с 20,6% до 28%) на конец экс-

перимента. Количество респондентов с перцептивным (низким) уровнем сформированности информационно-знаниевого компонента сократилось с 68 человек (63,5%) до 38 (35,5%), т. е. 30 респондентов (28%) повысили свой уровень к концу эксперимента. Динамику уровней сформированности информационно-знаниевого критерия информационно-коммуникативной компетентности младших школьников КГ отображают Таблица 11 и Диаграмма 8.

**Таблица 11**

**Динамика уровней сформированности информационно-знаниевого компонента информационно-коммуникативной компетентности обучающихся контрольной группы**

<i>Уровни</i>	<i>Начало эксперимента</i>	<i>Окончание эксперимента</i>
Рецептивный (низкий)	68 (63,5%)	38 (35,5%)
Конформный (ниже среднего)	22 (20,6%)	30 (28%)
Репродуктивный (средний)	17 (15,9%)	28 (26,2%)
Продуктивный (выше среднего)	-	9 (8,4%)
Креативный (высокий)	-	2 (1,9%)



Ценностно-мотивационный компонент информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника характеризуется его стремлением к овладению новой значимой информацией и способами работы с ней в общении, а также ценностью получения информации в общении.

Диагностика сформированности ценностно-мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника осуществлялась нами с помощью адаптированных для младшего школьника методик определения мотивации школьников Н. Ц. Бадмаевой, изучения ценностных ориентаций М. И. Лукьяновой, Н. В. Калининой и «Направленность личности в общении» С. Л. Братченко. Результаты измерения уровней сформированности ценностно-мотивационного компонента обучающихся ЭГ и КГ зафиксированы в Таблицах 11-12 и Диаграммах 9-10.

Таблица 11

**Динамика уровней сформированности ценностно-мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности обучающихся экспериментальной группы**

<i>Уровни</i>	<i>Начало эксперимента</i>	<i>Окончание эксперимента</i>
Рецептивный (низкий)	64 (59,2%)	8 (7,4%)
Конформный (ниже среднего)	30 (27,8%)	17 (15,7%)
Репродуктивный (средний)	14 (13%)	42 (38,9%)
Продуктивный (выше среднего)	-	37 (34,3%)
Креативный (высокий)	-	4 (3,7%)

Данные Таблицы 11 позволяют констатировать, что в ЭГ число обучающихся с креативным (высоким) уровнем сформированности ценностно-мотивационного компонента на конец эксперимента составило 4 человека (3,7%), продуктивного (выше среднего) уровня - 37 человек (34,3%), в то время, как на начальном этапе экспериментального исследования респондентов с креативным и продуктивным уровнями не было выявлено. Число обучающихся с репродуктивным (средним) уровнем увеличилось с 14 человек (13%) до 42 человек (38,9%), т. е. на 28 человек (25,9%). Количество респондентов с конформным (ниже среднего) уровнем сформированности ценностно-мотивационного компонента уменьшилось с 30 человек (27,8%) на начальном этапе работы до 17 человек (15,7%) на момент ее окончания (т.е. на 13 человек (12,1%)). Число обучающихся с перцептивным (низким) уровнем сформированности ценностно-мотивационного компонента понизилось с 64 человек (59,2%) до 8 человек (7,4%), т. е. на 56 человек (51,8%) вследствие перехода на другие, более высокие уровни. Ди-

намику уровней сформированности ценностно-мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности обучающихся ЭГ мы представили в Диаграмме 9.

**Диаграмма 9**



**Таблица 12**

**Динамика уровней сформированности ценностно-мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности обучающихся контрольной группы**

<i>Уровни</i>	<i>Начало эксперимента</i>	<i>Окончание эксперимента</i>
Рецептивный (низкий)	62 (57,9%)	22 (20,6%)
Конформный (ниже среднего)	29 (27,1%)	45 (42,1%)
Репродуктивный (средний)	16 (15%)	29 (27,1%)
Продуктивный (выше среднего)	-	10 (9,3%)
Креативный (высокий)	-	1 (0,9%)

Сопоставляя результаты обучающихся КГ, можно отметить, что число респондентов с креативным (высоким) уровнем на конец эксперимента составило всего 1 человек (0,9%), с продуктивным (выше среднего) уровнем - 10 человек (9,3%) (заметим при этом, что на начало эксперимента количество младших школьников с креативным и продуктивным уровнями сформированности ценностно-мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности также, как и в экспериментальной группе, не было выявлено. Количество учеников с репродуктивным (средним) уровнем сформированности ценностно-мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности повысилось на 13 человек (12,1%), а именно с 16 человек (15%) до 29 человек (27,1%). Число младших школьников с конформным (ниже среднего) уровнем сформированности ценностно-мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности, в свою очередь, тоже повысилось с 29 человек (27,1%) на начало эксперимента до 45 человек (42,1%) по окончании эксперимента, т. е. на 16 человек (15%). Число обучающихся с перцептивным (низким) уровнем сформированности ценностно-мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности уменьшилось на 40 человек (37,7%), а именно с 62 человек (57,9%) до 22 человек (20,6%). Динамику уровней сформированности ценностно-мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности младших школьников КГ покажем в Диаграмме 10.



Деятельностно-практический компонент информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника характеризуется его умениями и навыками работы с информацией и активным взаимодействием в группе по ее поиску, отбору, преобразованию, интерпретации, генерированию, передаче и применению в учебной и жизненной ситуациях.

Для диагностики сформированности деятельностно-практического компонента информационно-коммуникативной компетентности учеников начальной школы мы применили адаптированные для младших школьников тест «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского, методику «Диагностика особенностей общения» В. Н. Недашковского, методику К. Томаса, Р. Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации (в адаптации Н. В. Гришиной), а также задания и упражнения, которые рассматриваются нами и как диагностирующие, и как формирующие. Результаты измерения уровней сформированности деятельностно-практического компонента информационно-коммуникативной компетентности респондентов ЭГ и КГ обозначены в Таблицах 13-14 и Диаграммах 11-12.

Таблица 13

**Динамика уровней сформированности деятельностно-практического компонента информационно-коммуникативной компетентности обучающихся экспериментальной группы**

<i>Уровни</i>	<i>Начало эксперимента</i>	<i>Окончание эксперимента</i>
Рецептивный (низкий)	73 (67,6%)	17 (15,7%)
Конформный (ниже среднего)	22 (20,4%)	16 (14,8%)
Репродуктивный (средний)	13 (12%)	35 (32,4%)
Продуктивный (выше среднего)	-	26 (24,1%)
Креативный (высокий)	-	14 (13%)

Достижения младших школьников, представленные в Таблице 13, указывают, что в ЭГ число респондентов с креативным (высоким) уровнем сформированности деятельностно-практического компонента на конец эксперимента составило 14 человек (13%) (напомним, что на начальном этапе школьников с этим уровнем выявлено не было), с продуктивным (выше среднего) уровнем оказалось 26 респондентов, т. е. 24,1% на этапе завершения эксперимента (в его начале респондентов с данным уровнем также не выявлено). С репродуктивным (средним) уровнем сформированности деятельностно-практического компонента информационно-коммуникативной компетентности количество младших школьников повысилось с начала эксперимента (с 13 человек (12%) до 35 человек (32,4%)) на 22 человека (20,4%). Количество обучающихся с конформным (ниже среднего) уровнем сформированности данного компонента сократилось с 22 человек (20,4%) до 16 человек (14,8%), т. е. на 6 человек (5,6%). Число обучающихся с перцептивным (низким) уровнем сформированности деятельностно-практиче-

ского компонента информационно-коммуникативной компетентности понизилось с 73 человек (67,6%) на момент начала эксперимента до 17 человек (15,7%) на момент его окончания, а точнее, на 56 человек (51,9%) (Диаграмма 11).

**Диаграмма 11**



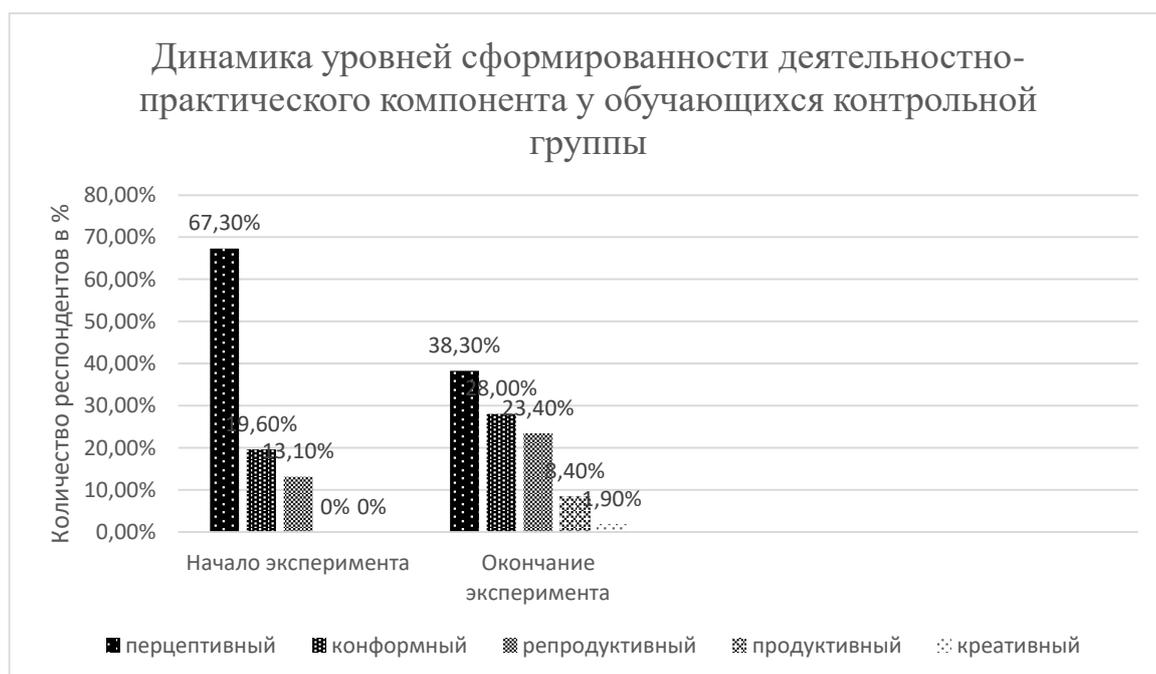
**Таблица 14**

**Динамика уровней сформированности деятельностно-практического компонента информационно-коммуникативной компетентности обучающихся контрольной группы**

<i>Уровни</i>	<i>Начало эксперимента</i>	<i>Окончание эксперимента</i>
Рецептивный (низкий)	72 (67,3%)	41 (38,3%)
Конформный (ниже среднего)	21 (19,6%)	30 (28%)
Репродуктивный (средний)	14 (13,1%)	25 (23,4%)
Продуктивный (выше среднего)	-	9 (8,4%)
Креативный (высокий)	-	2 (1,9%)

Сопоставляя результаты, зафиксированные в Таблице 14, можно увидеть, что на начало эксперимента респондентов в КГ с креативным (высоким) уровнем сформированности деятельностно-практического компонента информационно-коммуникативной компетентности не выявлено, а на конец эксперимента 2 человека (1,9%) имели данный уровень. С продуктивным (выше среднего) уровнем стало 9 человек, т. е. (8,4%) (на начальном этапе было 0 человек). С репродуктивным (средним) уровнем сформированности деятельностно-практического компонента информационно-коммуникативной компетентности количество реципиентов выросло с 14 человек (13,1%) до 25 человек (23,4%), т.е. на 11 человек (10,3%). Количество обучающихся с конформным (ниже среднего) уровнем сформированности деятельностно-практического компонента увеличилось на 9 человек (8,4%), а именно с 21 человека (19,6%) до 30 человек (28%). Число школьников с перцептивным (низким) уровнем сформированности деятельностно-мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности понизилось с 72 человек (67,3%) до 41 человека (38,3%), 29%. Динамика уровней сформированности деятельностно-практического компонента информационно-коммуникативной компетентности обучающихся представлена в Диаграмме 12.

**Диаграмма 12**



Рефлексивно-оценочный компонент информационно-коммуникативной компетентности младших школьников характеризуется умением оценивать результаты информационной и коммуникативной деятельности, а также рефлексировать собственные учебные действия, выбирать альтернативные способы решения учебных задач по нахождению, использованию и оцениванию информации в процессе групповой работы.

Для измерения показателей по этому критерию мы использовали адаптированные для младших школьников диагностические методики определения индекса групповой сплоченности Сншора, оценки самоконтроля в общении М. Снайдера, уровня развития рефлексивности А. В. Карпова.

Результаты измерения уровней сформированности рефлексивно-оценочного компонента обучающихся экспериментальной и контрольной групп показаны в Таблицах 15-16 и Диаграммах 13-14.

**Таблица 15**

**Динамика уровней сформированности рефлексивно-оценочного компонента информационно-коммуникативной компетентности обучающихся экспериментальной группы**

<i>Уровни</i>	<i>Начало эксперимента</i>	<i>Окончание эксперимента</i>
Рецептивный (низкий)	71 (65,7%)	16 (14,8%)
Конформный (ниже среднего)	25 (23,1%)	18 (16,7%)
Репродуктивный (средний)	12 (11,2%)	38 (35,2%)
Продуктивный (выше среднего)	-	26 (24,1%)
Креативный (высокий)	-	10 (9,2%)

В таблице 15 зафиксирована динамика уровней сформированности рефлексивно-оценочного компонента информационно-коммуникативной компетентности обучающихся ЭГ на момент окончания эксперимента. Результаты измерений по вышеозначенным диагностическим методикам свидетельствуют о том, что число респондентов в ЭГ с высоким уровнем сформированности данного компонента составляет 10 человек (9,2%), с продуктивным (выше среднего) уровнем 26 человек (24,1%), причем на констатирующем этапе эксперимента как число креативного (высокого), так и продуктивного (выше среднего) уровней не выявлено. С продуктивным (средним) уровнем количество младших школьников увеличилось с 12 человек (11,2%) до 38 человек (35,2%), т. е. на 26 человек (24%). Численность обучающихся с конформным (ниже среднего) уровнем сформированности рефлексивно-оценочного компонента значительно понизилась: на начальном этапе эксперимента она составляла 25 человек (23,1%), на конечном - 18 человек (16,7%). Число младших школьников с перцептивным (низким) уровнем сформированности рефлексивно-оценочного компонента информационно-коммуникативной компетентности существенно уменьшилось (с 71 человека (65,7%) до 16 человек (14,8%)). Динамика уровней сформированности рефлексивно-оценочного компонента информационно-коммуникативной компетентности обучающихся ЭГ показана в Диаграмме 13.



Таблица 16

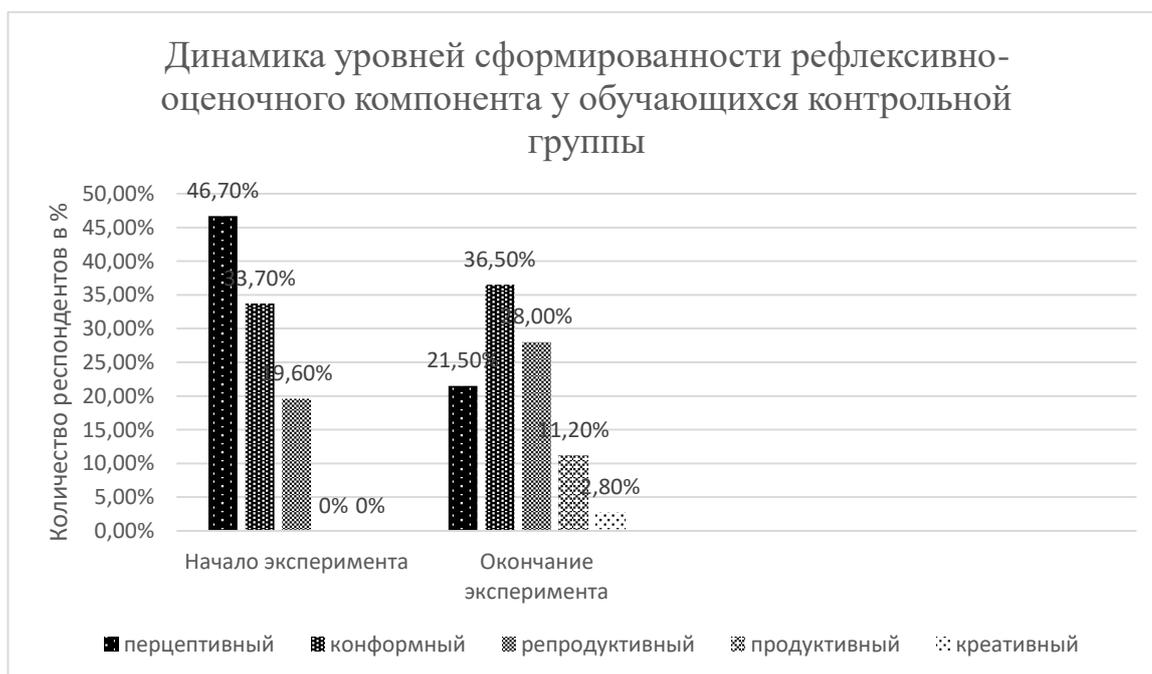
**Динамика уровней сформированности рефлексивно-оценочного компонента информационно-коммуникативной компетентности обучающихся контрольной группы**

<i>Уровни</i>	<i>Начало эксперимента</i>	<i>Окончание эксперимента</i>
Рецептивный (низкий)	50 (46,7%)	23 (21,5%)
Конформный (ниже среднего)	36 (33,7%)	39 (36,5%)
Репродуктивный (средний)	21 (19,6%)	30 (28%)
Продуктивный (выше среднего)	-	12 (11,2%)
Креативный (высокий)	-	3 (2,8%)

Из Таблицы 16 видим, что в КГ число обучающихся с креативным (высоким) уровнем сформированности рефлексивно-оценочного компонента инфор-

мационно-коммуникативной компетентности на начало эксперимента отсутствовало, на конец эксперимента 3 человека, т. е. (2,8%), с продуктивным (выше среднего) уровнем количество обучающихся 12 человек (11,2%) (в начале эксперимента число респондентов данного уровня не выявлено). С продуктивным (средним) уровнем число младших школьников увеличилось с 21 человека (19,6%) до 30 человек (28%) (т.е. на 9 человек, что составило 8,4%). Количество обучающихся с конформным (ниже среднего) уровнем увеличилось с 36 человек (33,7%) до 39 человек (36,5%), а именно на 3 человека (т.е. на 2,8). Количество школьников с перцептивным (низким) уровнем уменьшилось с 50 человек (46,7%) до 23 человек (21,5%), т. е. на 27 человек (25,2%). Динамика уровней сформированности рефлексивно-оценочного компонента информационно-коммуникативной компетентности обучающихся контрольной группы показана в Диаграмме 14.

**Диаграмма 14**



Основываясь на полученных данных об уровнях сформированности информационно-знаниевого, ценностного-мотивационного, деятельностно-практического, а также рефлексивно-оценочного компонентов на основе кластерного анализа мы определили уровни сформированности информационно-коммуникативной компетентности обучающихся ЭГ и КГ.

Эти сведения представлены в Таблицах 17-19 и Диаграммах 15-16.

**Таблица 17**

**Соотношение уровней сформированности компонентов информационно-коммуникативной компетентности обучающихся экспериментальной и контрольной групп на конец эксперимента**

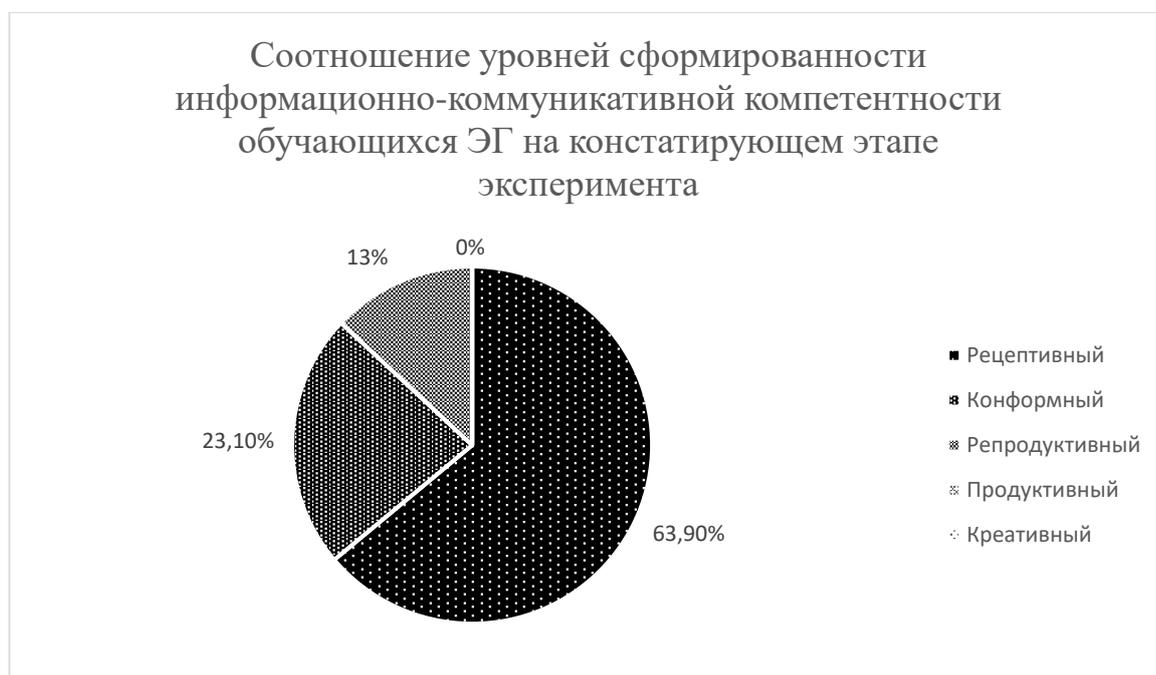
Группы	Информационно- знаниевый компонент					Ценностно-моти- вационный компонент					Деятельностно- практический компонент					Рефлексивно-оце- ночный компонент				
	Уровни %					Уровни %					Уровни %					Уровни %				
	перцептивный	конформный	репродуктивный	продуктивный	креативный	перцептивный	конформный	репродуктивный	продуктивный	креативный	перцептивный	конформный	репродуктивный	продуктивный	креативный	перцептивный	конформный	репродуктивный	продуктивный	креативный
<b>Э Г</b>	13,9	12	38	25	11,1	7,4	15,7	38,9	34,3	3,7	15,7	14,8	32,4	24,1	1,3	14,8	16,7	35,2	24,1	9,2
<b>К Г</b>	35,5	28	26,2	8,4	1,9	20,6	42,1	27,1	9,3	0,9	38,3	28	23,4	8,4	1,9	21,5	36,5	28	11,2	2,8

Таблица 18

**Сравнительная таблица уровней сформированности информационно-коммуникативной компетентности обучающихся экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента**

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество обучающихся	Процентное соотношение	Количество обучающихся	Процентное соотношение
Рецептивный (низкий)	69	63,9%	14	12,9%
Конформный (ниже среднего)	25	23,1%	16	14,8%
Репродуктивный (средний)	14	13%	39	36,1%
Продуктивный (выше среднего)	-	-	29	26,9%
Креативный (высокий)	-	-	10	9,3%

Диаграмма 15





Данные, отраженные в Таблице 18 и Диаграммах 15 и 16, показывают, что число учеников с креативным (высоким) уровнем сформированности информационно-коммуникативной компетентности на конец эксперимента составило 10 человек, т.е. 9,3%, причем, в начале эксперимента и на этапе промежуточной диагностики обучающиеся с креативным (высоким) уровнем не были выявлены. Количество респондентов с продуктивным (выше среднего) уровнем на контрольном этапе эксперимента составило 29 человек, т. е. 26,9%, при этом на констатирующем этапе эксперимента обучающихся с этим уровнем тоже не было выявлено, но на промежуточном этапе эксперимента 2 человека (1,9%) продемонстрировали продуктивный (выше среднего) уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности. Число школьников с репродуктивным (средним) уровнем увеличилось с 14 человек (13%) до 39 человек (36,1%), а именно на 25 человек, что составило 23,1%. Количество респондентов с конформным (ниже среднего) уровнем понизилось с 25 человек (23,1%) до 16 человек (14,8%), т.е. на 9 человек, что составляет 8,3%. Число школьников с рецептивным (низким) уровнем значительно сократилось с 69 человек (63,9%) до 14 человек (12,9%), а именно на 55 человек, что составило 51%.

**Сравнительная таблица уровней сформированности информационно-коммуникативной компетентности обучающихся контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента**

<i>Уровни</i>	<i>Констатирующий этап</i>		<i>Контрольный этап</i>	
	<i>Количество обучающихся</i>	<i>Процентное соотношение</i>	<i>Количество обучающихся</i>	<i>Процентное соотношение</i>
Рецептивный (низкий)	67	62,6%	31	29%
Конформный (ниже среднего)	24	22,4%	36	33,6%
Репродуктивный (средний)	16	15%	28	26,2%
Продуктивный (выше среднего)	-	-	10	9,3%
Креативный (высокий)	-	-	2	1,9%

Результаты, отраженные в Таблице 19 и Диаграммах 17 и 18, показывают, что число обучающихся с креативным (высоким) уровнем сформированности информационно-коммуникативной компетентности в КГ составило 2 человека (1,9%) (на констатирующем этапе школьников с этим уровнем не было). Число обучающихся с продуктивным (выше среднего) уровнем составило 10 человек, т. е. 9,3% (в начале эксперимента младших школьников с продуктивным (выше среднего) уровнем также выявлено не было). Количество школьников с репродуктивным (средним) уровнем сформированности информационно-коммуникативной компетентности увеличилось с 16 человек (15%) до 28 человек (26,2%), а именно на 12 человек (11,2%). Число обучающихся с конформным (ниже среднего) уровнем выросло с 24 человек (22,4%) до 36 человек (33,6%), т. е. на 12 человек (11,2%). Количество респондентов с перцептивным (низким) уровнем заметно сократилось - с 67 человек (62,6%) до 31 человека (29%), в частности, на 36 человек (33,6%).

**Диаграмма 17**



**Диаграмма 18**

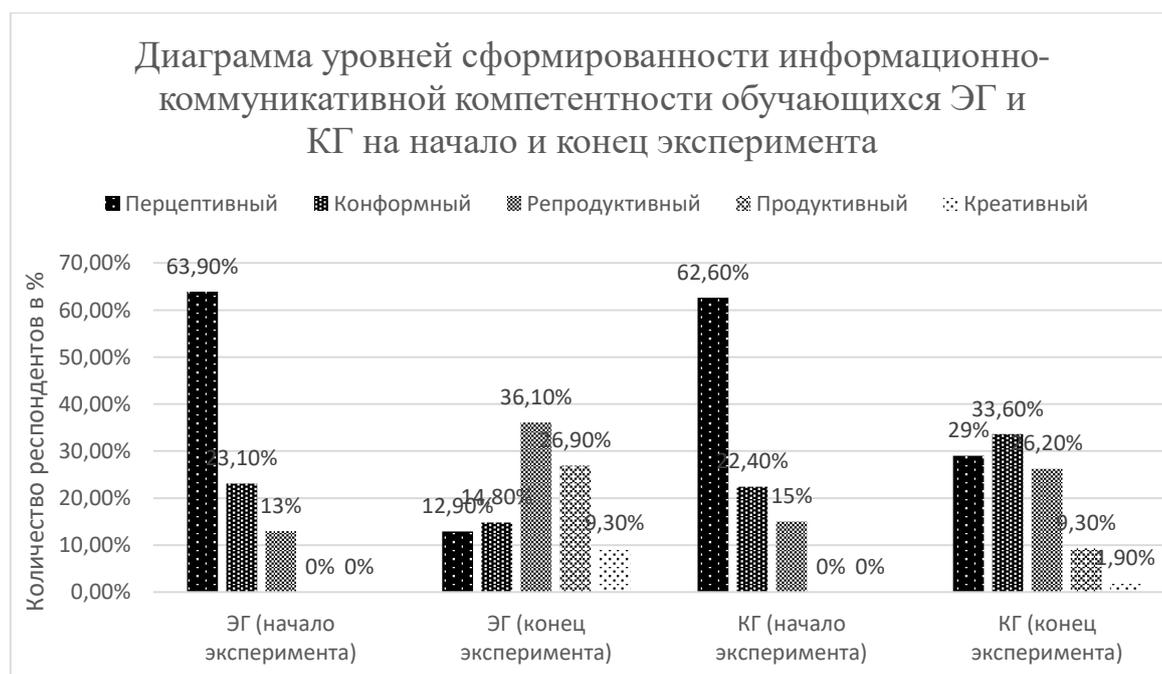


**Соотношение уровней сформированности информационно-коммуникативной компетентности обучающихся контрольных и экспериментальных групп на контрольном этапе эксперимента**

Уровни информационно-коммуникативной компетентности	ЭГ		КГ	
	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Рецептивный (низкий)	69 (63,9%)	14 (12,9%)	67 (62,6%)	31 (29%)
Конформный (ниже среднего)	25 (23,1%)	16 (14,8%)	24 (22,4%)	36 (33,6%)
Репродуктивный (средний)	14 (13%)	39 (36,1%)	16 (15%)	28 (26,2%)
Продуктивный (выше среднего)	-	29 (26,9%)	-	10 (9,3%)
Креативный (высокий)	-	10 (9,3%)	-	2 (1,9%)

**Диаграмма 19**

**Сравнительная динамика уровней сформированности информационно-коммуникативной компетентности обучающихся ЭГ и КГ на начало и конец эксперимента**



Результаты, отраженные в Таблице 20 и Диаграмме 19, показывают, что произошли изменения в уровнях сформированности информационно-коммуникативной компетентности обучающихся в положительную сторону как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Тем самым, количество респондентов, имеющих креативный (высокий) уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности в ЭГ составляет на момент окончания эксперимента 10 человек (9,3%), а в КГ 2 человека (1,9%). Число обучающихся продуктивного (выше среднего) уровня в ЭГ 29 человек (26,9%), а в КГ 10 человек (9,3%). Но в тоже время хотелось обратить особое внимание на следующие уровни сформированности информационно-коммуникативной компетентности: количество респондентов продуктивного (среднего) уровня в ЭГ увеличилось на 25 человек (23,1%), а именно с 14 человек (13%) до 39 человек (36,1%), а в КГ это число увеличилось только на 12 человек (11,2%), т. е. с 16 человек (15%) до 28 человек (26,2%). Количество конформного (ниже среднего) уровня в ЭГ снизилось на 9 человек (8,3%), т.е. с 25 человек (23,1%) до 16 человек (14,8%), а в КГ повысился на 12 человек (11,2%), с 24 человек (22,4%) до 36 человек (33,6%). А число респондентов перцептивного (низкого) уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности значительно сократилось в ЭГ (на 55 человек (50,9%), т.е. с 69 человек (63,9%) до 14 человек (12,9%)). В КГ количество обучающихся уменьшилось на 36 человек (33,6%) (с 67 человек (62,6%) до 31 человека (29%)).

Достоверность результативности работы с младшими школьниками по реализации структурно-функциональной модели формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы нашло свое обоснование и доказательство при сравнении двух выборок по формируемому результату: уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности младшего школьника посредством групповой работы. В тоже время у нас вызывает интерес, сколько раз данный результат наблюдался у респондентов в эксперименте, в связи с чем мы использовали па-

раметрический критерий статистики - критерий Фишера. При помощи этого критерия, используемого для сравнения двух относительных показателей, характеризующих частоту определенного признака, имеющего два значения, мы осуществили проверку достоверности результатов проведенной опытно-экспериментальной работы. Респонденты сравнивались по количественному показателю: достигшие уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности.

Исходные данные для расчета точного критерия Фишера мы группировали в виде четырехпольной таблицы (Таблица 21).

**Таблица 21**

**Четырехпольная таблица для расчета критерия  $\phi$  для выявления различий в распределении обучающихся ЭГ и КГ по уровням сформированности информационно-коммуникативной компетентности**

<i>Группы</i>	<i>«Есть эффект» конформный и репродуктивный уровни</i>		<i>«Нет эффекта» перцептивный (низкий) уровень</i>		<i>Общее число респондентов</i>
	<i>% доля</i>	<i>Количество человек</i>	<i>% доля</i>	<i>Количество человек</i>	
<b>ЭГ</b>	87	94	13	14	108
<b>КГ</b>	71	76	29	31	107

Чтобы доказать, что в ЭГ у респондентов показатели сформированности информационно-знаниевого, ценностно-мотивационного, деятельностно-практического и рефлексивно-оценочного критериев существенно улучшились мы выдвигаем следующие гипотезы.

$H_0$ : доля респондентов, у которых выявлен исследуемый эффект, в группе, где осуществлялась работа по программе «Учение с увлечением», не больше, чем в группе респондентов, где программа «Учение с увлечением» не осуществлялась, а именно уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности у обучающихся, которые участвовали в эксперименте и в

опытно-экспериментальной работе (ЭГ), такой же, как в КГ обучающихся, которые не участвовали в организованном нами формирующем эксперименте.

$H_1$ : доля респондентов, у которых выявлен исследуемый эффект, в группе, где осуществлялась работа по программе «Учение с увлечением», больше, чем в группе респондентов, где программа «Учение с увлечением» не осуществлялась, а именно уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности у обучающихся, которые участвовали в эксперименте и в опытно-экспериментальной работе, выше, чем в КГ респондентов, которые не участвовали в формирующем эксперименте.

Мы получили следующие статистические результаты, а именно  $\phi^*_{эмп} = 2,933$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.  $H_0$  отвергается и принимается другая гипотеза  $H_1$ : доля респондентов, у которых выявлен исследуемый эффект, в группе, где осуществлялась работа по программе «Учение с увлечением», больше, чем в группе респондентов, где программа «Учение с увлечением» не осуществлялась, а именно уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности у обучающихся, которые участвовали в эксперименте и в опытно-экспериментальной работе, выше, чем в КГ респондентов, которые не участвовали в формирующем эксперименте.

Следующим этапом данного исследования было подтверждение эффективности формирования информационно-коммуникативной компетентности обучающихся при помощи критерия  $\phi^*$  углового преобразования Фишера у респондентов ЭГ, где реализовывалась программа внеурочной деятельности «Учение с увлечением» на начало эксперимента и на момент окончания эксперимента. Следовательно, мы установили уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности у школьников в ЭГ и допустили предположение, «эффект есть» у респондентов с конформным и репродуктивным уровнями сформированности информационно-коммуникативной компетентности, «эффекта нет» - респонденты с рецептивным уровнем (Таблица 22).

**Четырехпольная таблица для расчета критерия  $\phi$  для выявления различий в распределении обучающихся ЭГ по уровням сформированности информационно-коммуникативной компетентности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента**

<i>Этапы эксперимента</i>	<i>«Есть эффект» конформный и репродуктивный уровни</i>		<i>«Нет эффекта» перцептивный (низкий) уровень</i>		<i>Общее число респондентов</i>
	<i>% доля</i>	<i>Количество человек</i>	<i>% доля</i>	<i>Количество человек</i>	
<i>Констатирующий</i>	36,1	39	63,9	69	108
<i>Контрольный</i>	87	94	13	14	108

Чтобы доказать, что в ЭГ по окончании формирующего эксперимента произошли значительные и серьезные положительные изменения относительно сформированности информационно-знаниевого, ценностно-мотивационного, деятельностно-практического и рефлексивно-оценочного критериев информационно-коммуникативной компетентности, мы прибегли к выдвижению гипотез.

$H_0$ : доля респондентов, у которых выявлен исследуемый эффект, в группе, где осуществлялась работа по программе «Учение с увлечением» на момент начала эксперимента, такая же, как и на момент окончания эксперимента, а именно уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности у обучающихся, которые участвовали в эксперименте и в опытно-экспериментальной работе остался на том же уровне, без изменений.

$H_1$ : доля респондентов, у которых выявлен исследуемый эффект, в группе, где осуществлялась работа по программе «Учение с увлечением», по окончании эксперимента, выше, чем на момент начала эксперимента, а именно уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности выше у

обучающихся, которые участвовали в эксперименте и в опытно-экспериментальной работе на момент завершения эксперимента, чем на момент начала эксперимента.

Мы получили следующие статистические результаты, а именно  $\Phi^*_{\text{эмп}} = 8,194$ . Полученное эмпирическое значение  $\Phi^*$  находится в зоне значимости. Следовательно, что  $H_0$  отвергается и принимается другая гипотеза  $H_1$ : доля респондентов, у которых выявлен исследуемый эффект, в группе, где осуществлялась работа по программе «Учение с увлечением» по окончании эксперимента, выше, чем на момент начала эксперимента, а именно уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности выше у обучающихся, которые участвовали в эксперименте и в опытно-экспериментальной работе.

Основываясь полученных данных, можно сделать следующее заключение: выявленные нами педагогические условия формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы способствуют интенсификации образовательного процесса начальной школы и обеспечивают становление разносторонней личности, обладающей качествами, необходимыми для информационно-коммуникативной деятельности в современном обществе. Замечено, что младшие школьники проявляют стремление к реализации этих качеств в учебной и практической деятельности, демонстрируя повышение уровня сформированности их информационно-коммуникативной компетентности по всем выявленным нами компонентам.

Мы считаем, что задачи, которые мы ставили на начальном этапе формирующего эксперимента, а именно:

- вовлечение младшего школьника в учебно-образовательную деятельность начальной школы посредством групповой работы как способ реализации компетентностного подхода к формированию информационно-коммуникативной компетентности;
- формирование у младшего школьника информационно-коммуникативных знаний, умений навыков, способов действий посредством групповой работы во взаимосвязи урочной и внеурочной видов деятельности;

- создание условий для развития информационно-коммуникативных качеств младшего школьника в соответствии с принципами учета его индивидуальных возможностей и способностей, практической направленности учебно-воспитательного процесса;

- формирование положительной мотивации и осознанной потребности младшего школьника в информационно-коммуникативном саморазвитии и самосовершенствовании, - нами реализованы.

На основе теоретических выводов и проведенной опытно-экспериментальной работы по организации психолого-педагогического исследования можно предложить следующие методические рекомендации для учителей начальных школ и воспитателей, касающиеся различных аспектов формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы. Данные рекомендации предоставят педагогическим работникам начальной школы возможность улучшить и усовершенствовать педагогическое взаимодействие с учениками-младшими школьниками в контексте заявленных в данном исследовании задач. По результатам проведенного психолого-педагогического эксперимента по формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы мы рекомендуем:

1. В содержание занятий с обучающимися в начальной школе включать творческие задания и упражнения, предполагающие активную самостоятельную деятельность младших школьников по их выполнению, в результате чего происходит более результативное овладение ими знаниями, навыками и умениями и развитие информационных и коммуникативных качеств личности.
2. Проектировать информационно-коммуникативную образовательную среду для всестороннего развития младшего школьника, как описано нами в параграфе 2.3.

3. Учитывать возрастные и индивидуальные особенности общения и коммуникации младшего школьника, его способности, потребности, интересы в получении информации в процессе коммуникации в группе.
4. Включать в занятия с младшими школьниками активные и интерактивные формы и методы группового коммуникативного взаимодействия (проекты, встречи, беседы, турниры, игры, «круглые столы», беседы, диалоги, дискуссии, речевые и ролевые игры, конкурсы, экскурсии и т.п), способствующие добыванию ими лично значимой информации в со-действии, общении, творчестве и сотворчестве.
5. Включать в учебно-воспитательный процесс современные мультимедийные средства и технологии.
6. Создавать на занятиях положительную эмоциональную атмосферу, ситуацию успеха.

#### *Выводы по главе 2.*

1. Таким образом, изучение научной философской и психолого-педагогической литературы по теме исследования позволило разработать структурно-содержательную модель формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы, представляющую собой интегративную взаимосвязь компонентов, дополняющих друг друга и подробно охарактеризованных в параграфе 2.1.

2. Формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы является значимым механизмом их всестороннего развития, обусловленного требованиями современного общества и осуществляемого и на уроках, и во внеурочной деятельности, которая является частью системы начального общего образования и имеет огромный потенциал в контексте формирования основополагающих компонентов информа-

ционно-коммуникативной компетентности младших школьников: информационно-знаниевого, ценностно-мотивационного, деятельностно-практического и рефлексивно-оценочного.

3. Разработанные в ходе исследования заявленной нами проблемы методические рекомендации по организации урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся Программа внеурочной деятельности для обучающихся 1 – 4 классов «Учение с увлечением», в основе которой лежат интерактивные формы групповой работы, способствуют реализации предложенной нами структурно-содержательной модели и содействуют формированию информационно-коммуникативного пространства для творчества младшего школьника, развитию его коммуникативных и информационных навыков на основе сотрудничества.

4. Критериальная характеристика формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников включает в себя: информационно-знаниевый критерий (предполагает наличие знаний об универсальных способах работы с информацией и ее передачи в общении); ценностно-мотивационный критерий (отражает стремление к овладению новой информацией и новыми способами работы с ней в общении, а также получение информации в общении как ценность); деятельностно-практический критерий (предполагает умения и навыки работы с информацией и активное взаимодействие в группе по ее поиску, отбору, преобразованию, интерпретации, генерированию, передаче и применению в учебной и жизненной ситуациях); рефлексивно-оценочный критерий (включает умения оценивать результаты информационной и коммуникативной деятельности, рефлексировать собственные учебные действия, выбирать альтернативные способы решения учебных задач по нахождению, использованию и оцениванию информации в процессе групповой работы).

5. В целом, полученные нами результаты свидетельствуют об эффективности предложенной структурно-содержательной модели формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством

групповой работы и ее действенность, эффективность в процессе реализации в практике современного начального образования.

6. Реализация совокупности выявленных в ходе психолого-педагогического исследования педагогических условий, направленных на повышение эффективности формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы, обеспечивает развитие информационно-коммуникативной образовательной среды в начальной школе, благотворно влияет на всестороннее развитие младших школьников, их направленности на активное применение коммуникативных моделей поведения в общении в разнообразных учебных и жизненных ситуациях. Такими педагогическими условиями являются:

- общие: методологическое, кадровое и организационно-управленческое обеспечение процесса формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы; выявление и обоснование критериев, уровней и показателей эффективности исследуемого процесса;

- частные: реализация в учебном процессе структурно-содержательной модели формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы, внедрение содержания урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся и Программы внеурочной деятельности «Учение с увлечением» для учащихся 1-4 классов; работа по совершенствованию внутригрупповых и внутриколлективистских отношений, которые реализуются путем формирования микрогрупп на основе общих задач и интересов.

## Заключение

Проблема взаимодействия человека с миром информации, формирования у него коммуникативных навыков в пространстве современной окружающей действительности представляет интерес в современном обществе и образовании. Настоящее диссертационное исследование актуализировало проблему формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы.

Исследование проблемы формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников показало важность и необходимость изучения личностных и индивидуальных особенностей обучающихся начальной школы с точки зрения их интересов и предпочтений, вкусов среди которых потребность в общении и информации выступает доминирующей. Общение и культура не отделимы друг от друга, они взаимопроникаемы и взаимозависимы. «Включение» ребенка в культуру общения происходит с самого рождения, как только он начинает осваивать требования общества, частью которого он является, и это информационное общество.

Младший школьный возраст – это период интенсивного развития личности и качественного преобразования познавательных процессов: все, что усваивает ребенок в этом возрасте, остается с ним на всю жизнь. Поэтому актуальность формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников диктует необходимость создания в процессе начального общего образования условий для успешной осмысленной деятельности обучающихся, в которой они будут приобретать опыт реализации информационных и коммуникативных умений, рефлексии и корректировки своей информационной и коммуникативной деятельности. Формирование умений обучающихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладение практическими способами работы с информацией, развитие умений, позволяющих обмениваться ин-

формацией во время общения, взаимодействия, учет позиции других людей, умение слушать, вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем формируются у младших школьников, прежде всего, в процессе групповой работы.

К сожалению, в педагогической практике начальной школы решению этих задач часто мешает наметавшаяся в последние годы тенденция к дистанцированию формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, когда, с одной стороны, этому процессу придается приоритетное значение как социальной необходимости каждого ребенка в применении информации в различных формах коммуникации для решения личных, социальных проблем, а с другой стороны, наблюдается недостаточный уровень их проявлений в деятельности младшего школьника в процессе обучения. Подобное положение в начальной школе ставит проблему поиска новых форм формирования информационно-коммуникативной компетентности каждого ученика, и в особенности акцент делается на интенсификацию процесса обучения, реализацию идей развивающего обучения, совершенствование форм и методов организации учебного процесса, обеспечивающих переход от механического усвоения учениками фактических знаний к овладению ими умениями самостоятельно приобретать новые знания, грамотно и эффективно взаимодействуя с другими людьми. Наше исследование показало, что наибольшие возможности для формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы имеет внеурочная деятельность.

Младший школьник по своей природе открыт к общению, которое в учебно-познавательной деятельности выступает и средством для приобретения опыта, и возможностью для его трансляции, благодаря чему ребенок включается в систему отношений с окружающей действительностью. Работа в группах имеет значительные резервы не только для повышения эффективности обучения, способствуя развитию у школьников познавательной активности, креативности, самостоятельности, умения работать с информацией, повышению самооценки,

успешного межличностного взаимодействия, где нужно отметить важность развития рефлексии, через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности, адаптации к изменяющимся условиям современного мира, но и для развития творческого и интеллектуального потенциала младших школьников с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика.

Разработанная в ходе исследования структурно-содержательная модель формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы дает возможность охватить в единой системе специфику данного процесса и способствует описанию и расширению знания о нем для преобразования. Предлагаемая нами модель состоит из следующих основных блоков: методологического (принципы, подходы), целевого (цель, задачи), содержательного (внеурочная деятельность), деятельностного (педагогическая технология формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы, формы, методы, средства), критериально-результативного (компоненты формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, критерии, уровни и показатели ее сформированности). В структурно-содержательной модели отражены также направления и педагогические условия формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы.

По результатам теоретического осмысления заявленной в диссертации проблемы автором был разработан критериальный аппарат, позволяющий выявить уровни информационно-коммуникативной компетентности младших школьников. В качестве его основных компонентов выступили: информационно-знаниевый, ценностно-мотивационный, деятельностно-практический, рефлексивно-оценочный, на основе которых посредством кластерного анализа выявлен интегративный критерий «Сформированность информационно-коммуникативной компетентности младших школьников».

В диссертационном исследовании отражены результаты проведенных измерений уровней информационно-коммуникативной компетентности младших школьников на начальном, промежуточном и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы на основе выявленных критериев и показателей и соответствующих им диагностических методик. Мы убедились в том, что эффективность изучаемого нами процесса повышается, если: на основе междисциплинарного анализа научной литературы в исторической ретроспективе раскрыть сущностную специфическую характеристику понятия «информационно-коммуникативная компетентность младшего школьника» на основе базовых понятий педагогики; опираясь на фундаментальные исследования и разработки, охарактеризовать компетентностный подход, который, как мы выяснили, может и должен рассматриваться в качестве методологической основы формирования информационно-коммуникативной компетентности личности; выявить, обосновать и систематически реализовывать во внеурочной деятельности предусмотренный современными образовательными стандартами интеллектуальный потенциал внеурочной деятельности; определить роль учителя, его личности и информационно-коммуникативной деятельности в отношении рассматриваемых вопросов; предложить проверенную структурно-содержательную модель формирования информационно-коммуникативную компетентность младших школьников посредством групповой работы во внеурочной деятельности на основе компетентного подхода; организовать опытно-экспериментальное исследование, разработать критерии и уровневые характеристики формирования информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы и проведя его качественный мониторинг; проанализировать результаты эксперимента и на основе этого анализа предложить методические рекомендации, направленные на повышение эффективности творческого взаимодействия и сотрудничества с обучающимися, благодаря которому они погружаются в процесс учебной деятельности, применяют и совершенствуют свои информационные и коммуникативные умения.

Созданные и внедренные в практику начальной школы содержание урочной групповой деятельности младших школьников по формированию информационно-коммуникативной компетентности обучающихся и программа внеурочной деятельности для 1-4 классов «Учение с увлечением» поддерживались используемыми нами методами диагностики.

В диссертации предложены таблицы, диаграммы, рисунки и графики, в которых отражена сравнительная характеристика результатов, полученных в результате измерений на констатирующем, промежуточном и контрольном этапах эксперимента в контрольной и экспериментальной группах. Из их материалов сделать вывод о положительной динамике в формировании информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы, которая заключается в том, что детьми была осознана и внутренне принята основополагающая цель, а именно овладение компетентностью происходит в процессе приобретенного опыта: применения полученных знаний, усвоенных способов деятельности, творческой деятельности в учебной и внеучебной работе; эмоционально-ценностного отношения к данной деятельности и понимания личной ответственности за успешность ее освоения. Данный опыт интериоризируется, интегрируется с накопленным ранее, используется для прогнозирования его успешного применения в других учебных и жизненных ситуациях, способствует формированию готовности школьника продуктивно мыслить и действовать, способности проявлять и совершенствовать свою компетентность.

Таким образом, нам удалось убедиться в том, что во внеурочной деятельности по формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы следует уделять:

во-первых, содержанию занятий, включающие творческие задания и упражнения, практической направленности и предполагающие активную самостоятельную деятельность по их решению, в результате чего происходит овладение знаниями, навыками и умениями и развитие информационных и коммуникативных способностей.

во-вторых, созданию образовательной среды для всестороннего развития младшего школьника, создавая оптимальные условия для раскрытия и реализации возможностей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

в-третьих, использованию в работе разнообразных форм, методов и приемов таких, как беседы, диалоги, дискуссии, речевые и ролевые игры, практические занятия, конкурсы, экскурсии и др. создавая ситуацию успеха для каждого ребенка.

Выводы, которые можно сделать по результатам анализа полученных в ходе проведенного исследования экспериментальных данных, приводят нас к мысли о том, что использование идей, концепций и методических приемов компетентностного подхода помогает учащимся начальной школы получать опыт полученных знаний, умений, разрешения проблем в учебных и жизненных ситуациях, выстраивая свою индивидуальную образовательную траекторию на доступном для каждого ученика уровне.

Содержащиеся в диссертации материалы позволяют констатировать, что заявленная проблема решена, гипотеза доказана, сформулированные в ней задачи выполнены.

Предложенная диссертационная работа не исчерпывает всех аспектов и проблемы информационно-коммуникативного развития формирующейся личности, работа в данном направлении диссертантом будет продолжена. основополагающие идеи нашего исследования окажут содействие в проведении комплексных исследований, касающихся организации информационного и коммуникативного развивающего образовательного пространства как в начальной школе, так и на других ступенях образовательной системы.

## Библиографический список используемой литературы

1. Актуальные проблемы современного образования. Синергетические подходы в образовании = Actual problems of modern education. Synergetic approaches in education : сб. науч. трудов V Междунар. науч.-практ. конф. 26-28 марта 2015 г. / науч. ред.: Н. В. Аммосова, Б. Б. Коваленко. – Астрахань : Изд-во ГАОУ АО ДПО "АИПКП", 2015. – 164 с. – ISBN 978-5-8087-0359-9. – Текст : непосредственный.
2. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н. А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1997. – 215 с. – ISBN 5-88081-013-5. – Текст : непосредственный.
3. Амонашвили, Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: кн. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – Киев : Освита, 1991. – 110, [1] с. – ISBN 5-330-01204-X. – Текст : непосредственный.
4. Ананьев, Б. Г. Педагогические приложения современной психологии / Б. Г. Ананьев. – Текст : непосредственный // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. В 3 т. Т. 2. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – Москва : МГУ, 1981. – С. 121–132.
5. Андреев, А. В. Знание или компетенции? / А. В. Андреев. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–11. – Библиогр.: с. 11 (12 назв.). – ISSN 0869-3617.
6. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития : инновац. курс : учеб. пособие для студентов вузов : в 2 кн. / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1998. – Кн. 2. – 317 с. – ISBN 5-7464-1257. – Текст : непосредственный.
7. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для вузов / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект-пресс, 1998. – 373, [2] с. – ISBN 5-7567-0206-7. – Текст : непосредственный.
8. Арнольдов, А. И. Введение в культурологию / А. И. Арнольдов. – Москва : Нар. акад. культуры и общечеловеч. ценностей, 1993. – 349, [1] с. – ISBN 5-87416-021-3. – Текст : непосредственный.

9. Арнольдов, А. И. Культура общения: современные коллизии / А. И. Арнольдов ; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – Москва : МГУКИ, 2005. – 92, [1] с. – ISBN 5-94778-093-3. – Текст : непосредственный.
10. Аронов, А. М. Становление профессиональной аналитической компетентности в высшем педагогическом образовании / А. М. Аронов, Е. В. Баранова. – Текст : электронный // Scietific world : сайт. – URL: <https://www.sworld.com.ua/index.php/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11990-c112-115> (дата обращения: 10.09.2019).
11. Асмолов, А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы = Optics of enlightening: sociocultural perspectives / А. Г. Асмолов. – Москва : Просвещение, 2012. – 447 с. – ISBN 978-5-09-030125-1. – Текст : непосредственный.
12. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский ; сост. М. Ю. Бабанский ; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов [и др.] ; АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 558, [2] с. – (Тр. д. чл. и чл.-кор. АПН СССР). – ISBN 5-7155-0174-1. – Текст : непосредственный.
13. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1982. – 192 с. – Текст : непосредственный.
14. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н. Ц. Бадмаева ; Федер. агентство по образованию, Восточно-Сибирский гос. технол. ун-т. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2005. – 203 с. – ISBN 5-89230-193-1. – Текст : непосредственный.
15. Базаров, Т. Ю. Технология центров оценки персонала: процессы и результаты : практическое пособие / Т. Ю. Базаров. – Москва : КноРус, 2011. – 300, [1] с. – ISBN 978-5-406-00659-7. – Текст : непосредственный.
16. Байденко, В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода : лекция : авт. версия / В. И. Байденко. – Москва : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 30 с. – (Серия : Труды методологического семинара "Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы"). – Текст : непосредственный.

17. Бакулина, Г. А. Средства субъективизации в работе с текстовыми упражнениями / Г. А. Бакулина. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 2005. – № 3. – С. 3–10. – ISSN 0131-6141.
18. Балыхина, Т. М. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся : учебное пособие / Т. М. Балыхина, О. П. Игнатьева. – Москва : Изд-во РУДН, 2006. – 195 с. – ISBN 5-209-02025-8. – Текст : непосредственный.
19. Балыхина, Т. М. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки / Т. М. Балыхина, О. П. Игнатьева. – Москва : Изд-во РУДН, 2006. – 198 с. – Текст : непосредственный.
20. Баранников, А. В. Содержание общего образования: компетентностный подход / А. В. Баранников. – Москва : ГУ ВШЭ, 2002. – 51 с. – Текст : непосредственный.
21. Бахтин, М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин ; сост., авт. предисл., с. 3–19 и примеч. О. Е. Осовский ; Рос. открытый ун-т. – Москва : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995. – 139, [1] с. – ISBN 5-204-00011-9. – Текст : непосредственный.
22. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. – 2-е изд. – Москва : Искусство, 1986. – 444, [1] с. – Текст : непосредственный.
23. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. – Челябинск : Южно-Уральское кн. изд-во, 2004. – 171 с. – (Проф). – ISBN 5-7688-0880-9. – Текст : непосредственный.
24. Беляева, Л. А. Методологический статус компетентностного подхода / Л. А. Беляева. – Текст : непосредственный // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург : [б. и.], 2012. – Вып. 7. – С. 109–116.
25. Бермус, А. Г. Инфраструктура компетентностного подхода в гуманитарном образовании / А. Г. Бермус. – Текст : непосредственный // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – Москва : Науч.-внедренческое предприятие "ИНЭК", 2007. – С. 45–53. – ISBN 978-5-94857-034-1.

26. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус. – Текст : электронный // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 10 сентября. – URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. – Дата публикации: 10 сентября 2005.
27. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс. – Москва : Прогресс, 1986. – 421 с. – Текст : непосредственный.
28. Библер, В. С. Культура: диалог культур: опыт определения / В. С. Библер. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42. – ISSN 0042-8744.
29. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2-х т. / П. П. Блонский ; сост. и авт. вступ. ст. М. Г. Данильченко, А. А. Никольская ; под ред. А. В. Петровского ; АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с. – Текст : непосредственный.
30. Боголюбов, Л. Н. Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения / Л. Н. Боголюбов. – Текст : непосредственный // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 9. – С. 22–23. – ISSN 2074-4935.
31. Боголюбов, Л. Н. Назначение обществоведческого образования и современные требования к его результатам / Л. Н. Боголюбов. – Текст : непосредственный // Обществознание в современной школе: актуальные вопросы теории и методики. – Санкт-Петербург : ООО «Нестор-История», 2013. – С. 22–33.
32. Боголюбов, Л. Н. Проблемы обществоведческой подготовки в профильных классах / Л. Н. Боголюбов. – Текст : непосредственный // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2003. – № 6. – С. 31–34. – ISSN 2074-4935.
33. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – Москва : Изд-во ИПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 256 с. – Текст : непосредственный.
34. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – 2-е изд. – Москва : Per Se, 2006. – 511 с. – (Современное образование). – ISBN 5-9292-0156-0. – Текст : непосредственный.

35. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с. – ISBN 5-87977-023-0. – Текст : непосредственный.
36. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л. И. Божович ; Акад. пед. наук СССР. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с. – Текст : непосредственный.
37. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14. – ISSN 0869-561X.
38. Болотов, В. А. Система оценки качества российского образования / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2006. – № 1. – С. 22–31. – Библиогр.: с. 31 (15 назв.). – ISSN 0869-561X.
39. Большая Российская энциклопедия : в 30 т. / науч.-ред. совет: Ю. С. Осипов. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2004. – ISBN 5-85270-320-6. – Текст : непосредственный.
40. Бондаревская, Е. В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская. – Текст : непосредственный // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 41–66.
41. Бордовская, Н. В. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Москва [и др.] : Питер, 2007. – 299 с. – ISBN 978-5-8046-0174-5. – Текст : непосредственный.
42. Боровских, А. В. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика : пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров / А. В. Боровских, Н. Х. Розов ; Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Фак. пед. образования. – Москва : МАКС Пресс, 2010. – 79 с. – ISBN 978-5-317-03478-8. – Текст : непосредственный.
43. Брагуца, А. В. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в начальной школе / А. В. Брагуца. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2010. – № 9. – С. 75–78. – Библиогр.: с. 78 (5 назв.). – ISSN 0027-7371.

44. Браже, Т. Г. Соотнесение объективного и субъективного эталона профессионализма как одно из направлений работы с учителем в системе повышения квалификации / Т. Г. Браже. – Текст : непосредственный // Современные адаптивные системы образования взрослых : сб. / Рос. акад. образования. Ин-т образования взрослых ; под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. – Санкт-Петербург : Рос. акад. образования : Ин-т образования взрослых, 2002. – С. 25–30. – ISBN 5-258-00024-9.
45. Буданов, В. Г. Синергетика и теория сложности: междисциплинарный подход : монография : в 2 ч. / В. Г. Буданов ; Учреждение Российской академии наук Институт философии РАН. – Москва : Ин-т философии, 2016. – Текст : непосредственный.
46. Букмакина, В. Ф. Большая Семёрка (Б7) Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность : методическое руководство для подготовки к тестированию учителей / В. Ф. Букмакина, М. Зелман, И. Н. Фалина ; Международный банк реконструкции и развития. Национальный фонд подготовки кадров. – Москва, 2007. – 56 с. – Библиогр.: с. 55–56. – Текст : непосредственный.
47. Бунеева, Е. В. Технология продуктивного чтения: её сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста / Е. В. Бунеева, О. В. Чиндилова. – Москва : Баласс, 2014. – 43 с. – Библиогр.: с. 41–42. – Текст : непосредственный.
48. Бурмакина, В. Ф. Как оценивать ИКТ-компетентность? / В. Ф. Бурмакина. – Текст : непосредственный // Теория и практика измерения латентных переменных в образовании : материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. Славянск-на-Кубани, 21-23 июня 2007 г. / отв. ред. А. А. Маслак. – Славянск-на-Кубани : Кубанский гос. ун-т, 2007. – С. 189–190.
49. Ван Поведская, Е. Человек и новые информационные технологии : завтра начинается сегодня / Е. Ван Поведская, А. Д. Масейра. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 319 с. – ISBN 5-9268-0602-X. – Текст : непосредственный.
50. Введенский, В. Н. Профессиональная компетентность педагога : пособие для учителя / В. Н. Введенский ; Департамент образования администрации Ямало-

- Ненецкого авт. окр., Ямало-Ненецкий окруж. ин-т повышения квалификации работников образования. – Санкт-Петербург : Просвещение, 2004. – 158, [1] с. – ISBN 5-09-005219-0. – Текст : непосредственный.
51. Венецкая, А. Б. Формирование культуры общения младших школьников : на материале курса "этическая грамматика, или веселый этикет" / А. Б. Венецкая. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 73–77. – ISSN 0027-7371.
52. Вербицкий, А. А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Хрестоматия по педагогической психологии / сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. – Москва : Междунар. пед. акад., 1995. – С. 326–332.
53. Виненко, В. Г. Построение содержания непрерывного образования педагога: системно-синергетический подход / В. Г. Виненко. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1999. – 243 с. – ISBN 5-292-02406-6. – Текст : непосредственный.
54. Возрастные возможности усвоения знаний: младшие классы школы / под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. – Москва : Просвещение, 1996. – 442 с. – Текст : непосредственный.
55. Вопросы повышения качества учебно-воспитательной работы школы : сб. статей / отв. ред.: чл.-кор. АПН проф. Б. Г. Ананьев и канд. пед. наук А. К. Бушля. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 351 с. – Текст : непосредственный.
56. Выготский, Л. С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте. – Текст : непосредственный // Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2001. – 366, [1] с. – (Собрание трудов). – С. 173–187. – ISBN 5-87604-144-0.
57. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2001. – 366, [1] с. – (Собрание трудов). – ISBN 5-87604-144-0. – Текст : непосредственный.
58. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка : сб. избр. тр. / Л. С. Выготский. – Москва : ЭКСМО, 2003. – 501, [1] с. – (Библиотека всемирной психологии). – ISBN 5-699-03524-9. – Текст : непосредственный.

59. Вяликова, Г. С. Педагогическое стимулирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. С. Вяликова. – Рязань, 2006. – 40 с. – Библиогр.: с. 33–43. – Место защиты: Рязан. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина. – Текст : непосредственный.
60. Вятютнев, М. Н. Понятие о языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков / М. Н. Вятютнев. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 4. – С. 67–76. – ISSN 0130-6073.
61. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / П. Я. Гальперин. – 5-е изд. – Москва : Книжный дом Университет, 2010. – 397, [2] с. – ISBN 978-5-98227-761-9. – Текст : непосредственный.
62. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – Москва : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с. – Текст : непосредственный.
63. Гендина, Н. И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство: результаты российских исследований / Н. И. Гендина. – Текст : непосредственный // Школьная библиотека. – 2005. – № 3. – С. 18–19.
64. Гениева, Е. Ю. Библиотека как центр межкультурной коммуникации / Е. Гениева. – Москва : РОССПЭН, 2005. – 206, [1] с. – ISBN 5-8243-0731-8. – Текст : непосредственный.
65. Гершунский, Б. Г. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентир. образоват. концепций / Б. С. Гершунский ; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – Москва : ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с. – ISBN 5-89520-001-X. – Текст : непосредственный.
66. Глоссарий ФГОС. – Текст : электронный. – URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/ekonomika/fgos/glossarij-fgos.html> (дата обращения: 10.09.2019).

67. Горячев, А. В. Подходы к формированию ИКТ-грамотности в образовательной системе "Школа 2100" / А. В. Горячев. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2006. – № 5. – С. 3–7. – ISSN 0234-0453.
68. Грезина, С. С. Формирование коммуникативной компетенции как средство развития личности младшего школьника на уроках и во внеурочной деятельности / С. С. Грезина. – Текст : непосредственный // Эффективные модели психолого-педагогического и методического сопровождения внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : материалы региональной научно-практической конференции / Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал. – Нижний Новгород, 2016. – С. 75–81.
69. Гринченко, И. С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе : учеб.-метод. пособие / И. С. Гринченко. – Москва : ЦГЛ, 2002. – 78 с. – ISBN 5-94916-003-7. – Текст : непосредственный.
70. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы : учеб. пособие для доп. образ. преподавателей профессиональных учебных заведений / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ, 2012. – 446 с. – ISBN 978-5-238-02236-9. – Текст : непосредственный.
71. Грудзинский, А. О. Компетентностная модель как критерий функциональности высшего образования / А. О. Грудзинский, О. А. Палеева. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. – 2017. – Т. 1, № 1. – С. 16–26. – Библиогр.: с. 26 (16 назв.). – ISSN 2587-9030.
72. Гузеев, В. В. Методы и организационные формы обучения / В. В. Гузеев. – Москва : Народное образование, 2001. – 127, [1] с. – ISBN 5-87953-150-3. – Текст : непосредственный.
73. Давыдов, В. В. Концепция учебной деятельности школьника / В. В. Давыдов, А. К. Маркова. – Текст : непосредственный // Возрастная и педагогическая психология : тексты / сост. и коммент. М. О. Шуаре. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1992. – С. 243–259. – ISBN 5-211-02154-1.

74. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 14–19. – ISSN 0042-8841.
75. Давыдов, В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В. В. Давыдов. – Текст : непосредственный // Новое педагогическое мышление : сб. ст. / под ред. А. В. Петровского. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 76–78. – ISBN 5-7155-0268-3.
76. Давыдов, В. В. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста / В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова. – Текст : непосредственный // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии : сб. статей : посвящается 60-летию науч.-пед. деятельности А. А. Смирнова / НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1978. – С. 180–205.
77. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. "Развивающее обучение". – Москва : ИНТОР, 1996. – 541, [1] с. – ISBN 5-89404-001-9. – Текст : непосредственный.
78. Давыдов, В. П. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В. П. Давыдов, О. Х. Рахимов. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 62–83. – Библиогр.: с. 82–83 (24 назв.). – ISSN 1609-4646.
79. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26. – Библиогр.: с. 26 (7 назв.). – ISSN 0869-561X.
80. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – ЮНЕСКО, 1996. – 46 с. – Текст : непосредственный.
81. Дерябо, С. Д. Феномен субъектификации природных объектов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / С. Д. Дерябо ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2002. – 39 с. – Текст : непосредственный.
82. Детская риторика в рассказах и рисунках : учебная тетрадь для 4 класса / Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская, Т. М. Ладыженская, О. В. Марысева. – 2-е

- изд., дораб. – Москва : Баласс ; Ювента, 2006. – 192 с. – Текст : непосредственный.
83. Детская риторика в рассказах и рисунках: 1 класс : метод. рекомендации / Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская, Р. И. Никольская, Г. И. Сорокина. – 3-е изд., перераб. – Москва : Баласс, 2011. – 112 с. – Текст : непосредственный.
84. Детская риторика в рассказах и рисунках: 4 класс : метод. рекомендации / Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская, Р. И. Никольская, Г. И. Сорокина. – 3-е изд., перераб. – Москва : Баласс, 2011. – 112 с. – Текст : непосредственный.
85. Деятельностный подход в образовании : кол. монография : для психологов, филологов, педагогов, руководителей образования / А. М. Агапов, А. Г. Асмолов, К. А. Баранников [и др.] ; Московский городской университет МГПУ. – Москва : Author's club, 2018. – 355 с. – ISBN 978-5-907027-22-0. – Текст : непосредственный.
86. Дочкин, С. А. Необходимость разработки перечня ИКТ-компетенций педагогических работников / С. А. Дочкин, Ю. В. Клецов, Л. П. Вашлаева. – Текст : электронный. – URL: <http://www.krirpo.ru/anketa/etc.htm?id=745> (дата обращения: 30.08.2019).
87. Дубинина, В. В. Информатика для малышей : метод. пособие «Уроки развития» в начальном звене / В. В. Дубинина. – Казань : Институт повыш. квалиф. и переподготовки раб. образ. Татарстана, 1993. – 42 с. – Текст : непосредственный.
88. Дубровина, И. В. Развитие психологической культуры обучающихся в контексте реализации образовательных стандартов / И. В. Дубровина, Д. В. Любовский. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 6. – С. 25–33. – Библиогр.: с. 31 (22 назв.). – ISSN 1814-2052.
89. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении : о коллективном способе учебной работы / В. К. Дьяченко. – Москва : Просвещение, 1991. – 191, [1] с. – ISBN 5-09-001753-0. – Текст : непосредственный.
90. Екинцев, В. И. Коммуникативный потенциал личности: диагностика и развитие : учебное пособие / В. И. Екинцев, И. В. Замарехина ; Забайкальский государ-

- ственный гуманитарно-педагогический университет имени Н. Г. Чернышевского. – Чита : ЗабГГПУ, 2010. – 227 с. – ISBN 978-5-87158-605-7. – Текст : непосредственный.
91. Емельянова, И. Н. Модель формирования научно-исследовательских компетенций у студентов магистратуры / И. Н. Емельянова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 3. – С. 37–45. – Библиогр.: с. 45 (10 назв.). – ISSN 1814-2052.
92. Ермаков, Д. С. Информационная компетентность в информационном обществе / Д. С. Ермаков. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2013. – № 2. – С. 26–30. – Библиогр.: с. 30 (15 назв.). – ISSN 0869-561X.
93. Ефремова, Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание : метод. пособие / Н. Ф. Ефремова ; Федеральный ин-т пед. измерений. – Москва : Нац. образование, 2012. – 415 с. – ISBN 978-5-906015-01-3. – Текст : непосредственный.
94. Ефремова, Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании : монография / Н. Ф. Ефремова. – Ростов-на-Дону : Аркол, 2010. – 383 с. – ISBN 978-5-7563-0407-7. – Текст : непосредственный.
95. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии : учеб. пособие для студентов психол. специальностей и направлений : сб. ст. / под ред. Л. Ф. Обуховой и Г. В. Бурменской. – Москва : Гардарики, 2001. – 622 с. – ISBN 5-8297-0093-X. – Текст : непосредственный.
96. Завьялова, Т. П. Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников / Т. П. Завьялова, И. В. Стародубцева. – Москва : АРКТИ, 2008. – 56 с. – ISBN 978-5-89415-682-8. – Текст : непосредственный.
97. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 160 с. – Текст : непосредственный.
98. Загвязинский, В. И. Педагогические основы интеграции традиционных и новых методов в развивающем обучении / В. И. Загвязинский ; Российская Федерация

- М-во образования и науки, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО Тюменский гос. ун-т. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2008. – 118 с. – ISBN 978-5-88081-944-7. – Текст : непосредственный.
99. Загвязинский, В. И. Современная образовательная ситуация и перспективы развития российского образования / В. И. Загвязинский. – Текст : непосредственный // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 14–20. – Библиогр.: с. 20 (7 назв.). – ISSN 1562-2983.
100. Зачесова, Е. Ручка от сундука : компетентностный подход в образовании / Е. Зачесова. – Текст : непосредственный // Учительская газета. – 2007. – № 17. – 24 апр.
101. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Сыманюк. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30. – Библиогр.: с. 30 (13 назв.). – ISSN 0869-3617.
102. Зими́на, Н. А. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности : метод. рекомендации для студентов / Н. А. Зими́на ; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2015. – 42 с. – Текст : непосредственный.
103. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с. – Текст : непосредственный.
104. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–14. – Библиогр.: с. 13–14 (38 назв.). – ISSN 2306-8337.
105. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя. – Текст : электронный // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 5 мая. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Дата публикации: 5 мая 2006.

106. Зимняя, И. А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург : СВ-96, 2012. – Вып. 7. – С. 64–76.
107. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С. 16-31. – Библиогр.: с. 31 (20 назв.). – ISSN 2305-8838.
108. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов высших учебных заведений, обуч. по пед. и психол. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – Москва : Университетская книга : Логос, 2008. – 382, [1] с. – ISBN 978-5-98704-069-8. – Текст : непосредственный.
109. Зимняя, И. А. Социальная работа как профессиональная деятельность. – Текст : непосредственный // Социальная работа / отв. ред. И. А. Зимняя. – Москва, 1992. – Вып. 2. – С. 8–15.
110. Иванов, Д. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании / Д. Иванов. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 51–62. – ISSN 2220-2641.
111. Иванова, О. Е. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим / О. Е. Иванова. – Текст : непосредственный // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. трудов / А. В. Хуторской. – Москва : ИНЭК, 2007. – С. 71–78.
112. Иванова, Т. В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы / Т. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 1. – С. 16–20. – ISSN 1998-1740.
113. Ивин, А. А. Искусство правильно мыслить : кн. для учащихся / А. А. Ивин. – Москва : Просвещение, 1986. – 223, [1] с. – Текст : непосредственный.

114. Из опыта построения модели личностно-ориентированного образования школы № 507 / под ред. А. А. Плигина. – Москва : ЮОУ ДО г. Москвы, 2004. – Вып. 43. – 107 с. – Текст : непосредственный.
115. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – Москва [и др.] : Питер, 2012. – 573 с. – ISBN 978-5-459-01005-3. – Текст : непосредственный.
116. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – Москва [и др.] : Питер, 2009. – 573 с. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-388-00425-3. – Текст : непосредственный.
117. Инновационные процессы в современном педагогическом образовании : монография / науч. ред.: Е. В. Бондаревская, В. И. Мареев ; Южный федеральный ун-т, Пед. ин-т. – Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – 314 с. – ISBN 978-5-8480-0756-5. – Текст : непосредственный.
118. Информационная грамотность: международные перспективы : секция информационной грамотности ИФЛА / под ред. Хесуса Лау ; пер. с англ. Е. В. Малавской. – Москва : МЦБС, 2010. – 237 с. – ISBN 978-5-91515-031-6. – Текст : непосредственный.
119. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» / В. А. Болотов, В. В. Рубцов, И. Д. Фруммин [и др.]. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 5. – С. 13–28. – ISSN 1814-2052.
120. Исаева, Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева. – Текст : непосредственный // Преподаватель высшей школы в XXI веке : тр. Междунар. научно-практической Интернет-конференции. – Ростов-на-Дону : Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. – Сб. 4. – С. 15–21.
121. Каверин, Ю. А. Психолого-педагогические основы групповой формы организации учебной деятельности / Ю. А. Каверин. – Текст : непосредственный // Вестник ВОИПКРО. Вып. 11. – Воронеж : ВОИПКРО, 2004. – С. 89–96.

122. Казачкова, Т. Б. Феномен полисубъектного взаимодействия в системе постдипломного образования / Т. Б. Казачкова. – Текст : непосредственный // Постдипломное образование: проблемы развития личности : 70-летию Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования посвящается : материалы VIII междунар. научно-практической конф. кафедры педагогики и андрагогики, 7-8 апреля 2009 г. / Санкт-Петербургская акад. постдипломного образования. – Санкт-Петербург : СПБАППО, 2009. – С. 52–54. – ISBN 978-5-7434-0497-1.
123. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2011. – 151, [1] с. – (Стандарты второго поколения). – ISBN 978-5-09-025478-6. – Текст : непосредственный.
124. Караванова, Л. Ж. Социальная работа как профессиональная деятельность в современной России / Л. Ж. Караванова. – Текст : непосредственный // Мир образования - образование в мире. – 2010. – № 3 (39). – С. 8–16. – Библиогр.: с. 16 (10 назв.). – ISSN 2073-8536.
125. Карпов, А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – Москва : Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2005. – 344 с. – ISBN 5-9527-0055-1. – Текст : непосредственный.
126. Кашкин, В. Б. Введение в теорию коммуникации : учеб. пособие / В. Б. Кашкин, Л. В. Квасова, А. А. Болдырева ; М-во образования Рос. Федерации. Воронеж. гос. техн. ун-т. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – 173, [1] с. – Текст : непосредственный.
127. Кильпатрик, В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Кильпатрик ; пер. с 7-го нем. изд. Е. Н. Янжул ; предисл. Н. В. Чехова. – Ленинград : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с. – Текст : непосредственный.
128. Ключевые компетенции для Европы : Док. DECS/SC/Sec (96)43 / Совет Европы. – Берн, 1996. – Текст : непосредственный.

129. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике: междисциплинарный / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва ; Ростов-на-Дону : МарТ, 2005. – 447 с. – ISBN 5-241-00477-4. – Текст : непосредственный.
130. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / Я. А. Коменский ; под ред. А. И. Пискунова. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с. – (Педагогическая библиотека / Акад. пед. наук СССР). – Текст : непосредственный.
131. Коноваленко, С. В. Коммуникативные способности и социализация детей 5-9 лет / С. В. Коноваленко. – Москва : Эксмо, 2004. – 237, [1] с. – ISBN 5-699-08231-X. – Текст : непосредственный.
132. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2002. – № 3. – С. 4–33. – ISSN 1609-4646.
133. Конышева, Н. М. Когда наша школа научится учитывать уроки жизни?: о неиспользуемых возможностях живой творческой деятельности / Н. М. Конышева. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2009. – № 1. – С. 15–19. – Библиогр.: с. 18–19 (9 назв.). – ISSN 0027-7371.
134. Коржуев, А. В. Педагогика в зеркале исследовательского поиска: на перекрестке мнений / А. В. Коржуев, А. С. Соколова. – Москва : URSS, 2014. – 202 с. – ISBN 978-5-9710-0957-3. – Текст : непосредственный.
135. Кострова, Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» / Ю. С. Кострова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – С. 58–60. – ISSN 2072-0297.
136. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 393, [1] с. – ISBN 978-5-7695-5491-9. – Текст : непосредственный.
137. Краевский, В. В. Основы обучения : дидактика и методика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. –

- Москва : Академия, 2007. – 346, [2] с. – ISBN 978-5-7695-2928-3. – Текст : непосредственный.
138. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Прогресс, [1987?]. – 358 с. – Текст : непосредственный.
139. Круглякова, Г. В. Содержание и технология формирования профессиональной информационно-коммуникативной компетенции студентов-филологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. В. Круглякова. – Тольятти, 2007. – 22 с. – Библиогр.: с. 21–22. – Место защиты: Тольяттин. гос. ун-т. – Текст : непосредственный.
140. Кузнецова, Л. Э. Влияние ценностно-мотивационной сферы личности на достижение успеха в деловом общении / Л. Э. Кузнецова, Ю. Ю. Кибалова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 8. – С. 284-286. – ISSN 2072-0297.
141. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина ; ВНИИ проф.-техн. образования. – Москва : Высш. шк., 1990. – 117, [2] с. – ISBN 5-06-002117-3. – Текст : непосредственный.
142. Лаврентьева, Н. Б. К вопросу о понятийном поле компетентностного подхода: образованность – компетентность – компетенции / Н. Б. Лаврентьева, О. М. Кузеванова. – Текст : непосредственный // Наука и образование : материалы VII Междунар. науч. конф. (14-15 марта.) : в 4 ч. / Беловский институт (филиал) государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет». – Белово : Канцлер, 2008. – Ч. 2. – С. 437–441.
143. Ладыженская, Н. В. Обучение успешному общению: речевые жанры : кн. для учителя / Н. В. Ладыженская ; под ред. Т. А. Ладыженской. – Москва : Баласс : Ювента, 2006. – 175 с. – ISBN 5-85939-515-9 (Изд-во "Баласс"). – Текст : непосредственный.

144. Ладыженская, Т. А. Детская риторика в рассказах и рисунках: 2 класс : метод. рекомендации / Т. А. Ладыженская. – Москва : Ювента ; Баласс, 2008. – 96 с. – Текст : непосредственный.
145. Ладыженская, Т. А. Детская риторика в рассказах и рисунках: 3 класс : метод. рекомендации / Т. А. Ладыженская. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Ювента ; Баласс, 2013. – 144 с. – Текст : непосредственный.
146. Ладыженская, Т. А. Уроки риторики в школе : кн. для учителя / Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская. – Москва : С-Инфо : Баласс, 2000. – 78, [1] с. – (Образовательная программа "Школа 2100"). – ISBN 5-85429-115-0. – Текст : непосредственный.
147. Ландшеер, В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер. – Текст : непосредственный // Перспективы. Вопросы образования. – 1988. – № 1-5. – С. 44–48.
148. Лапчик, М. И. ИКТ-компетентность педагогических кадров : монография / М. П. Лапчик ; Российская акад. образования, Омский гос. пед. ун-т, Омский науч. центр РАО. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2007. – 143 с. – ISBN 978-5-8268-0976-1. – Текст : непосредственный.
149. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12. – ISSN 2220-2641.
150. Лебедев, О. Е. Российская школа: время перемен / О. Е. Лебедев. – Текст : непосредственный // Вестник ОИРШ. – 2000. – № 1. – С. 46–53.
151. Леднев, В. С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков. – Москва : МПСИ, 2002. – 384 с. – ISBN 5-89502-381-9. – Текст : непосредственный.
152. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев ; Психол. ин-т РАО, Центр соц.-психол. помощи им. Ж. Казаного. – 2-е изд., перераб. и доп. –

- Москва ; Нальчик : Изд. центр "Эль-Фа", 1996. – 93, [2] с. – (Библиотека психолого-педагогической литературы). – ISBN 5-88195-212-X. – Текст : непосредственный.
153. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения : сборник / А. Н. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2009. – 422 с. – (Серия "Живая классика). – ISBN 978-5-89357-278-0. – Текст : непосредственный.
154. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерность / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1980. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Педагогика и психология"). – Текст : непосредственный.
155. Лийметс, Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс, действ. чл. АПН СССР. – Москва : Знание, 1975. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия "Педагогика и психология"). – Текст : непосредственный.
156. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва : МПСИ, 2008. – 383 с. – Текст : непосредственный.
157. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2009. – 318 с. – ISBN 978-5-388-00493-2. – Текст : непосредственный.
158. Лихачев, Д. С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре / Д. С. Лихачев. – Москва : РФК, 2006. – 334, [1] с. – ISBN 5-85302-506-6. – Текст : непосредственный.
159. Лихачев, Д. С. Письма о добром и прекрасном : для сред. и ст. шк. возраста / Д. С. Лихачев. – Иркутск : Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1989. – 134, [2] с. – ISBN 5-7424-0190-6. – Текст : непосредственный.
160. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии : монография / М-во образования Рос. Федерации. Волгогр. гос. пед. ун-т. Ин-т проблем личностно ориентир. образования. – Волгоград : Перемена, 2000. – 147 с. – ISBN 5-88234-391-7. – Текст : непосредственный.

161. Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии : материалы конф. шк.-лаб., март, май 1995 г. / Рос. акад. образования, Юж. отд-ние, Рост. н/Д гор. упр. Образования ; ред.: Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 1996. – 285 с. – ISBN 5-8480-0091-3. – Текст : непосредственный.
162. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – Москва : Искусство, 1970. – 384 с. – (Семиотические исследования по теории искусства). – Текст : непосредственный.
163. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика / М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина. – Москва : Сфера, 2004. – 207, [1] с. – (Педагогическое мастерство). – ISBN 5-89144-490-9. – Текст : непосредственный.
164. Львов, М. Р. Методы обучения русскому языку / М. Р. Львов. – Москва : Академия, 2002. – 576 с. – Текст : непосредственный.
165. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. "Психология" / В. Я. Ляудис. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Психология, 2003. – 191 с. – (Библиотека студента-психолога). – ISBN 5-93692-049-6. – Текст : непосредственный.
166. Макаренко, А. С. Сочинения. В 7 т. Т. 5: Общие вопросы теории педагогики: воспитание в советской школе / А. С. Макаренко ; коммент. и примеч. В. Е. Гмурмана. – 2-е изд. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 558 с. – Текст : непосредственный.
167. Максимова, В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе : учеб. пособие к спецкурсу / В. Н. Максимова. – Ленинград : ЛГПИ, 1979. – 80 с. – Текст : непосредственный.
168. Маркова, А. К. Акмеологическое содержание профессионального становления психолога в сфере образования / А. К. Маркова. – Текст : непосредственный // Акмеология. – 2003. – № 3 (7). – С. 47–50. – Библиогр.: с. 50 (2 назв.). – ISSN 2072-7577.

169. Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1995. – № 9-10. – С. 55–63. – ISSN 0869-561X.
170. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 308 с. – ISBN 5-87633-016-7. – Текст : непосредственный.
171. Маркова, А. К. Учебная деятельность как предмет психологического исследования / А. К. Маркова, Г. С. Абрамова. – Текст : непосредственный // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: работы советских психологов периода 1946-1980 годов / ред. И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 88–93.
172. Матяш, Н. В. Проектная деятельность младших школьников : кн. для учителя начальных классов / Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко. – Москва : Вентана-Граф, 2013. – 106 с. – (Библиотека учителя). – ISBN 978-5-360-03971-6. – Текст : непосредственный.
173. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 367 с. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР). – Текст : непосредственный.
174. Мельникова, Е. Л. Проблемный урок, или Как открывать знания вместе с детьми : пособие для учителя / Е. Л. Мельникова. – Москва : АПК и ПРО, 2002. – 166 с. – ISBN 5-8429-0080-7. – Текст : непосредственный.
175. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности : избр. психол. тр. / В. С. Мерлин ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 542, [1] с. – ISBN 5-89502-403-3 (МПСИ). – Текст : непосредственный.
176. Методика для диагностики учебной мотивации школьников: методика М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой. – Текст : непосредственный // Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н. Ц. Бадмаева ; Федер. агентство по образованию, Восточно-Сибирск. гос. технол. ун-т. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2005. – С. 149–150. – ISBN 5-89230-193-1.

177. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – Москва : Академия, 2004. – 318, [1] с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). – ISBN 5-7695-1666-6. – Текст : непосредственный.
178. Младший школьник / Л. И. Айдарова, М. В. Антропова, К. В. Бардин [и др.] ; сост. А. В. Захарова, В. И. Слободчиков. – Каунас : Швиеса, 1983. – 263 с. – Текст : непосредственный.
179. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям "Педагогика и психология", "Социальная педагогика", "Педагогика" / В. С. Мухина. – 12-е изд., стер. – Москва : Академия, 2009. – 637, [1] с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-7695-6497-0. – Текст : непосредственный.
180. Народное образование в СССР : сб. документов 1917-1973. – Москва : Педагогика, 1974. – 559 с. – Текст : непосредственный.
181. Нечаев, Н. Н. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста / Н. Н. Нечаев, Г. И. Резницкая. – Текст : непосредственный // Вестник Университета Российской академии образования. – 2002. – № 2. – С. 3–21. – ISSN 2072-5833.
182. Николаева, Т. М. Сочетание общеклассной, групповой работы учащихся на уроках, как одно из средств повышения эффективности учебного процесса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.00 / Т. М. Николаева. – Москва, 1972. – 236 с. – Текст : непосредственный.
183. Новикова, А. А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции / А. А. Новикова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 68–75. – ISSN 0869-561X.
184. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. – Москва : Academia, 2001. – 270 с. – (Высшее образование). – ISBN 5-7695-0811-6. – Текст : непосредственный.

185. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы : распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р // Собрание законодательства РФ. – 2015. – № 2, 12 янв. – Ст. 541. – Текст : непосредственный.
186. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» : постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 (ред. от 31.03.2017). – Текст : электронный. – URL: <http://static.government.ru/media/files/0kPx2UXxuWQ.pdf> (дата обращения: 10.09.2019).
187. Образовательная система "Школа 2100" : сборник программ. – Москва : Баласс, 2010. – 320 с. – ISBN 978-5-85939-738-9. – Текст : непосредственный.
188. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В. В. Рубцова, Н. И. Поливановой. – Москва : ИГ-СОЦИН, 2007. – 287 с. – (Прикладные исследования в психологии / Российская акад. образования, Психологический ин-т). – ISBN 978-5-91070-025-7. – Текст : непосредственный.
189. Обучение учебному сотрудничеству / Г. А. Цукерман, Н. В. Елизарова, М. Фрумина, Е. В. Чудинова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 36–44. – ISSN 0042-8841.
190. Овчаренко, Г. В. Управление созданием инновационного знания в современной организации / Г. В. Овчаренко. – Текст : непосредственный // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. – 2016. – № 2. – С. 35–42. – Библиогр.: с. 42 (12 назв.).
191. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой ; АН СССР, Ин-т рус. яз. – 23-е изд., испр. – Москва : Рус. яз., 1991. – 915, [1] с. – ISBN 5-200-01088-8. – Текст : непосредственный.
192. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва : Азбуковник, 2003. – 939, [4] с. – ISBN 5-89285-003-X. – Текст : непосредственный.

193. Панина, Т. С. Уровни информационно-коммуникационной компетентности педагогических работников / Т. С. Панина, С. А. Дочкин, Ю. В. Клецов ; ГОУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования». – Текст : электронный. – URL: <http://www.krirpo.ru/anketa/etc.htm?id=744> (дата обращения: 10.09.2019).
194. Панкова, Т. В. Сущность, содержание и структура информационно-коммуникационной компетентности студента вуза / Т. В. Панкова. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 4. – С. 206–210. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/53624.htm>. – Дата публикации: апрель 2013.
195. Паркхерст, Е. Воспитание и обучение по Дальтонскому плану / Е. Паркхерст ; пер. с англ. Р. Ландсберг. – Москва : Новая Москва, 1924. – 232 с. – (Библиотека "Вестника просвещения"). – Текст : непосредственный.
196. Паршукова, А. А. Информационная компетентность личности: диагностика и формирование : монография / Г. Б. Паршукова ; М-во образования и науки РФ, Новосибирский гос. технический ун-т. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского гос. технического ун-та, 2006. – 242, [1] с. – ISBN 5-7782-0713-1. – Текст : непосредственный.
197. Педагогическая наука и образование: история, модернизация, тенденции развития : монография / [В. В. Сериков и др.] ; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО "Волгоградский гос. социально-пед. ун-т". – Волгоград : Перемена, 2016. – 223 с. – ISBN 978-5-9935-0351-6. – Текст : непосредственный.
198. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с. – (Золотой фонд. Энциклопедический словарь). – ISBN 978-5-85270-230-2. – Текст : непосредственный.
199. Пейперт, С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи : пер. с англ. / Сеймур Пейперт. – Москва : Педагогика, 1989. – 220, [2] с. – ISBN 5-7155-0004-4. – Текст : непосредственный.

200. Петерсон, Л. Г. Теория и практика построения непрерывного образования: на примере курса математики для дошкольников, начальной школы и 5-6 классов средней школы : монография / Л. Г. Петерсон. – Москва : УМЦ «Школа 2000...», 2001. – 255 с. – Текст : непосредственный.
201. Петровская, Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – Москва : Издательство Московского университета, 1989. – 216 с. – ISBN 5-211-00225-3. – Текст : непосредственный.
202. Петровская, Л. А. Общение-компетентность-тренинг: избранные труды / Л. А. Петровская ; ред.-сост. О. В. Соловьева. – Москва : Смысл, 2007. – 686 с. – ISBN 978-5-89357-245-2. – Текст : непосредственный.
203. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии : учеб. пособие для студентов вузов / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва : ИНФРА-М, 1998. – 525 с. – (Высшее образование : Сер.). – ISBN 5-86225-812-4. – Текст : непосредственный.
204. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология : пер. с фр. / Ж. Пиаже ; предисл. В. А. Лекторского, с. 9-53. – Москва : Просвещение, 1969. – 659 с. – Текст : непосредственный.
205. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка : пер. с фр. / Жан Пиаже ; коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. – Москва : Педагогика-пресс, 1994. – 526 с. – (Психология: классические труды). – ISBN 5-7155-0694-8. – Текст : непосредственный.
206. Платонов, К. К. Психология личности / К. К. Платонов ; Ин-т философии Акад. наук СССР. – Москва : [б. и.], 1966. – 17 с. – Текст : непосредственный.
207. Подласый, И. П. Педагогика : учеб. для бакалавров. В 2 т. Т. 1: Теоретическая педагогика / И. П. Подласый. – Москва : Юрайт, 2013. – 777 с. – (Бакалавр. Углубленный курс). – ISBN 978-5-9916-2272-1. – Текст : непосредственный.
208. Подласый, И. П. Педагогика : учеб. для студентов высших учебных заведений. В 3-х кн. Кн. 3: Теория и технологии воспитания / И. П. Подласый. – 2-е

- изд., испр. и доп. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 463 с. – (Педагогика и воспитание). – ISBN 978-5-691-01559-5. – Текст : непосредственный.
209. Подласый, И. П. Педагогика : учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – Москва : Просвещение, 1996. – 630, [1] с. – ISBN 5-09-007344-9. – Текст : непосредственный.
210. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы : учеб. для студентов пед. уч-щ и колледжей, обучающихся по группе спец. 0300 "Образование" / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 398, [1] с. – (Для средних специальных учебных заведений). – ISBN 5-691-00533-2. – Текст : непосредственный.
211. Половникова, А. В. О системе воспитания познавательной самостоятельности школьников / А. В. Половникова. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1970. – № 5. – С. 76–83.
212. Пономарев, А. В. Социально-педагогическая функция вуза в воспитании современного специалиста : монография / А. В. Пономарев. – Москва : ИКАР, 2009. – 430 с. – ISBN 978-5-7974-0205-3. – Текст : непосредственный.
213. Попов, М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке: сост. по лучшим источникам / М. Попов. – 3-е изд., доп. и испр. – Москва : т-во И. Д. Сытина, 1907. – 458 с. – Текст : непосредственный.
214. Попова, Г. И. Конструирование электронных учебных материалов в профессиональной подготовке учителей : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. И. Попова. – Краснодар, 2006. – 23 с. – Библиогр.: с. 23. – Место защиты: Кубан. гос. ун-т. – Текст : непосредственный.
215. Построение модели личностно-ориентированного обучения / под науч. ред. И. С. Якиманской. – Москва : КСП+, 2001. – 128 с. – Текст : непосредственный.
216. Проблемы обучения и воспитания в начальной школе : сб. статей / Акад. пед. наук РСФСР. Ленингр. науч.-исслед. ин-т педагогики ; под ред. Б. Г. Ананьева и А. И. Сорокиной. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 184 с. – Текст : непосредственный.

217. Проблемы педагогической инноватики. Компетентностный подход : материалы регион. науч.-практ. конф. (7-8 февр. 2003 г., г. Тобольск) / ред. И. В. Белич. – Тобольск : ТГПИ им. Д. И. Менделеева : Тоб. пед. колледж, 2003. – 211 с. – ISBN 5-85944-135-5. – Текст : непосредственный.
218. Прохорова, С. Ю. Как измерить информационную компетентность выпускников начальной школы? / С. Ю. Прохорова, Е. А. Хасьянова. – Текст : непосредственный // Школьная библиотека. – 2010. – № 1. – С. 55–64. – ISSN 1680-2748.
219. Психологическая теория коллектива / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский, И. А. Оботурова [и др.] ; под ред. А. В. Петровского ; послесл. Г. М. Андреевой. – Москва : Педагогика, 1979. – 239 с. – Текст : непосредственный.
220. Психологические тесты : в 2 т. / под ред. А. А. Карелина. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – Т. 1. – 312 с. – ISBN 5-691-00340-2. – Текст : непосредственный.
221. Психология педагогического взаимодействия / под ред. Я. Л. Коломинского. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 239 с. – (Мэтры мировой психологии). – ISBN 5-9268-0554-6. – Текст : непосредственный.
222. Публикации Отделения структурной и прикладной лингвистики. Серия переводов / Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Филологический фак. Вып. 1. Аспекты теории синтаксиса / Ноам Хомский ; пер с англ. под ред. и с предисл. В. А. Звегинцева. – Москва : [б. и.], 1972. – 258 с. – Текст : непосредственный.
223. Публикации Отделения структурной и прикладной лингвистики. Серия переводов / Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Филологический фак. Вып. 2. Язык и мышление / Ноам Хомский ; пер. с англ. Б. Ю. Городецкого ; под ред. В. В. Раскина ; с предисл. В. А. Звегинцева. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1972. – 121 с. – Текст : непосредственный.
224. Пьяных, Е. Г. Развитие информационно-коммуникационной компетентности управленческих кадров системы образования в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Г. Пьяных. – Томск, 2007. – 22 с. – Библиогр.: с. 21–22. – Место защиты: Том. гос. пед. ун-т. – Текст : непосредственный.

225. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 394, [1] с. – ISBN 5-89353-052-7. – Текст : непосредственный.
226. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер Ком, 1999. – 409, [7] с. – (Серия "Мастера психологии"). – ISBN 5-88782-424-7. – Текст : непосредственный.
227. Речевое развитие младших школьников : дидакт. материал к урокам развития речи для учащихся 1-4 кл. / Л. Д. Мали, О. С. Арямова, С. А. Климова, Н. С. Пескова ; Муницип. науч.-метод. центр образования г. Пензы. – Пенза, 1998. – 115 с. – Текст : непосредственный.
228. Речевое развитие младших школьников : метод. рекомендации к работе по программе «Речь» 1 класс / Л. Д. Мали, О. С. Арямова, С. А. Климова, Н. С. Пескова. – Пенза, 1995. – 112 с. – Текст : непосредственный.
229. Речевое развитие младших школьников : метод. рекомендации к работе по программе «Речь» 2 класс / Л. Д. Мали, О. С. Арямова, С. А. Климова, Н. С. Пескова. – Пенза, 1995. – 112 с. – Текст : непосредственный.
230. Речевое развитие младших школьников : метод. рекомендации к работе по программе «Речь» 3 класс / Л. Д. Мали, О. С. Арямова, С. А. Климова, Н. С. Пескова. – Пенза, 1995. – 94 с. – Текст : непосредственный.
231. Речевое развитие младших школьников : метод. рекомендации к работе по программе «Речь» 4 класс / Л. Д. Мали, О. С. Арямова, С. А. Климова, Н. С. Пескова. – Пенза, 1995. – 112 с. – Текст : непосредственный.
232. Речевое развитие младших школьников : учебное пособие / Л. Д. Мали, О. С. Арямова, С. А. Климова, Н. С. Пескова ; М-во образования и науки РФ, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. образования "Пензенский гос. ун-т" (ПГУ). – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – 329, [2] с. – ISBN 978-5-906855-00-8. – Текст : непосредственный.
233. Ривин, А. Г. Содиалог как орудие ликбеза / А. Г. Ривин. – Текст : непосредственный // Революция и культура. – 1930. – № 15/16. – С. 64–66.

234. Роберт, И. В. Направления научных исследований в области реформирования образования в связи с использованием информационных и коммуникационных технологий / И. В. Роберт. – Текст : непосредственный // Информатизация непрерывного образования: материалы VII Международной выставки – ярмарки. – Москва, 1997. – С. 21–27.
235. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты / И. В. Роберт. – Москва : Бином. Лаб. знаний, 2013. – 398 с. – (Информатизация образования). – ISBN 978-5-9963-0897-2. – Текст : непосредственный.
236. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2: М - Я / ред. кол. В. В. Давыдов ; гл. ред. А. П. Горкин. – Москва : Большая Рос. энцикл., 1999. – 669, [1] с. – ISBN 5-85270-286-2. – Текст : непосредственный.
237. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва [и др.] : Питер, 2013. – 705, [7] с. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-496-00617-0. – Текст : непосредственный.
238. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – Москва : Педагогика, 1987. – 160 с. – Текст : непосредственный.
239. Руденский, Е. В. Социальная психология : курс лекций / Е. В. Руденский ; Новосиб. гос. акад. экономики и упр. – Москва : ИНФРА-М ; Новосибирск : ИГАЭиУ, 1997. – 221 с. – (Серия "Высшее образование"). – ISBN 5-86225-484-4. – Текст : непосредственный.
240. Рябцева, С. Л. Диалог за партой : кн. для учителя / С. Л. Рябцева. – Москва : Просвещение, 1989. – 94, [2] с. – ISBN 5-09-001396-9. – Текст : непосредственный.
241. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников : методическое пособие / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Самара : Учеб. лит. : Изд. дом Федоров, 2007. – 205, [2] с. – ISBN 978-5-9507-0545-8. – Текст : непосредственный.

242. Савиньон, С. Коммуникативная компетенция: теория и практика обучения : [пер. с фр.] / С. Савиньон. – Москва : Прогресс, 1983. – 234 с. – Текст : непосредственный.
243. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–14. – ISSN 0130-6928.
244. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ шк. технологий, 2005. – 284 с. – (Энциклопедия образовательных технологий). – ISBN 5-87953-195-3. – Текст : непосредственный.
245. Селевко, Г. К. Технологии развивающего образования / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ шк. технологий, 2005. – 185 с. – (Энциклопедия образовательных технологий). – ISBN 5-87953-202-X. – Текст : непосредственный.
246. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ шк. технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с. – ISBN 5-87953-211-9. – Текст : непосредственный.
247. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ шк. технологий, 2006. – Т. 2. – 815 с. – ISBN 5-87953-227-5. – Текст : непосредственный.
248. Семёнов, А. Л. ИКТ-компетентности учащихся. Икт как инструментальный универсальных учебных действий: подпрограмма формирования / А. Л. Семёнов. – Текст : электронный. – URL: <http://ito.edu.ru/sp/publi/publi-0-Semenov.html> (дата обращения: 10.09.2019).
249. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практ. пособие для работников общеобраз. учреждений / И. С. Сергеев. – Москва : АРКТИ, 2009. – 76, [2] с. – (Методическая библиотека). – ISBN 5-89415-400-6. – Текст : непосредственный.
250. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии : монография / В. В. Сериков ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с. – ISBN 5-88234-061-6. – Текст : непосредственный.

251. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 271, [1] с. – ISBN 5-88439-018-1. – Текст : непосредственный.
252. Синергетика и учебный процесс / Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ ; под ред. В. С. Егорова, В. И. Корниенко. – Москва : Изд-во РАГС, 1999. – 300 с. – Текст : непосредственный.
253. Скэттон, Линда Х. Повышение квалификации и переподготовка кадров в области ИКТ. Подход к ИКТ-грамотности. Секция D : доклад Международной комиссии / Линда Х. Скэттон. – Текст : электронный. – URL: <https://docplayer.ru/31973829-Sekciya-d-povyshenie-kvalifikacii-i-perepodgotovka-kadrov-v-oblasti-ikt.html> (дата обращения: 10.09.2019).
254. Сластенин, В. А. Педагогика : учебник для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по педагогическим специальностям / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд., испр. – Москва : Академия, 2012. – 490, [1] с. – ISBN 978-5-7695-8693-4. – Текст : непосредственный.
255. Слободской, А. Л. Управление компетенциями : учеб. пособие / А. Л. Слободской, Я. Я. Клементовичус, О. Д. Смирнова ; М-во образования Рос. Федерации. Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "С.-Петерб. гос. ун-т экономики и финансов". Каф. социол. и упр. персоналом. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 2003. – 75 с. – Текст : непосредственный.
256. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : введ. в психологию субъективности : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-пресс, 1995. – 383 с. – ISBN 5-88527-081-3. – Текст : непосредственный.
257. Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стер. – Москва : Рус. яз., 1984. – 607 с. – Текст : непосредственный.

258. Снопкова, Е. И. Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание : монография / Е. И. Снопкова ; Министерство образования Республики Беларусь, Учреждение образования "Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова". – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2017. – 185 с. – ISBN 978-985-568-293-7. – Текст : непосредственный.
259. Совместная деятельность: методология, теория, практика / К. А. Абульханова-Славская, О. В. Аллахвердова, М. И. Бобнева [и др.] ; отв. ред. А. Л. Журавлев ; АН СССР, Ин-т психологии. – Москва : Наука, 1988. – 228, [1] с. – ISBN 5-02-013309-4. – Текст : непосредственный.
260. Современный словарь по педагогике: ок. 2000 ст. / авт.-сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2001. – 927 с. – Библиогр.: с. 915-923. – ISBN 985-443-239-4. – Текст : непосредственный.
261. Соколова, Т. Е. Информационно-поисковые умения. От наблюдения и описания к сравнению : учебно-методическое пособие / Т. Е. Соколова. – Самара : Учебная литература : Изд. дом «Федоров», 2007. – 61, [2] с. – ISBN 978-5-903507-21-4. – Текст : непосредственный.
262. Соколова, Т. Е. Комплексное использование разных источников информации на уроках в начальной школе : учебно-методическое пособие / Т. Е. Соколова. – Самара : Учебная литература : Изд. дом «Федоров», 2008. – 94, [1] с. – ISBN 978-5-903507-59-7. – Текст : непосредственный.
263. Солодова, Е. А. Новые модели в системе образования : синергетический подход / Е. А. Солодова ; предисл. Г. Г. Малинецкого. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2011. – 342 с. – ISBN 978-5-397-02470-9. – Текст : непосредственный.
264. Сорокоумова, Е. А. Психология самопознания детей младшего школьного возраста : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Е. А. Сорокоумова. – Самара, 2002. – 312 с. – Библиогр.: с. 209–310. – Место защиты: Самарский гос. пед. ун-т. – Текст : непосредственный.

265. Сорокоумова, Е. А. Уроки общения в начальной школе : пособие для учителя / Е. А. Сорокоумова. – Санкт-Петербург : АО "Мэрил", 1994. – 15, [1] с. – Текст : непосредственный.
266. Сорокоумова, Е. А. Уроки самопознания в начальной школе : практическое пособие / Е. А. Сорокоумова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : АРКТИ, 2008. – 52 с. – ISBN 978-5-89415-599-9. – Текст : непосредственный.
267. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования / ред. А. А. Пинский. – Москва : Мир книги, 2001. – 102 с. – Текст : непосредственный.
268. Суббето, А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Суббето. – Санкт-Петербург ; Москва : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006 – 72 с. – Текст : непосредственный.
269. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Минск : Нар. света, 1981. – 288 с. – Текст : непосредственный.
270. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : кн. для учителя / Н. Ф. Талызина. – Москва : Просвещение, 1988. – 173, [2] с. – ISBN 5-09-000494-3. – Текст : непосредственный.
271. Тарасова, Н. В. Стратегия реализации компетентностного подхода в образовании: историко-педагогический аспект / Н. В. Тарасова. – Текст : непосредственный // Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – Москва : ФИРО, 2007. – Вып. 1. – 51 с. – Библиогр.: с. 44-51.
272. Темербекова, А. А. Информационное общество и информационная компетентность личности / А. А. Темербекова. – Текст : непосредственный // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2011. – № 3 (11). – С. 14–19. – Библиогр.: с. 19 (12 назв.).
273. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / сост. Г. О. Винокур, проф. Б. А. Ларин, С. И. Ожегов [и др.] ; под ред. проф. Д. Н. Ушакова. – Москва : Гос. ин-т "Советская энциклопедия", 1935-1940. – Текст : непосредственный.

274. Тришина, С. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования / С. В. Тришина, А. В. Хуторской. – Текст : электронный // Интернет-журнал "Эйдос". – 2004. – 22 июня. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>. – Дата публикации: 22 июня 2004.
275. Турбовской, Я. С. Концепция высшего профессионального педагогического образования / Я. С. Турбовской. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 4. – С. 5–7. – ISSN 2073-8536.
276. Уваров, А. Ю. Групповая работа: кооперация в обучении / А. Ю. Уваров. – Москва : МИРОС, 2001. – 224 с. – Текст : непосредственный.
277. Уваров, А. Ю. Информатизация школы: вчера, сегодня, завтра / А. Ю. Уваров. – Москва : Бином. Лаб. знаний, 2011. – 484, [8] л. – (Информатизация образования). – ISBN 978-5-9963-0490-5. – Текст : непосредственный.
278. Ульянина, О. А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования / О. А. Ульянина. – Текст : электронный // Психолого-педагогические исследования : электронный журнал. – 2018. – Том 10, № 2. – С. 135–147. – ISSN 2587-6139 (online). – URL: [http://psyedu.ru/files/articles/psyedu\\_ru\\_2018\\_2\\_7789.pdf](http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2018_2_7789.pdf). – Дата публикации: февраль, 2018.
279. Урок в восьмилетней школе / Акад. пед. наук РСФСР ; под ред. проф. М. А. Данилова. – Москва : Просвещение, 1966. – 247 с. – Текст : непосредственный.
280. Ушакова, Ю. А. Развитие связной речи на уроках письма / Ю. А. Ушакова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2010. – № 7. – С. 154–157. – ISSN 0027-7371.
281. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Москва : Фаир-Пресс, 2004. – 574, [1] с. – ISBN 5-8183-0811-1. – Текст : непосредственный.
282. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] : текст с изменениями и дополнениями на 2011 и 2012 гг. / М-во образования и науки Российской Федерации ; [ред. И. А. Сафронова].

- Москва : Просвещение, 2014. – 33 с. – (Стандарты второго поколения). – ISBN 978-5-09-032940-8.
283. Федосеева, Т. А. Коммуникативная игра: теория и практика обучения : учеб. пособие / Т. А. Федосеева ; М-во образования Рос. Федерации. Кузбас. гос. пед. акад. Каф. теории и методики обучения рус. яз. – Новокузнецк : Кузбас. гос. пед. акад., 2002. – 91 с. – ISBN 5-85117-250-9. – Текст : непосредственный.
284. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие для студентов вузов / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 488, [1] с. – ISBN 5-89939-086-7. – Текст : непосредственный.
285. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев. – Москва : Сов. энциклопедия, 1983. – 839 с. – Текст : непосредственный.
286. Флейвел, Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже : [пер. с англ.] / Дж. Х. Флейвел ; с предисл. Ж. Пиаже ; послесл. П. Я. Гальперина и Д. Б. Эльконина, с. 596-621. – Москва : Просвещение, 1967. – 623 с. – Текст : непосредственный.
287. Фридман, Л. М. Формирование у учащихся общеучебных умений : метод. пособие / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – Москва : Изд-во Российского открытого ун-та, 1993. – 34 с. – Текст : непосредственный.
288. Харламов, И. Ф. Педагогика : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / И. Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Гардарики, 2007. – 516, [1] с. – ISBN 978-5-8297-0004-1. – Текст : непосредственный.
289. Хуторской, А. В. Дидактика : происхождения и развития дидактики, организация образовательного процесса, формы и методы обучения / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 718 с. – ISBN 978-5-496-02491-4. – Текст : непосредственный.
290. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской. – Текст : электронный // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. – URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – Дата публикации: 23 апреля 2002.

291. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64. – ISSN 0130-6928.
292. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 541 с. – Текст : непосредственный.
293. Хуторской, А. В. Роль дидактики и методик в конструировании компетентного обучения / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. – Москва : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 110–159.
294. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебное пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – Москва : Высш. шк., 2007. – 638, [1] с. – ISBN 978-5-06-005706-5. – Текст : непосредственный.
295. Цукерман, Г. А. Зачем детям учиться вместе? / Г. А. Цукерман. – Москва : Знание, 1985. – 80 с. – Текст : непосредственный.
296. Цукерман, Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 09.00.07 / Г. А. Цукерман. – Москва, 1992. – 40 с. – Библиогр.: с. 38–40. – Место защиты: Моск. гос. пед. ун-т. – Текст : непосредственный.
297. Чеботарева, Н. М. Формирование коммуникативных компетенций младших школьников средствами внеурочной деятельности / Н. М. Чеботарева. – Текст : электронный. - URL: <https://infourok.ru/formirovanie-kommunikativnih-kompetenci-mladshih-shkolnikov-sredstvami-vneurochnoy-deyatelnosti-1467346.html> (дата обращения: 10.09.2019).
298. Чередов, И. М. Пути реализации принципа оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися на уроках (5-8 классы) : автореф. дис. ... канд. пед. : 13.730 / И. М. Чередов. – Красноярск, 1970. – 29 с. – Текст : непосредственный.

299. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова ; АН СССР, Ин-т психологии. – Москва : Наука, 1977. – 144 с. – Текст : непосредственный.
300. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов. – Москва : Нар. образование, 1996. – 157 с. – ISBN 5-87953-008-6. – Текст : непосредственный.
301. Чтение как ценность у детей и взрослых: конфликт или диалог? : сб. ст. и учеб.-методич. материалов / Санкт-Петербургская акад. постдипломного пед. образования, информ.-библ. центр, каф. гуманитарного образования [и др.] ; редкол.: Т. Г. Браже [и др.]. – Санкт-Петербург : СПбАППО, 2006. – 233 с. – ISBN 5-7434-0351-1. – Текст : непосредственный.
302. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 1994. – 315, [2] с. – ISBN 5-85998-377-8. – Текст : непосредственный.
303. Шевелева, С. С. Открытая модель образования: синергетический подход / С. С. Шевелева ; Ин-т "Открытое о-во". – Москва : Магистр, 1997. – 47 с. – ISBN 5-89317-040-7. – Текст : непосредственный.
304. Шишов, С. Е. Понятие компетенции в контексте образования / С. Е. Шишов. – Текст : непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30–34. – ISSN 1998-1740.
305. Шмит, К. История педагогики. В 3 т. Т. 2. История педагогики от И. Христа до Реформации / К. Шмит. – Москва : тип. Мартынова и Ко, 1879. – XVI, 463 с. – Текст : непосредственный.
306. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б. Д. Эльконин. – Текст : непосредственный // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С. 20–29.
307. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин, чл.-кор. АПН СССР. – Москва : Знание, 1974. – 63 с. – Текст : непосредственный.
308. Эмбер В. Н. Опыт организации и проведения курса риторики в начальной школе / В. Н. Эмбер. – Текст : электронный // Интернет-журнал "Эйдос". – 2008.

– 7 июля. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0707.htm>. – Дата публикации: 7 июля 2008.

309. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская ; отв. ред. М. А. Ушакова. – 2-е изд. – Москва : Сентябрь, 2000. – 111 с. – (Библиотека журнала "Директор школы"). – ISBN 5-88753-007-3. – Текст : непосредственный.
310. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42. – ISSN 0042-8841.
311. Ярыгин, О. Н. Формирование интеллектуальной компетентности студентов ИТ-специальностей в процессе изучения дискретной математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. Н. Ярыгин. – Тольятти, 2007. – 26 с. – Библиогр.: с. 25-26. – Место защиты: Тольяттин. гос. ун-т. – Текст : непосредственный.
312. Assanbayeva, M. A. How to develop students fssessment skills? / M. A. Assanbayeva, Z. B. Amriyeva. – Текст : непосредственный // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives : 1st International symposium (January 25, 2018). – Berlin : «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2018. – P. 35–38. – Загл. нем. – ISBN 13 978-3-903197-78-7.
313. Chomsky, Noam. The science of language: interviews with James McGilvray / Noam Chomsky. – Cambridge [etc.] : Cambridge univ. press, 2012. – vi, 321 с. – ISBN 9781107602403. – Text : direct.
314. Cole, M. Situation and task in young children's talk / M. Cole, J. Dore, W. Hall. – Text : direct // Discourse Processes. – 1978. – № 4. – P. 119–176.
315. Doise, W. A tarsas kölcsönhatas es a kognitiv müveletek fejlődése / W. Doise, G. Mugny, A.-N. Perret-Clermont. – Text : direct // Csoportlélektan / ed.: F. Pataki. – Budapest : Gondolt, 1980. – P. 277–295. – ISBN 963-280-805-3.

316. Doise, W. *Groups and Individuals: Explanations in Social Psychology* / W. Doise. – Cambridge : Cambridge University Press, 1978. – 258 p. – ISBN 9780521219532. – Text : direct.
317. Doise, W. *Les relations entre groupes* / W. Doise. – Text : direct // *Psychologie Sociale* / ed.: M. Bromberg & A. Trognon. – Paris : Presses Universitaires de France, 2006. – P. 215–246.
318. Doise, W. *Quand les interactions sociales font progresser* / W. Doise. – Text : direct // *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social* / ed.: M. Duru-Bellat & M. Fournier. – Orleans : Editions Sciences Humaines, 2007. – P. 121–133.
319. Donina, O., Salikhova, A., Aryabkina, I., Chernova, Yu., Kovardakova, M. Value-semantic filling of the family concept and value orientations of Russian modern young people family life // *Amazonia Investiga*, 2019. Vol. 8. Num.22. – P. 363–376.
320. Ducret, J.-J. *Jean Piaget: Biogr. et parcours intellectuel* / J.-J. Ducret. – Lausanne ; Switzerland : Delachaux & Niestlé, 1990. – 163 p. – ISBN 2-603-00751-3. – Text : direct.
321. Haugland, S. W. The effect of computer software on preschool children's developmental gains / S. W. Haugland. – Text : direct // *Journal of Computing in Childhood Education*. – 1992. – № 3 (1). – P. 15–30.
322. Hutmacher, W. *Key competencies for Europe* / W. Hutmacher. – Text : direct // *Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996* : Council for Cultural Co-operation (CDCC) : Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – P. 27–30.
323. *Information literacy standards for student learning* / American Association of School Librarians ; Association for Educational Communications and Technology. – Chicago : American Library Association, 1998. – 56 p. – ISBN 0838934714. – Text : direct.
324. *Information skills in the school: engaging learners in constructing knowledge* / ed.: M. Dawson and N. Kallenberger. – New South Wales : Department of Education, 2015. – 30 p. – ISBN 9780731387410. – Text : direct.

325. Kagan, S. Brain-Friendly Teaching: Tools, Tips, and Structures / S. Kagan. – San Clemente : Kagan Publishing, 2014. – 512 p. – ISBN 9781933445359. – Text : direct.
326. Kagan, S. Kagan Cooperative Learning Structures / S. Kagan. – San Clemente : Kagan Publishing, 2013. – 88 p. – Text : direct.
327. Kagan, S. Kagan Cooperative Learning. / S. Kagan, M. Kagan. – San Clemente : Kagan Publishing, 2009. – 480 p. – Text : direct.
328. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project. – Strasbourg (France), 1997. – 72 p. – Text : direct.
329. Klieme, E. Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? / E. Klieme. – Text : direct // Pädagogik. – 2004. – № 6. – P. 10–13.
330. Learning Outcomes : Competences. – Text : electronic // Tuning Educational Structures in Europe. – Brussels, 2002. – P. 15–44. – URL: [http://www.aic.lv/ace/bologna/Prg\\_berl/Tun\\_Book.pdf](http://www.aic.lv/ace/bologna/Prg_berl/Tun_Book.pdf) (дата обращения: 10.09.2019).
331. Lezotte, L. W. The Effective school process / L. W. Lezotte. – Okemos, MI : Effective School Products, Ltd, 1999. – 160 p. – Bibliog.: p. 159–160. – ISBN-10 1883247128. – Text : direct.
332. Maslow, A. H. Motivation and Personality / A. H. Maslow. – New York : Harper & Bros., 1954. – 411 p. – Text : direct.
333. Maslow, A. Towards a Psychology of Being / A. Maslow. – New York : Van Nostrand, 1968. – 240 p. – Text : direct.
334. Piaget, J. Development and learning / J. Piaget. – Text : direct // Piaget rediscovered / ed.: V. Ripple, N. Rockcastle. – New York : Cornell University Press, 1964. – P. 7–19.
335. Plowman, L. A “benign addition”? Research on ICT and pre-school children / L. Plowman, C. Stephen. – Text : direct // Journal of Computer Assisted Learning. – 2003. – Vol. 19 (2). – P. 149–164. – ISSN 0266-4909.

336. Rogers, C. R. On becoming an effective teacher: person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon / C. R. Rogers, H. C. Lyon, R. Tausch. – London ; New York : Routledge, 2014. – 243 c. – ISBN 978-0-415-81698-4. – Text : direct.
337. Schon, D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action / D. A. Schon. – New York : Basic Books, 1984. – 384 p. – ISBN 978-0465068784. – Text : direct.
338. Shodmanova, F. T. Problems of information training of the growing up generations in the conditions of society informatization / F. T. Shodmanova. – Text : direct // The third international conference on development of pedagogical science in Eurasia. – Vienna : «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education, GmbH, 2015. – P. 115–118.
339. Spitzberg, B. H. Communication competence as knowledge, skill, and impression Journal / B. H. Spitzberg. – Text : direct // Communication Education. – 2009. – Vol. 32, is. 3. – P. 323-329. – ISSN 0363-4523.
340. The Nature of Creativity: The Roles of Genetic Factors, Personality Traits, Cognitive Abilities, and Environmental Sources / C. Kandler, R. Riemann, A. Angleitner [at al.]. – Text : direct // Journal of Personality and Social Psychology. – 2016. – Vol. 111 (2). – P. 230–249. – ISSN 0022-3514.
341. Weinert, F. E. Concepts of competence: Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies : Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo) / F. E. Weinert. – Neuchatel : DeSeCo, 1999. – 35 p. – Text : direct.
342. Wertch, J. A sociocultural approach to intellectual development / J. Wertch, B. Kanner. – Text : direct // Intellectual development / R. Sternberg, C. Berg. – New York : Cambridge University Press, 1992. – P. 328–349.
343. Wright, J. Young Children and Technology : A World of Discovery / J. Wright, S. Haugland, D. Shade. – New York : Allyn & Bacon, 1997. – 256 p. – ISBN 978-0-205-17524-6. – Text : direct.

### **Содержание урочной групповой деятельности по формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы на уроках (методические рекомендации)**

В результате изучения всех предметов, предусмотренных основной образовательной программой начальной школы, обучающиеся приобретут умения и навыки работы с информацией в процессе чтения, наблюдения, познавательного общения, работы с мультимедийными носителями информации, а также в процессе взаимодействия в группах научатся конструктивно использовать речевые средства для решения разнообразных коммуникативных задач, строить высказывания и умозаключения, владеть разнообразными формами коммуникации, использовать средства и инструменты информационно-коммуникативных технологий для удовлетворения потребностей и познавательного интереса, изучать и применять информацию в повседневной жизни, развивать собственную познавательную деятельность и общую культуру.

Содержание программы формирования информационно-коммуникативной компетентности учащихся младших классов носит интегративный и междисциплинарный характер и содержит направления формирования и развития способов работы с информацией, источники информации, а групповая форма работы позволяет обучающимся совершенствовать процесс учения, использовать коммуникативные (речевые) средства для решения различных коммуникативных задач в разных предметных областях.

	<b>Информационный поиск</b>	<b>Предметно-аналитическая деятельность (сбор, обработка, анализ, оценка, сопоставление, синтез)</b>	<b>Перекодировка информации (изменение)</b>	<b>Хранение и передача информации</b>
<b>Наблюдение</b>	<p>Определять пути возможного получения информации.</p> <p>Умения и навыки извлечения информации при рассмотрении объекта (предмета, явления, человека, графического изображения, иллюстрации, символов)</p>	<p>Установление причинно-следственных связей, сравнение предмета, планирование и изменение порядка в высказывании</p>	<p>Вербализация результатов наблюдений, использование приемов графического изображения результатов наблюдения при ведении записей</p>	<p>Рациональные способы хранения информации в письменном виде, в графическом изображении, в компьютере. Использование удобных мнемонических приемов (буквенный код, рифмы, ассоциация и др.) для работы с информацией.</p>
<b>Общение</b>	<p>Умение слушать и слышать.</p> <p>Правила ведения беседы.</p> <p>Получение информации с помощью вопросов.</p> <p>Умение использовать информацию, представленную в прямой или косвенной форме.</p>	<p>Составление суждений и умозаключений.</p> <p>Оценка качества сообщений собеседника с точки зрения соответствия учебной задачи.</p> <p>Правила ведения спора.</p> <p>Интерпретировать информацию через призму личного опыта, на основе уже сформированных ценностей, отношений, мировоззрения, приобретенных знаний.</p>	<p>Умение вести записи, зарисовки в ходе беседы, экскурсии, дискуссии, рассказа и пр.</p>	<p>Умение рационально располагать найденный материал для последующего информационного поиска и творческого использования информации.</p> <p>Представление и передача информации в той форме, которая наиболее полно раскроет тему с точки зрения соответствия учебной задаче.</p>
<b>Книга, текст (слово)</b>	<p>Знать соответствующие источники информации, определять выбор источников в соответствии с поставленной задачей.</p> <p>Умение ориентироваться в книге, в тексте и извлекать информацию. Использование пометки и закладки.</p> <p>Библиографический поиск.</p> <p>Умение и навыки работы с новыми понятиями, используя различные словари,</p>	<p>Выбирать информацию, соответствующую проблеме или вопросу.</p> <p>Умение толковать, классифицировать понятия. Различение главного и второстепенного в тексте, изображении. Выделение фрагментов содержания, подтверждающих главную мысль.</p> <p>Оценивать надежность источника информации.</p>	<p>Осуществлять компрессию информации.</p> <p>Знание рациональных приемов изображения слов: сокращение, символы и пр. и использование их для удобства хранения информации.</p> <p>Изменение объема информации в соответствии с учебной задачей.</p>	

	энциклопедии, справочную литературу.	Умение планировать способа вербализации знаний, полученных в ходе работы с информацией.		
Компьютер (медиаресурсы)	Информационный поиск в гиперсреде. Использование способов изъятия информации из компьютера.		Навыки работы с дисками для изъятия фрагментов информации. Умение работать с текстовыми и графическими редакторами, с таблицами.	

Практически любое действие с информацией можно сформулировать в лаконичной и понятной ученикам форме: найди – пойми (осознай) – измени – сохрани.

Работа с разными информационными источниками (информацией) прививается постепенно в результате их постоянного и комплексного использования.

*Наблюдение* – это интересный и наиболее доступный для детей способ получения информации об окружающем мире с помощью органов чувств. Наблюдение младших школьников за собой (своими ощущениями, переживаниями), за другими людьми (их словами, эмоциями, поступками), за окружающим миром (природой, обществом) дают основу не только для вербализации результатов проведённых наблюдений, но и для формулирования собственных суждений детей по поводу полученной в ходе наблюдений информации.

Получение информации в процессе самостоятельно проведённых школьниками *экспериментов и опытов* – не частое явление для начальных классов. Между тем вкус к интеллектуальной деятельности у детей формируется наиболее успешно именно в самостоятельном получении и анализе информации, полученной на практике опытным путём.

*Познавательное общение* - обмен мыслями по поводу содержания и значения информации познавательного характера (о мире, об обществе, о себе). В процессе познавательного общения происходит усвоение и использование детьми языковых норм и правил коммуникации, формирование культуры общения.

Если речь идет о информации *в учебнике или книге*, необходимо уметь найти ее, понять, провести логические операции, изменить и сохранить полученные знания.

Формирование информационно-коммуникативной компетентности включает в себя освоение таких способов деятельности, как планирование информационного поиска, извлечение необходимой информации и обработку полученной возможно при соблюдении условий:

- *мотивация информационно-поисковой деятельности обучающихся;*

Наиболее эффективным методическим приёмом, пробуждающим в детях интерес к самостоятельной познавательной информационно-поисковой деятельности, является хорошо организованная педагогом на уроке проблемная ситуация.

Для организации настоящих детских исследований учителю важно задавать учащимся такие вопросы, которые заставят их размышлять и отстаивать определённую точку зрения, разбудят воображение, творчество, интеллектуальную активность: проблемный вопрос, не предусматривает однозначного ответа, а требует рассуждений; ответ на этот вопрос чаще всего не может быть найден в книгах в полном объёме; в итоге информационного поиска могут быть обнаружены разные точки зрения на одну проблему; в итоге информационного поиска могут быть найдены факты и сведения, дающие почву для самостоятельных рассуждений учащегося по исследуемой теме; при ответе на проблемный вопрос от школьника требуется не просто поиск информации в разных источниках, а её накопление, анализ, сопоставление фрагментов информации, их оценка, выработка собственной точки зрения по поводу содержания информации, выбор и его обоснование, структурирование значимой информации, представление итоговых результатов и выводов.

Ещё полезней – научить детей искусству задавать такие вопросы друг другу и самим себе, делая всех участников беседы инициаторами познавательного поиска. Вопросы должны быть сформулированы в доступной и интересной детям форме. Глубина каждого вопроса может обнаруживаться детьми постепенно, по мере погружения в проблему.

*- добровольность работы учащихся с дополнительными источниками информации;*

Чтобы вовлечь в дискуссию менее инициативных учащихся, вопрос должен показаться им на первый взгляд несложным, очень интересным и лучше – спорным. Но сознание учеником проблемы происходит в ходе его обсуждения и обмена известной школьникам информацией. Выявляются противоречия во мнениях и суждениях учащихся. Возникает спор, и прийти к согласованному результату мешают, с одной стороны, убежденность каждого участника дискуссии в своей правоте, с другой стороны – отсутствие аргументов и доказательств, с третьей – дефицит времени для отстаивания своего времени.

В результате предварительного анализа проблемы (не без подсказки учителя) школьники осознают, что для убедительного ответа на вопрос (или для победы в споре) им потребуются дополнительные действия: наблюдения, опыты, эксперименты, обсуждения темы с родственниками и друзьями, чтение книг, использование электронной информации и пр. Слова учителя «Доспорим на следующем уроке» могут оказаться достаточным сигналом для включения большинства учащихся в самостоятельную познавательно-поисковую деятельность.

*- доступность информационных ресурсов;*

Информационные ресурсы для младшего школьника – это субъекты познавательного общения, объекты для наблюдений, опытов, экспериментов, литературные источники, медиаресурсы.

Субъектами познавательного общения могут быть одноклассники, учитель, родственники, знакомые, друзья, люди разных профессий.

Объектами для наблюдений, опытов, экспериментов могут являться природа, люди, рукотворные предметы. При организации такого рода наблюдений важно

оговорить с детьми позицию наблюдателя: она должна быть безопасной, удобной для отслеживания ситуации и ведения записей, корректной по отношению к окружающим.

Качество проведения опытов и экспериментов напрямую зависит от наличия соответствующего реквизита, приборов, материалов. Организуя или иницируя такую работу, учителю следует позаботиться о доступности для детей необходимых материальных объектов.

Литературные источники: учебная литература и дополнительные литературные источники, такие как книги, словари и энциклопедии, справочные пособия, научно-популярная, художественная детская литература.

Медиаресурсы: телевидение, радио, газеты, журналы, кино, аудиозаписи, видеозаписи, компакт-диски, ресурсы сети Интернет. Именно в этом информационном многообразии детям требуется умелый помощник. Выступая в роли координатора информационного потока, учитель способен вовремя подсказать детям, где и когда можно почитать (посмотреть, послушать) о том или ином предмете детского исследования.

*- наличие времени для самостоятельной работы школьников с разными информационными источниками;*

В процессе целенаправленного и систематического обучения младших школьников рациональным приёмам информационной деятельности заключается в поиске наиболее эффективного соотношения времени и качества: положить закладки, решить задачу, заполнить таблицу, найти информацию по определённой теме и др.

Таким образом, драгоценное время урока расходуется рационально: лишь для обучения приёмам информационной деятельности. Сама же деятельность осуществляется школьником в свободное время в объёме, адекватном его личным познавательным интересам.

*- поэтапность в развитии качества взаимодействия школьников с информационной средой;*

Информационная среда для младшего школьника – это объекты для наблюдения, собеседники, литературные источники и медиаресурсы. Обучая детей приёмам наблюдения, техники общения, работе с книгой, с медиаресурсами, учитель устанавливает время, место, частоту упражнений, планирует объём, форму, результативность использования информации; ведёт мониторинг качества информационной самостоятельной деятельности учащихся.

- *отсутствие жесткой регламентации процесса освоения детьми умений и навыков информационной деятельности;*

- *повышение уровня познавательной самостоятельности школьников;*

Познавательная самостоятельность школьника – это способность и стремление вести целенаправленную познавательно-поисковую деятельность. Самостоятельность даёт основание говорить о наличии положительной учебной мотивации у школьника, что представляется главным на всех стадиях обучения ребёнка в школе.

Среди наиболее важных показателей, свидетельствующих о динамике познавательной самостоятельности учащихся: мотивация; сокращение времени на выполнение самостоятельных работ; выход познавательной и творческой активности школьника за рамки учебного времени – во внеурочную деятельность.

Одним из эффективных путей формирования информационно-коммуникативной компетентности являются *творческие задания*, которые можно применять на различных дисциплинах. Такие задания зависят от трех переменных: источник информации может быть простым (содержать информацию одного вида) и сложным (содержать аудиовизуальную, вербально-графическую информацию); характер взаимоотношений источников информации (совпадение, подчинение, пересечение, противоречие, противопоставление), а также типом информации (прямой и косвенный).

В процессе обсуждения задания педагог должен помочь младшему школьнику: определить количество источников, объём материала, выбрать способ презентации, оценить информацию.

Творческие задания по формированию, развитию и повышению информационно-коммуникативной компетентности могут быть систематизированы по различным критериям, как количественным (объём и т.д.), так и качественным (уровень овладения критикой источников и проч.).

В процессе *научно-исследовательской деятельности*, выполняя задания, младший школьник подбирает, создает идеи, использует определённый стиль и форму изложения, раскрывая содержание вопроса с разных сторон, обрабатывает и представляет информацию в переработанном виде, включая выводы, сопоставления личного опыта и полученной информации, формулировку собственной позиции, подбор аргументов, а главное создание новой информации, адресованной для использования другими людьми, что и является проявлением информационно-коммуникативной компетентности.

Активизация познавательного общения младших школьников в значительной мере помогают *нетрадиционные технологии уроков*: интегрированные уроки, основанные на межпредметных связях; урок-соревнование, урок-игра, урок-фантазия, урок-имитация, урок-КВН, урок-дискуссия, урок-исследование, урок-путешествие и пр. Такие уроки способствуют созданию и поддержанию высокого уровня познавательного интереса и самостоятельной умственной активности учащихся, формированию самоуправленческих механизмов ребёнка.

Широкие возможности для познавательного общения даёт *метод проектов* в практике начального образования. В рамках проектной деятельности на уроках могут успешно использоваться такие формы делового общения, как интервью, анкетирование, опросы.

Освоение детьми форм делового общения в играх, диспутах, беседах формируется у них вкус к обмену познавательной информацией, способствует развитию умения слушать и слышать собеседника, выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, планировать учебное сотрудничество для поиска и сбора информации, принимать решение и реализовывать его, управлять своим поведением и поведением партнеров (контроль, коррекция, оценка действий).

Младший школьник стремится искать необходимую информацию, используя для этого все доступные источники. Это проявляется в наличии избирательного отношения к информации в соответствии с определившимися потребностями и предпочтениями, в самостоятельности суждений, в умении формулировать и отстаивать свою точку зрения по поводу найденной информации, что обеспечивает успешность учебной деятельности.

Работа в группах способствует развитию у школьников познавательной активности, креативности, самостоятельности, умения работать с информацией, повышению самооценки, успешного межличностного взаимодействия, адаптации к изменяющимся условиям современного мира, творческого и интеллектуального потенциала младшего школьника с учётом индивидуальных особенностей каждого ученика.

**Организация групповой деятельности учащихся на уроке состоит из следующих этапов:**

- самоопределение в учебной деятельности (каждый ребенок формулирует собственную цель учебной деятельности);
- индивидуальная деятельность по актуализации знаний (выполняются индивидуальные задания, правильность выполнения проверяются в группах);
- деятельность учащихся в группах по актуализации знаний (выполнение знания, требующих повторения теоретических знаний, воспроизведение известных понятий и алгоритмов);
- организация поиска затруднения в учебной деятельности (при выполнении задания обнаруживается недостаток имеющихся знаний);
- выявление в группах причин затруднения (учитель обращается к группам с просьбой определить, чем ситуация, вызвавшая затруднение, отличается от встречавших ранее; обсуждение в группах (необходимо, чтобы каждый ученик в группе проговорил свой вариант) искомое отличие и предлагают согласованный вариант);

- согласование причин затруднения между группами (учебное общение между группами по выявлению (различия сравниваемой ситуации и уточнения сущности этого различия) причин затруднения);
- проектная деятельность в группах (группы предлагают варианты устранения причин затруднения);
- согласование проектов между группами (коммуникация по обсуждению проектов для определения нового понятия, термина или алгоритма);
- выполнение в группах задания, вызвавшего затруднение (каждый ученик должен быть готов озвучить вариант выполнения);
- индивидуальная работа по закреплению новых знаний с последующим согласованием в группе;
- индивидуальная работа в группах по комплексному повторению материала с взаимным консультированием (включение нового знания и имеющуюся систему);
- рефлексия урока (осуществляется оценка своей деятельности и класса в целом).

**Методы и приемы по формированию информационно-коммуникативной компетентности младших школьников посредством групповой работы**

*Проблемный метод* подразумевает ситуацию интеллектуального затруднения, при котором обучающиеся не располагают необходимыми знаниями или способами деятельности (создание проблемной ситуации или выдвижение проблемного вопроса).

*Интерактивный метод* можно рассматривать как самую современную форму активных методов.

*Активные методы* стимулируют познавательную деятельность учащихся и включают дискуссионные методы (групповая дискуссия, разбор случаев из жизни и анализ ситуаций, моделирование практических ситуаций, метод кейсов), игровые методы (дидактические, творческие, деловые игры), ролевые игры, «мозговой штурм» (мозговая атака), метод морфологического анализа, метод эвристических вопросов и др.

*Метод проектов* нацелен на всестороннее и систематическое исследование проблемы и предполагает получение образовательного результата. В ходе выполнения проекта младшие школьники вовлечены в активный творческий познавательный процесс, при этом происходит закрепление уже имеющихся знаний и получение новых.

*Творческие задания* позволяют освоить действия по формированию и развитию умений находить и получать информацию из различных источников (устных, печатных, электронных), обрабатывать и анализировать (слушать, понимать, выделять, записывать, обобщать, делать выводы), представлять и передавать учебную-познавательную информацию, используя коммуникативные способности, владеть компьютером на элементарном уровне. Учащиеся дополняют запас теоретических знаний и практических умений, актуализируют и расширяют практический опыт и активно его используют в своей учебно-познавательной деятельности. Наибольшая прочность освоения материала достигается при подаче перекодированной информации: рисунок, число, символ, слово, схема, таблица, график, диаграмма и пр. Переход на более высокий уровень сформированности умений работать с информацией предполагает задания междисциплинарного характера и возможность использовать информационные технологии на занятиях, при этом необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности и склонности обучающихся.

*Прием «Шляпы де Боно»* можно использовать при организации работы в группах с информационным текстом. Красная шляпа-эмоции, белая-определения понятиям, желтая-оптимисты, черная-пессимисты, зеленая-специальная информация, голубая-вопросы по тексту. Ученики высказывают свое мнение по теме, исходя из цвета шляпы.

*Прием «Шести вопросов»* заключается в том, что, работая с текстовой информацией обучающиеся выделили ответы на шесть основных вопросов: «Кто?», «Что делает?», «Где?», «Когда?», «Как?», «Почему?». Этот прием помогает структурировать, систематизировать и воспроизвести информацию.

*Прием «Антиципации»* используется на уроках гуманитарного цикла. Обучающимся предлагается предположить (по заглавию, иллюстрации, автору и пр.) о чем пойдет речь в тексте. Этот прием помогает устанавливать соответствие между полученной информацией и личным опытом.

*Прием «Кластер»* универсален и применяется на разных дисциплинах начиная с первого класса. Этот прием используется для графической организации материала (информации) и помогает показать смысловые поля понятия. В центре листа записывают понятие от которого идут стрелки в разные стороны и т.д. Данный прием помогает классифицировать, структурировать, систематизировать и обобщать информацию по заданной учебной задаче.

*Прием «Синквейн»* представляет собой стихотворение из пяти строк. Первая строка-одно слово существительное; вторая-два слова (описание темы) прилагательные; третья-три слова (описание действия) глаголы; четвертая-четыре слова (фраза, показывает отношение к теме); пятая строка-одно слово (синоним-суть темы). По результатам обработки информации, данный прием позволяет делать умозаключения и выводы.

*Прием «Зигзаг»* позволяет обучающимся получить большее количество информации в течении короткого промежутка времени. Данный прием служит способом решения сложной проблемы, требующий определенных знаний. В ходе фронтальной беседы выясняется, что школьникам известно по данной теме и фиксируется на доске. Затем распределяются задания в группе, каждый ребенок получает свой объект исследования или вопрос для изучения. Далее происходит перегруппировка. Проработав каждый свой вопрос, учащиеся составляют кластер (оформляя его на листе) и возвращаются в свою группу, где происходит взаимообучение, обмен полученной информацией. Сведения, поступившие от всех членов группы, обсуждаются и оформляются в сводную таблицу. Каждая группа озвучивает свои результаты работы. На этапе рефлексии обучающиеся делятся впечатлениями о ходе урока, о своем вкладе в общий результат.

*Прием «Водопад»* можно использовать на каждом уроке, потому что он помогает детям получить нужную информацию от других детей с помощью вопросов. Дано слово. Задается вопрос «Вы слышали раньше это слово?», «Где?». Школьники озвучивают свои мысли, позволяя другим получить необходимую информацию.

*Прием «Виртуальный гость»* способствует развитию информационной компетентности и формирует умение поиска, нахождения и выделения необходимой информации для решения практической задачи проблемного характера. Получив информацию по теме урока от обучающихся, учитель приводит цитаты из работ ученых или исследователей, который отличаются от ответов детей по данной проблеме. Учитель задает вопрос детям «Как вы думаете, имеет ли это высказывание отношение к нашей проблеме?», «Если да, то какое?» и т. д.

*Прием «Несоответствий»* помогает школьникам задуматься и заняться поиском дополнительной информацией, так как выявляют противоречия между усвоенными знаниями и новыми фактами. Результат использования данного приема способствует формулированию собственной аргументированной позиции исходя из собственного опыта и полученной информации, что позволяет развивать ценностно-мотивационный и деятельностно-практический компонент информационно-коммуникативной компетентности.

*Прием «Корзина идей»* предполагает высказывание разнообразных идей и предложений, которые не оцениваются и не критикуются. Далее отбирается материал соответствующих теме урока: термины, понятия, факты, предположения и пр.

*Прием «Крестики-нолики»* используется на любом этапе урока, игра идет по правилам обычной игры «Крестики-нолики» и обучающимся необходимо ответить на вопрос команды-соперников, чтобы поставить крестик или нолик в выбранную клеточку.

*Прием «Логическая цепочка»* помогает фиксировать все важные моменты темы урока и осуществлять перекодировку информации и представлять ее в новой форме.

*Прием «Продолжи»* предусматривает выполнение задания разного рода группой «по цепочке».

*Прием «Карусель»* формирует и развивает умение совместно находить ответ на вопрос, договариваться, планировать свои действия. На уроке сформулированы проблемные вопросы открытого характера для каждой группы и записаны на листе. По сигналу учителя обучающиеся передают листы по часовой стрелке и, обсуждая, совместно дают ответ на каждый вопрос. В конце урока решения каждой группы обсуждаются всем классом.

*Прием «Охота за сокровищами»* используется, когда требуется поиск, осмысление или отбор информации для решения проблемы.

*Прием «Водоворот»* учит проверять и оценивать работы своих товарищей. Данный прием используется при закреплении материала. Каждая группа получает разные задания, выполняя которые, передает для проверки другой группе. Группа, получив карточку с выполненным заданием, проверяет работу, ничего не исправляет, выставляет отметку. В процессе проверки каждая группа знакомится со всеми выполненными заданиями, а учитель озвучивает правильное решение для каждой группы.

*Прием «Кубик Блума»* предоставляет обучающимся интерпретировать информацию через призму личного опыта, на основе уже сформированных ценностей, отношений, мировоззрения, приобретенных знаний. Вопросы и задания по теме формулируются и начинаются с выпавшего на грани кубика слова: «почему?», «предложи», «придумай», «объясни», «поделись».

*Прием «Рыбий скелет»* подразумевает ранжирование понятий по схеме рыбьего скелета: голова-тема, проблема или вопрос, которые подлежат анализу; верхние косточки-основные понятия темы, причины, которые привели к проблеме; нижние косточки-факты, подтверждающие наличие сформулированных причин, суть понятия, указанных на схеме; хвост-ответ на поставленный вопрос, выводы и обобщения.

*Прием «Снежный ком»* начинается с решения индивидуального задания каждым учащимся в группе. После этого дети работают в парах и предлагают свои

способы решения задания, из которых выбирают лучшее. Затем объединяются две пары, работа продолжается в группе из четырех человек, обсуждая и находя наиболее удачное решение из предложенных и т. д. В конце работы группы докладывают о своей проделанной работе.

*Прием «Лови ошибку»* формирует умение анализировать информацию, применять знания в нестандартной ситуации, критически оценивать полученную информацию. Учитель дает каждой группе задание, где есть ошибки. Обучающимся нужно не только найти ошибки, но и доказать ошибочность. Группа выполняет задание и представляет решение.

### Программа внеурочной деятельности «Учение с увлечением»

#### для учащихся 1-4 классов

При составлении программы учитывались требования нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность образовательного учреждения.

#### Пояснительная записка

Приоритетное значение среди всех уровней образовательной системы имеет начальное образование, в котором закладываются адаптивная информационная и коммуникативная база для естественного вхождения ребенка в информационное общество.

Следовательно, необходимо учителю в начальной школе организовать работу по присвоению младшим школьником универсальных учебных действий и эффективных способов работы с информацией, которые позволяют ему ориентироваться в информационно-коммуникативной среде и целенаправленно решать поставленные учебные задачи.

Программа курса «Учение с увлечением» составлена в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, в основу которой положена примерная (типовая) программа «Детская риторика» авторского коллектива под руководством Т. А. Ладыженской, изменена с учетом особенностей образовательного процесса МБОУ «Средняя школа № 85», возраста и уровня подготовки детей, режима деятельности, индивидуальных результатов и реализуется в рамках внеурочной деятельности.

Программа имеет **общеинтеллектуальную направленность**, способствует развитию творческих способностей, информационно-коммуникативных умений и самостоятельности, качеств, являющихся важнейшим условием познавательной и социальной активности учащихся.

В настоящее время к числу наиболее актуальных вопросов образования относятся воспитание творческой, инициативной и саморазвивающейся личности. Без такой личности невозможно успешное общественное развитие.

**Актуальность и социальная значимость** данного курса состоит в том, что в процессе ее реализации происходит усвоение определенного технологического содержания, обогащение личного опыта в совместной учебной-познавательной деятельности, совершенствование умения учиться, социализация и воспитание учащихся. Программа курса расширит горизонты информационного поля и творческих способностей учащихся, поможет младшему школьнику оценить свой потенциал с точки зрения образовательной перспективы и предоставит ему возможность работать в зоне ближайшего развития.

Данный курс является неотъемлемой и необходимой частью целостного образовательного процесса школы, как как соответствует ее стратегической цели: создание условий для достижения нового качества образования, всестороннего развития личности учащихся.

Программа курса **педагогически целесообразна**, так как способствует более разностороннему раскрытию индивидуальных способностей ребенка, развитию у детей интереса к информационно-коммуникативной деятельности, умению сотрудничать со взрослыми и сверстниками.

**Цель программы:**

- трансформация процесса развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка путем формирования, развития и совершенствования его информационно-коммуникативных знаний, умений, навыков и способностей в процесс саморазвития.

**Задачи программы:**

- формировать у младшего школьника умения и навыки работы с информацией (текстом);

- развивать умения и навыки активного взаимодействия в группе сверстников по ее поиску, оценке, интерпретации, переработке информации, преобразованию ее из одной формы в другую, передаче и применению в учебной и жизненной ситуациях;

- формировать коммуникативные навыки: умение договариваться со взрослыми и сверстниками, распределять работу в группе, оценивать свой вклад в общий результат деятельности.

**Отличительные особенности данного курса** является содержание программы предполагающее работу с разными источниками информации. Основным средством этого развития выступает информация и способы работы с ней. Успешность усвоения определяется преобладанием самостоятельной творческой работы учащихся в группах.

**Теоретико-методологические основы** программы строятся на компетентностном подходе.

**Условия реализации данного образовательного курса** организуется в форме кружка общеинтеллектуальной направленности. Реализация программы рассчитана на 4 года, объемом в 135 часов. Занятия проводятся 1 раз в неделю, во второй половине дня, по 40-45 минут (33 часа в 1-м классе и по 34 часа во 2-4 классах). Место проведения занятий – учебный кабинет, актовый зал, школьная игровая площадка, музей и пр. Возраст детей, участвующих в реализации программы 7-10 лет (для учащихся 1-4 классов).

Предлагаемый курс предполагает применение и использование современных средств обучения, создание на занятиях ситуаций активного поиска, предоставление возможности сделать собственное «открытие», знакомство с оригинальными путями рассуждений, овладение элементарными навыками творческой информационно-коммуникативной деятельности и др.

#### **Формы и методы проведения занятий**

Беседа и обсуждение, выразительное чтение, ролевые игры, дискуссии, путешествия, исследования, проекты, выставки и презентации книг, творческие задания литературного характера, экскурсии, викторины, конкурсы и пр.

#### **Формы учета оценки планируемых результатов**

Способом определения результативности программы является диагностика, проводимая в начале и в конце каждого года обучения в виде естественно-педагогического наблюдения. В конце года – тесты достижения, ориентированные на

выявление уровня сформированности конкретных умений как меры успешности выполнения письменных творческих заданий и как меры готовности к выполнению информационно-коммуникативной деятельности.

Формами подведения итогов реализации дополнительной образовательной программы можно также предложить кроссворды, викторины, выставки творческих работ учащихся, литературные журналы, конкурсы, проекты, конференции и пр.

### **Ожидаемые результаты реализации программы**

В результате освоения курса «Учение с увлечением» формируются следующие предметные знания и умения, соответствующие требованиям ФГОС НОО:

#### **Учащиеся должны знать:**

- значимость чтения для личного развития;
- возможные источники информации и способы ее поиска;
- правила речевого общения в школе, в классе, со взрослыми, со сверстниками.

#### **Учащиеся должны уметь:**

- использовать разные виды чтения (ознакомительное, изучающее, выборочное, поисковое);
- самостоятельно выбирать интересующую литературу (источник информации);
- использовать различные источники информации для понимания и получения дополнительной информации;
- оценивать потребность в дополнительной информации;
- осуществлять поиск, анализировать, организовывать информацию, наращивать свои собственные знания, создавать свои информационные проекты (сообщения, сочинения, графические работы);
- осуществлять контроль и взаимоконтроль в совместной деятельности;
- слушать ответы одноклассников, высказывать свою точку зрения, комментировать ситуации, выражать согласие или несогласие с мнением одноклассников и учителя;

- правильно общаться с одноклассниками и учителями, с незнакомыми и близкими людьми, решать конструктивно конфликтные ситуации и др.

### Тематическое планирование

1 класс		
№ п/п	Тема	Количество часов
1.	Значение речи в жизни человека, общества.	1
2.	Устное и письменное общение.	1
3.	Общение.	1
4.	Наблюдение и наблюдательность.	1
5.	Богатство речи. Слово, его значение. Слово веселит, огорчает, утешает.	1
6.	Источники информации. Знакомство со словарями, справочниками, энциклопедиями и пр.	1
7.	Как работать с книгой? Использование ориентировочного аппарата книги.	1
8.	Что такое определения? Как давать определения понятиям.	1
9.	Многозначность слова. Наблюдение за изобразительной ролью многозначных слов.	1
10.	Точность речи. Синонимы. Сопоставление родственных слов и синонимов. Антонимы.	1
11.	Способы выражения этикетных слов.	1
12.	Искусство ведения беседы. Умение слушать и слышать.	1
13.	Общее понятие о тексте. Текст как смысловое и тематическое единство.	1
14.	Графическая структура текста (о чем нам говорит шрифт, иллюстрации)	1
15.	Тема и основная мысль текста.	1
16.	Текст и заголовок текста. Ключевые (опорные слова).	1
17.	Текст. Красная строка. Абзац.	1
18.	Вывеска как информационный текст.	1
19.	Искусство ведения беседы. Как задавать вопросы?	1
20.	Получение информации с помощью вопросов.	1
21.	Что такое план и как его составить?	1
22.	Пересказ текста по плану.	1
23.	Оценка качества сообщения собеседника.	1
24.	Общее понятие о типах текстов.	1
25.	Текст-описание.	1
26.	Текст-повествование.	1
27.	Текст-рассуждение.	1
28.	Этикетные жанры.	1
29.	Искусство ведения спора.	1
30.	Текст. Учимся высказывать суждения.	1
31.	Этикетный диалог.	1
32.	Разнообразие текстов.	1

33.	Праздник.	1
<b>2 класс</b>		
1.	Повторение изученного в первом классе. Слово. Тема текста, основная мысль, опорные слова. Типы текста.	1
2.	Слово имеет значение. Прямое и переносное значения.	1
3.	Что такое успешное общение. Правила успешного общения.	1
4.	Кто говорит-кому-что-с какой целью.	1
5.	Изобразительные средства языка. Сравнение. Метафора. Олицетворение.	1
6.	Приемы слушания: фиксация темы (заголовка) высказывания и непонятных слов.	1
7.	Основной тон, смысловое ударение, темп, громкость высказывания; их соответствие речевой задаче.	1
8.	Общение в школе. Личное общение. Просьба. Скрытая просьба. Согласие. Вежливый отказ.	1
9.	Тематическое единство текста.	1
10.	Заголовок. Основная мысль текста.	1
11.	Приемы чтения учебного текста, выделение ключевых слов.	1
12.	Структурно-смысловые части текста. Понятие о микротеме.	1
13.	Связь между предложениями в тексте. Повторы в тексте и пути их устранения.	1
14.	Связь между предложениями в тексте. Работа с деформированным текстом.	1
15.	Способы правки текста. Вычеркивание ненужного (лишнего), замена слов (словосочетаний), вставка необходимого.	1
16.	Искусство ведения беседы. Получение информации с помощью вопросов.	1
17.	План. Виды плана. Составление планов разных видов.	1
18.	Тип текста. Повествование.	1
19.	Рассуждения с целью объяснения и доказательства.	1
20.	Тезис в рассуждении.	1
21.	Рассуждение.	1
22.	Рассуждение.	1
23.	Описание.	1
24.	Описание в объявлении.	1
25.	Описание-загадка.	1
26.	Учимся оценивать идеи, выделять главное и второстепенное.	1
27.	Понятие о пересказе. Подробный пересказ.	1
28.	Краткий пересказ. Способы сжатия текста.	1
29.	Отзыв-отклик о книге, фильме, телепередаче.	1
30.	Искусство ведения спора. Правила ведения спора.	1
31.	Учимся делать умозаключения и выводы.	1
32.	Искусство задавать вопросы и отвечать на них.	1
33.	Рациональные способы хранения информации.	1
34.	Обобщение.	1
<b>3 класс</b>		
1.	Повторение. Тема текста. Опорные слова, связь предложений в тексте. Типы текстов.	1
2.	Разнообразие текстов, реализуемых людьми в общении.	1
3.	Соблюдение речевого этикета в споре, дискуссии.	1
4.	Стили речи: разговорный и книжный.	1

5.	Разговорный стиль. Диалог и монолог как разновидности текста, их особенности.	1
6.	Неподготовленная и подготовленная устная речь. Особенности неподготовленной речи. Приемы подготовки.	1
7.	Художественный стиль. Общее понятие.	1
8.	Слово, его значение. Слова нейтральные и эмоционально окрашенные.	1
9.	Изобразительно-выразительные средства языка. Эпитет, метафора, сравнение, олицетворение.	1
10.	Жизнь слова. Устаревшие и новые слова.	1
11.	Возникновение слов, происхождение некоторых топонимов и антропонимов.	1
12.	Фразеологизмы. Крылатые слова.	1
13.	Научный стиль речи. Научные слова. Словарная статья как пример научного стиля.	1
14.	Словесные и несловесные сигналы внимательного слушания.	1
15.	Приемы слушания: запись опорных слов, составление плана-схемы услышанного.	1
16.	Особенности восприятия текста.	1
17.	Постановка вопросов.	1
18.	Способы правки текста: замена слов, словосочетаний, предложений, изменение последовательности изложения, включения недостающего.	1
19.	Искусство ведения спора: аргументы и контраргументы.	1
20.	Учимся делать умозаключения и выводы.	1
21.	Сжатый (краткий) пересказ, два способа сжатия исходного текста.	1
22.	Выборочный пересказ.	1
23.	Цитата.	1
24.	Аннотация.	1
25.	Рассуждение.	1
26.	Правило в объяснении.	1
27.	Цитата в объяснении.	1
28.	Сравнительное описание.	1
29.	Правила сравнения.	1
30.	Сравнительное описание.	1
31.	Суждения, умозаключения, выводы.	1
32.	Сплошные и несплошные тексты.	1
33.	Рациональные способы хранения информации.	1
34.	Проект.	1
<b>4 класс</b>		
1.	Повторение изученного: текст, виды и средства связи в нем. Стили речи.	1
2.	Работа с новыми понятиями. Система пометок и закладок.	1
3.	Разнообразие речевых ситуаций. Важность учета речевой (коммуникативной) ситуации для успешного общения.	1
4.	Многозначные слова. Омонимы. Каламбуры.	1
5.	Фразеологизмы. Пословицы. Поговорки. Афоризмы.	1
6.	Композиция текста, основные элементы композиции.	1
7.	Композиция текста. Средства соединения предложений и частей в тексте.	1

8.	Основные виды речевой деятельности и их связь. Особенности употребления несловесных средств.	1
9.	Сжатый пересказ сказанного собеседником в процессе обсуждения темы (проблемы).	1
10.	Оценка качества сообщений собеседника с точки зрения соответствия учебной задачи.	1
11.	Опорный конспект как кодирование услышанного и прочитанного с использованием рисунков, символов.	1
12.	Умение вести записи и зарисовки в ходе беседы, рассказа, экскурсии.	1
13.	Рассуждение: тезис и вывод.	1
14.	Выступление и заключение, их роль.	1
15.	Планирование и изменение порядка в высказывании.	1
16.	Доказательства.	1
17.	Доказательства в рассуждении.	1
18.	Научный стиль. Заимствованные слова.	1
19.	Лексические средства связи в текстах художественного и научного стилей. Оправданный повтор в научном стиле.	1
20.	Описание деловое (научное). Описание в разговорном стиле с элементами художественного стиля.	1
21.	Искусство задавать вопросы и отвечать на них. Суждение, умозаключения, выводы.	1
22.	Творческие текстовые упражнения.	1
23.	Публицистический стиль. Газетные информационные жанры (корреспонденция, репортажи, юмореска, интервью).	1
24.	Информация в прямой и косвенной форме.	1
25.	Словарные статьи.	1
26.	Рассказ.	1
27.	Составление суждений и умозаключений. Суждения ложные и истинные.	1
28.	Общение для контакта и общение для получения информации.	1
29.	Фотография в газетном тексте, подпись к фотографии.	1
30.	Деловая игра: верстка газеты. Информационная заметка.	1
31.	Сплошной и несплошной тексты.	1
32.	Рациональные приемы изображения слов: сокращение, аббревиатура, графические символы. Использование условных сокращений и графики для удобства хранения информации.	1
33.	Официально-деловой стиль. Канцеляризм.	1
34.	Обобщение.	1

### Содержание курса «Учение с увлечением»

№ п/п	Название темы	Теория	Практика
<b>1 класс</b>			
1.	Значение речи в жизни человека, общества.	Что такое речь; ознакомиться с видами речи; с ролью речи в жизни человека.	Учить объяснять значение речи, общения в жизни людей; анализировать

			примеры общения в разных ситуациях.
2.	Устное и письменное общение.	Дать общее понятие об общении. Устное и письменное общение и в чем их различие.	Учить моделировать свое речевое поведение в различных ситуациях в зависимости от условий общения.
3.	Общение.	Словесное и несловесное общение. Жесты, мимика, телодвижения, интонация в устной речи.	Умение оценивать уместное использование словесных и несловесных форм в разных ситуациях; моделировать свое речевое поведение в зависимости от условий общения; оценивать и демонстрировать уместное использование громкости, темпа устной речи в разных ситуациях.
4.	Наблюдение и наблюдательность.	Что такое наблюдение и наблюдательность. Информационный поиск: обучение наблюдению и получение информации через наблюдение и общение.	Учить извлекать информацию при рассмотрении объекта, явления природы, человека, графического изображения, абстрактных символов; наблюдательности при рассмотрении объектов, при восприятии слуховой и текстовой информации; анализировать и оценивать устную речь с точки зрения таких ее свойств, как окраска голоса, громкость. Темп, и их соответствие ситуации общения.
5.	Богатство речи. Слово, его значение.  Слово веселит, огорчает, утешает.	Дать представление о слове как комплексе звуков, имеющем значение; познакомить с толковыми словарями.  Объяснить, что с помощью слова можно влиять на людей – поднять настроение, огорчить, утешить.	Учить различать слово и не слово, определять лексическое значение слова, в том числе по толковому словарю; анализировать примеры общения, когда слово по-разному влияет на людей, их мысли и чувства.

6.	Источники информации. Знакомство со словарями, справочниками, энциклопедиями и пр.	Дать понятие об источниках информации.  Ознакомительное чтение.	Учащиеся знакомятся с книгой, журналом, газетой; учить приемам ознакомительного чтения.
7.	Как работать с книгой?  Использование ориентировочного аппарата книги.	Познакомить с правилами работы с книгой и приемами чтения.	Учить пользоваться наиболее подходящими приемами чтения (для определенной ситуации)
8.	Что такое определения? Как давать определения понятиям.	Определить понятие-указать, что оно (понятие) обозначает, выявить признаки, входящие в его содержание (раскрыть содержание понятия).	Учить давать определения понятиям: отличать и ограничивать предмет от всех иных; раскрывать сущность предмета; использовать приемы: описание, характеристика, разъяснение посредством примера, сравнение, различение, обобщение и пр.
9.	Многозначность слова.  Наблюдение за изобразительной ролью многозначных слов.	Дать представление о многозначных словах, их изобразительной роли.	Учить выделять многозначные слова в тексте, определять их значения, устанавливать общность значений многозначного слова; учить конструировать образные выражения.
10.	Точность речи.  Синонимы. Сопоставление родственных слов и синонимов. Антонимы.	Дать представление о словах-синонимах, антонимах.	Учить находить синонимы и антонимы в тексте; учить использовать их в речи; использовать синонимы и антонимы для редактирования текста.
11.	Способы выражения этикетных слов.	Познакомить со словами приветствия, прощания, со словами выражения просьбы, благодарности; их назначением, этимологией; с правилами разговора по телефону.	Учить правильно употреблять эти слова в речевой практике с учетом ситуации общения; оценивать использование этикетных формул при телефонном разговоре; моделировать телефонный разговор в соответствии с условиями общения.
12.	Искусство ведения беседы.  Умение слушать и слышать.	Правила ведения беседы.  Правила для слушающего.	Учить анализировать, как люди слушают, в какой мере они стремятся понять говорящего (что и как он говорит); слушать собеседника, товарищей в

			классе, учителя, родителей и т. п.; моделировать вежливое речевое поведение в зависимости от условий общения.
13.	Общее понятие о тексте. Текст как смысловое и тематическое единство.	Формировать общее понятие о тексте на основе осознания его основных признаков (смысловое единство, определенность границ предложений и их места в тексте).	Учить работать с информационными источниками; отличать текст как тематическое и смысловое единство от набора предложений, записанных как текст; определять, насколько уместен избранный прием ознакомительного чтения для данной ситуации; написание небольшого текста о любимом занятии.
14.	Графическая структура текста (о чем нам говорит шрифт, иллюстрации)	Показать, как оформление текста на письме помогает понять его смысл. Графическая структура письменного текста: шрифтовые выделения, таблицы, схемы, иллюстрации.	Учить работать с информационными источниками; анализировать шрифтовые выделения (в том числе и цветом) слов, словосочетаний, предложений прежде всего в текстах учебников; выделять словесную и несловесную части текста; читать схемы, таблицы; понимать значение рисунков в учебных книгах.
15.	Тема и основная мысль текста.	Познакомить с темой и основной мыслью текста.	Учить работать с информационными источниками; определять тему и мысль текста; конструировать текст на заданную тему.
16.	Текст и заголовок текста. Ключевые (опорные слова).	Познакомить с тем, что заголовок текста часто называет его тему; познакомить детей с опорными словами.	Учить работать с информационными источниками; озаглавливать текст; выделять опорные слова из текста; по опорным словам восстанавливать знакомый текст и определять тему текста; сочинять сказку по опорным словам
17.	Текст. Красная строка. Абзац.	Познакомить с частями текста.	Учить работать с информационными источниками

			ками; определять по заголовкам, о чем говорится в тексте; выделять ключевые слова; находить по абзацным отступам смысловые части текста; выбирать заголовок из данных вариантов и придумывать заголовки к тексту; соблюдать красную строку в записях текстов.
18.	Информационный текст.	Вывески, их информационная роль.	Учить работать с информационными источниками; объяснять, зачем нужны вывески; различать вывески-слова и вывески-рисунки; обозначать вывески некоторых магазинов, кафе.
19.	Искусство ведения беседы. Как задавать вопросы?	Познакомить с видами вопросов: уточняющие, выполняющие (где?, когда?, кто?, что?, почему?, какие?); простые и сложные; корректные и некорректные.	Учить оценивать уместность речевых средств обращения в разных ситуациях; моделировать уместные средства обращения при решении речевых задач; вежливому общению в жизни людей; оценивать степень вежливости собеседника при разговоре.
20.	Получение информации с помощью вопросов.	Упражнения для тренировки умения задавать вопросы.	Учить оценивать степень вежливости собеседника при разговоре; задавать вопросы для получения информации; оценивать важность полученной информации с помощью вопросов.
21.	Что такое план и как его составить?	Дать представление о назначении плана.	Учить пересказывать по плану, составлять план.
22.	Пересказ текста по плану.	Пересказ, его виды.	Учить пересказывать по плану, составлять план.
23.	Оценка качества сообщения собеседника.	Познакомить с правилами оценивания качества сообщения.	Учить наблюдательности; оценивать степень качества сообщения собеседника при разговоре.

24.	Общее понятие о типах текстов.	Дать общее понятие о типах текста.	Учить работать с информационными источниками; определять тип готового текста и тип текста по его началу.
25.	Текст-описание.	Описание, его функции.	Учить работать с информационными источниками; различать текст и набор предложений; определять тему текста, объяснять роль заголовка; озаглавливать текст; определять по ключевым словам, о чем говорится в тексте; выделять незнакомые слова в тексте; объяснять роль знаков препинания, абзацев в тексте; выделять начало, основную часть, конец текста; задавать вопросы и получать информацию с помощью вопросов.
26.	Текст-повествование.	Повествование, его функции.	
27.	Текст-рассуждение.	Рассуждение, его функции.	
28.	Этикетные жанры.	Способствовать закреплению умений определять типы текста.	Учить умению конструировать повествование по опорным словам и готовому плану; умению употреблять слова приветствия, прощания, благодарности, извинения в различных речевых ситуациях.
29.	Искусство ведения спора.	Спор. Правила ведения споров.	Учить умению вести спор и моделировать свое речевое поведение в зависимости от ситуации.
30.	Текст. Учимся высказывать суждения.	Закрепить понятие о трех типах текста.	Учить конструировать текст разных типов; редактировать текст-описание.
31.	Этикетный диалог, его особенности (разговор по телефону).	Правила этикетного разговора. Правила разговора по телефону.	Учить оценивать использование формул при телефонном разговоре; моделировать телефонный разговор в соответствии с условиями общения.
32.	Разнообразие текстов.	Скороговорки, чистоговорки, считалки, загадки	Учить произносить скороговорки, чистоговорки,

		их особенности и назначение.	считалки; отгадывать загадки; сочинять считалки; демонстрировать уместное использование громкости, темпа и в некоторых высказываниях: скороговорках, чистоговорках, считалках и пр.; исполнять эти речевые произведения, используя полученные сведения о речи, об этикетных жанрах, несловесных средствах.
33.	Обобщение.	Викторина.	Закрепить изученные признаки текста; различие текстов, с которыми учащиеся познакомились в течение года; роль речи, вежливого общения в жизни людей.
<b>2 класс</b>			
1.	Повторение изученного в первом классе.  Слово. Тема текста, основная мысль, опорные слова. Типы текста.	Слово. Тема текста, основная мысль, опорные слова. Типы текста.	Повторение основных изученных текстовых понятий: называть изученные признаки текста; различать разновидности текстов, с которыми ученики познакомились в первом классе; формировать умение определять тему текста, основную мысль и опорные слова; объяснять роль речи, вежливого общения в жизни людей; объяснять, что с помощью слова можно договариваться об организации игры, совместной работы; учить получать информацию с помощью вопросов.
2.	Слово имеет значение. Прямое и переносное значения.	Познакомить с прямым и переносным значениями слова, показать образительно-выразительную роль метафор.	Учить выделять в тексте слова, употребленные в переносном значении, определять основу переноса, конструировать предложения с использованием метафор; работать с информационными источниками: поиск инфор-

			мации; получение информации через наблюдение и общение; сравнение предметов по ряду признаков.
3.	Что такое успешное общение. Правила успешного общения.	Общение только тогда будет удачным, успешным, эффективным, когда собеседник увидит в тебе внимательного слушателя, который захочет понять, помочь, порадоваться вместе с тобой, посочувствовать тебе.	Учить пользоваться этими правилами успешного общения в конкретных ситуациях; анализировать речевую ситуацию в общении.
4.	Кто говорит-кому-что-с какой целью.	Познакомить с общением как процессом взаимодействия людей, в котором есть две общающиеся стороны (кто говорит и кому говорит).	Учить определять компоненты речевой ситуации (кто-кому-о чем); учитывать в процессе общения того, кому мы адресуем свою речь; определять функции говорящего и слушающего; учитывать слушающего в процессе общения; выявлять особенности речи общающихся в зависимости от того, кто говорит-кому.
5.	Изобразительные средства языка.  Сравнение. Метафора. Олицетворение.	Познакомить с явным и скрытым сравнением (метафорой); с сущностью и назначением олицетворений.	Учить наблюдать, выделять существенные признаки предметов, явлений; сравнивать; формировать умение выделять олицетворение в тексте; составлять предложения и тексты описательного характера с использованием сравнений и метафор, олицетворений; задавать вопросы.
6.	Приемы слушания: фиксация темы (заголовка) высказывания и непонятных слов.	В общении собеседников очень важно не только, как рассказываешь, но и как слушаешь. Как важно внимательно слушать. Непонимание того, что слышишь, часто возникает из-за незнания значения некоторых слов. Всегда выясняйте, что значит слово,	Учить понимать текст, воспринимаемый на слух: определять тему звучащего текста и его основную мысль; спрашивать о том, что непонятно в звучащем тексте; быть внимательным и равнодушным слушателем: слушать-значит воспринимать смысл того, что говорится, понимать того, с

		которое вы услышали впервые.	кем общаешься; сочувствовать ему; замечать непонятные слова, выделять главное.
7.	Основной тон, смысловое ударение, темп, громкость высказывания; их соответствие речевой задаче.	Слушая собеседника, нужно видеть, что выражает лицо говорящего, как он говорит, каким тоном.	Учить понимать, что говорят (на содержание); вникать в смысл получаемой на слух информации; слушать, обращая внимание на ту информацию, которая передается несловесными средствами выразительности устной речи, тоном, темпом речи, громкостью, позой, мимикой, жестами.
8.	Общение в школе. Личное общение.  Просьба. Скрытая просьба. Согласие. Вежливые отказ.	Вежливые (этикетные) слова (словосочетания). Тон вежливой речи. Обращение к знакомым и незнакомым людям. Способы выражения (этикетные формы выражения) извинения, просьбы. Вежливый отказ (в просьбе). Чтобы оставаться в хороших отношениях с тем, кому ты отказываешь в просьбе, необходимо уметь отказать вежливо.	Учить пользоваться этими правилами в конкретных ситуациях: вежливо обращаться с просьбой; употреблять различные средства выражения вежливости; выбирать уместное для данной ситуации средство выражения просьбы; пользоваться интонацией как средством вежливого выражения просьбы; отказу любого вида (прямой, косвенный) вежливым тоном.
9.	Тематическое единство текста.	Тема любого текста-это стержень, ось, которая объединяет отдельные предложения по смыслу в единое целое. Дать понятие о теме текста.	
10.	Заголовок. Основная мысль текста.	Смысловые и «загадочные» типы заголовков.	Учить определять тему и основную мысль текста; подбирать заголовки, отражающие основную мысль текста; определять тип заголовка; находить недочеты в раскрытии основной мысли текста.
11.	Приемы чтения учебного текста, выделение ключевых слов.	Приемы чтения учебного текста.	Учить пользоваться приемами чтения учебного текста: ставить вопрос к заголовку и от заголовка,

			находить и выделять опорные слова в тексте; угадывать известный текст (сказку) по опорным словам; сочинять текст по опорным словам.
12.	Структурно-смысловые части текста. Понятие о микротеме.	Дать понятие о структурно-смысловых частях текста: начало, средняя часть, концовка; представление о микротеме.	Учить делить текст на смысловые части, определять общую тему текста и микротемы; прогнозировать содержание текста по названиям микротем.
13.	Связь между предложениями в тексте.  Повторы в тексте и пути их устранения.	Продолжить знакомство с признаками текста. Познакомить со средствами выражения цепной связи.	Способствовать формированию умения создавать текст, использовать средства связи между предложениями, выбирать нужные слова, соотносить их с главной мыслью высказывания, редактировать текст; точно использовать средство связи в текстах с цепным построением, исправлять лексико-стилистические ошибки.
14.	Связь между предложениями в тексте.  Работа с деформированным текстом.	Углубить представление о контаминированном (смешанном) тексте.	Учить восстанавливать деформированный текст с опорой на признаки первых предложений и цепочки связей в тексте; правильно задавать вопросы и отвечать на них.
15.	Способы коррекции текста.	Дать понятие о способах правки текста.	Учить определять и обозначать ненужное, лишнее, а также то, что требует дополнения, развертывания в конкретном тексте; вносить правки (по замечаниям, принятым условным обозначениям), т. е. зачеркивать ненужное, делать вставки, дописывать текст.
16.	Искусство ведения беседы.  Получение информации с помощью вопросов.	Как получить информацию с помощью вопросов. Продолжить работу над умением задавать вопросы.	Учить внимательно слушать текст, правильно задавать вопросы; умению давать толкования, классифицировать понятия; использованию приемов

			графического изображения результатов наблюдения.
17.	План. Виды плана. Составление планов разных видов.	<p>Знакомство с планом-оглавлением. Дать представление о плане как о средстве связи предложений в тексте с параллельным и цепным построением.</p> <p>План должен отражать тему и основную мысль текста. Заголовки пунктов плана должны быть понятными, отражать главное в содержании выделенной части текста.</p> <p>Познакомить с разными видами плана (картинный, цитатный, мимический).</p>	Учить делить текст на смысловые части; определять темы этих частей; составлять картинный, цитатный, мимический план; вносить правку в план, исправляя допущенные неточности.
18.	Тип текста. Повествование.	Вспомнить признаки текста- повествования. Повторить основные текстовые понятия.	Учить составлять повествовательные тексты; оценивать качество творческой работы, отыскивать ошибки и недочеты, исправлять их.
19.	Рассуждения с целью объяснения и доказательства.	<p>Знакомство с текстами простейших рассуждений. Рассуждая, человек объясняет или доказывает что-либо. В рассуждении обязательны две смысловые части: то, что объясняется или доказывается (тезис, основное положение) и само объяснение или доказательство.</p> <p>Построение рассуждения в определенной форме диктует жизненной потребностью-объяснить, доказать что-то собеседнику, что этой цели подчиняется весь текст рассуждения.</p>	Учить задавать вопросы, начинающие с «почему»; формировать потребность доказывать, объяснять высказанное мнение; учить вводить в объяснительную часть рассуждения правило, примеры, рассказ о конкретном случае; подбирать верные объяснения; строить элементарные рассуждения по структурной схеме; составлять текст-рассуждение; оценивать качество творческой работы, отыскивать ошибки и недочеты, исправлять их.

20.	Тезис в рассуждении.	Дать представление об основной мысли в рассуждении.	Учить определять цель рассуждения (доказать, объяснить).
21.	Рассуждение.	Дать представление о смысловых частях рассуждения.	Учить определять цель рассуждения; его части; тезис; доказательства, объяснение; вывод; формулировать цель предстоящего рассуждения, его тезис.
22.	Рассуждение.	Дать представление о примерах и правилах в рассуждении.	Учить разворачивать объяснительно-доказательную часть рассуждения: строить рассуждения и вводить в нее примеры, ссылку на правила в само объяснение, доказательство на основе сказок, учебных текстов.
23.	Описание.	Познакомить с описательным текстом, его особенностями. Дать понятие об описании, его отличительных признаках, о средствах связи в описательных текстах с параллельным построением.	Учить развернутому сравнительному описанию; умению сравнивать два предмета; показать, как важно для описания правильно отбирать признаки.
24.	Описание в объявлении.	Познакомить с объявлением, в основе которого описание. Дать понятие об описании, его отличительных признаках.	Учить отбирать признаки предмета в соответствии с основной мыслью; создавать элементарные тексты типа описания; составлять объявления данного типа.
25.	Описание-загадка.	Познакомить с особенностями загадок, включающих признаки предметов.	Учить выделять общие и отличительные признаки в загадках; приемам конструирования загадок; сочинять загадки.
26.	Учимся оценивать идеи, выделять главное и второстепенное.	Отличаем правду от вымысла, рассказ о том, что действительно имело место в реальной жизни, от придуманной истории, фантазии, сказки.	Учить анализировать выдуманный рассказ о случае, который произошел с рассказчиком; определять части, соответствие содержания и речевого оформления речевой задаче рассказчика; выступать с рассказом в классе; при про-

			ведении конкурса на лучшего рассказчика выдуманных историй.
27.	Понятие о пересказе. Подробный пересказ.	Мы сообщаем друг другу то, что услышали или узнали из книг, журналов, телепередач, других источников, именно в пересказе (изложении). Воспроизводя исходный текст, мы создаем свой текст. Трудность пересказа состоит в том, что свой текст создается в полном соответствии с исходным: его темой, основной мыслью, структурой, стилем.	Учить точно излагать содержание исходного текста; не опускать важную для понимания текста информацию; не добавлять того, о чем в исходном тексте не говорится.
28.	Краткий пересказ. Способы сжатия текста.	Познакомить с сжатым пересказом и способами сжатия текста (исключение и обобщение).  В повседневной жизни встречается множество речевых ситуаций, когда от нас требуется краткий пересказ.	Учить в сжатой форме передавать самое главное в тексте.
29.	Отзыв-отклик о книге, фильме, телепередаче.	Дать представление о отзыве.	Учить анализировать неподготовленный отзыв-отклик, корректность высказывания, оценочные средства; высказывать в устной форме свои мысли и чувства о прочитанном, увиденном в телепередаче, фильме.
30.	Искусство ведения спора. Правила ведения спора.	Повторить уже известные правила речевого этикета. Познакомить с правилами поведения во время спора.	Учить искусству ведения споров; получать информацию с помощью вопросов; умению слушать и слышать; оценивать качество сообщений собеседника; составлять суждения и умозаключения в процессе ведения споров.
31.	Учимся делать умозаключения и выводы.	Дать понятие о процессе рассуждения, в ходе кото-	Учить создавать точные и убедительные рассуждения; оценивать качество

		рого осуществляется переход от некоторых суждений к новым суждениям.	сообщений (рассуждений) собеседника с точки зрения соответствия учебной задаче.
32.	Искусство задавать вопросы и отвечать на них.	Познакомить с приемами: описание, характеристика, разъяснение посредством примера, сравнение, различение, обобщение и пр.	Учить задавать вопросы и отвечать на них; получать информацию с помощью вопросов; слушать и слышать; извлекать информацию через наблюдение и общение.
33.	Рациональные способы хранения информации.	Дать понятие о способах хранения информации.	Учить рациональным формам и способам хранения информации в письменном виде, в графическом изображении.
34.	Обобщение.	Игра.	Закрепление знаний, совершенствование умений и навыков.
<b>3 класс</b>			
1.	Повторение. Тема текста. Опорные слова, связь предложений в тексте. Типы текстов.	Повторить и систематизировать знания о тексте, типы текстов.	Учить определять тему текста, выделять опорные слова, устанавливать связи между предложениями в тексте.
2.	Разнообразие текстов, реализуемых людьми в общении.	Разнообразие текстов по их употреблению в общении.	Учить определять тип текста; соотносить разновидность текста с его коммуникативной задачей и сферой употребления; анализировать монолог и диалог с точки зрения речевого поведения участников общения.
3.	Соблюдение речевого этикета в споре, дискуссии.	Повторить уже известные правила речевого этикета. Закрепить правила поведения во время спора, дискуссии.	Учить дискутировать; оценивать свою вежливость при соблюдении речевого этикета; определять степень вежливости при споре, дискуссии; критически оценивать соответствие вежливых слов добрым делам.

4.	Стили речи: разговорный и книжный.	Дать понятие о стилях речи.	Учить определять стилистическую принадлежность текстов, составлять текст в заданном стиле.
5.	Разговорный стиль. Диалог и монолог как разновидности текста, их особенности.	Продолжить знакомство с разговорным стилем. Познакомить с диалогом как формой разговорной речи.	Учить оформлять диалог; составлять текст с диалогом.
6.	Неподготовленная и подготовленная устная речь. Особенности неподготовленной речи. Приемы подготовки.	Дать понятия о подготовленной и неподготовленной речи. Приемы подготовки.	Учить анализировать живую устную речь, определять ее особенности; определять, в какой мере устная речь подготовлена, в чем отражается ее подготовленность; выступать с устными высказываниями, пользуясь необходимыми приемами.
7.	Художественный стиль. Общее понятие.	Дать представление о художественном стиле как разновидности книжного.	Учить составлять текст в художественном стиле.
8.	Слово, его значение. Слова нейтральные и эмоционально окрашенные.	Познакомить с эмоционально окрашенной лексикой.	Учить выделять эмоционально окрашенные слова из текста, употреблять их в речи с учетом эмоциональной окраски.
9.	Изобразительно-выразительные средства языка. Эпитет, метафора, сравнение, олицетворение.	Познакомить с эпитетом, его назначением. Закрепить знания о метафоре, сравнении, олицетворении, показать роль сравнения в художественном тексте.	Учить употреблять эпитеты, метафоры, сравнение, олицетворение в устной и письменной речи.
10.	Жизнь слова. Устаревшие и новые слова.	Познакомить с устаревшими и новыми словами.	Учить находить эти слова в тексте; составлять повествовательный текст.
11.	Возникновение слов, происхождение некоторых топонимов и антропонимов.	Продолжить знакомство с происхождением слов.	Учить находить эти слова в тексте; составлять повествовательный текст.
12.	Крылатые слова.	Познакомить с фразеологизмами	Учить понимать их значение, правильно употреблять в устной и письменной речи.

13.	<p>Научный стиль речи.</p> <p>Научные слова. Словарная статья как пример научного стиля.</p>	<p>Познакомить с разновидностью книжного стиля – научным стилем, показать его лексические и синтаксические особенности, с терминами, словарной статьей</p>	<p>Учить пользоваться словарями, учебниками, терминологическими словарями; составлять словарные статьи и пр.</p>
14.	<p>Словесные и несловесные сигналы внимательного слушания.</p>	<p>Повторить словесные и несловесные сигналы внимательного слушания.</p>	<p>Учить пользоваться сигналами внимательного слушания; планировать способ вербализации знаний, полученных в ходе работы с информацией (с текстом книги).</p>
15.	<p>Приемы слушания: запись опорных слов, составление плана-схемы услышанного.</p>	<p>Повторить и закрепить приемы слушания. Составление плана услышанного.</p>	<p>Учить осознавать прием слушания (составление схемы, рисунка, запись ключевых слов, плана); составлять план услышанного и воспроизводить его.</p>
16.	<p>Особенности восприятия текста.</p>	<p>Продолжить работу над восприятием текста.</p>	<p>Учить анализировать роль различных выделений в учебных текстах.</p>
17.	<p>Постановка вопросов к отдельным частям текста, к непонятым словам. Составление плана.</p>	<p>Продолжить работу над восприятием текста.</p> <p>Составление плана как прием чтения.</p>	<p>Учить ставить вопросы к выделенным в тексте словам (незнакомым, ключевым, требующим смыслового раскрытия в следующих частях текста и пр.); составлять план прочитанного текста и воспроизводить его.</p>
18.	<p>Способы правки текста: замена слов, словосочетаний, предложений, изменение последовательности изложения, включения недостающего.</p>	<p>Дать понятие о временной соотнесенности глаголов в повествовательных текстах, об использовании глагольного времени в переносном значении (о синонимике времен).</p>	<p>Учить определять нужный способ правки текста; вносить правку в текст: заменить слово, словосочетания, предложения; изменить последовательность, произвести перестановку предложений, частей и др.; редактировать тексты с нарушением временной соотнесенности; использовать настоящее время в повествовании о прошлом и при описании постоянных действий и свойств предмета; будущее время</p>

			для оживления рассказа о прошлом и при описании мгновенных повторяющихся действий.
19.	Искусство ведения спора: аргументы и контраргументы.	Как не допустить ссоры. Аргументы и контраргументы.  Речевые стереотипы возражения.	Учить выступать с устными высказываниями, пользуясь необходимыми приемами; анализировать высказывания с точки зрения его соответствие речевой задаче; оценивать свое речевое поведение (свою речь) с точки зрения его соответствия речевой задаче.
20.	Учимся делать умозаключения и выводы.	Закреплять понятие о умозаключениях и выводах и их роль в жизни людей.	Учить давать толкования, классифицировать понятия; продумывать, уточнять и формулировать речевую задачу своего высказывания.
21.	Сжатый (краткий) пересказ, два способа сжатия исходного текста.	Повторить способы сжатия текста.	Учить определять способы сжатия текста при сравнении с исходными (способ исключения подробностей и способ обобщенного изложения текста; создавать сжатый текст, пользуясь способом исключения подробностей и способом обобщения.
22.	Выборочный пересказ.	Повторить правила пересказа.	Учить выделять в исходном тексте материал, относящийся к теме выборочного пересказа; создавать выборочный (подробный и сжатый) пересказ на основе произведенной выборки частей текста.
23.	Цитата в пересказах, ее роль	Дать понятие о цитате и ее роли в пересказах.	Учить определять необходимость и уместность использования цитаты в пересказе; использовать цитаты в устной и письменной речи..

24.	Аннотация. Сжатое изложение содержания книги в аннотации.	Дать понятие об аннотации.	Учить определять в аннотации те части, в которых сжато говорится об авторе, событиях, героях произведения книги; составлять аннотацию для сжатого изложения содержания книги (текста).
25.	Рассуждение, его структура, вывод в рассуждении.	Продолжить работу над структурой рассуждения.	Учить анализировать известные структуры рассуждений; исправлять лексические и логические ошибки, определять их причины, правильно строить доказательства в рассуждении; рассуждать.
26.	Правило в доказательстве (объяснении).	Продолжить работу над структурой рассуждения. Роль правила в доказательстве.	Учить объяснять роль правила и цитаты в рассуждении, оценивать их уместность; использовать объяснения в рассуждении.
27.	Цитата в доказательстве (объяснении).	Продолжить работу над структурой рассуждения. Роль правила и цитаты в доказательстве.	Учить создавать рассуждения, пользуясь правилами и цитатами как доказательствами.
28.	Сравнительное описание с задачей различения и сходства.	Обобщить сведения об изобразительных средствах языка.	Учить сочинять загадки с использованием сравнений и олицетворений.
29.	Правила сравнения.  Сравнительное высказывание, два способа его построения.	Закреплять правила сравнения. Дать понятие о способах построения сравнительного высказывания.	Учить создавать сравнительные описания сходных предметов, понятий; определять способ построения сравнительного высказывания (одновременное сопоставление, последовательное сопоставление); создавать на основе готовых текстов сравнительное высказывание, используя более экономный, удобный способ его построения.
30.	Сравнительное описание.	Продолжить работу над сравнительным описанием в различных текстах.	Учить определять сравнительное описание в различных текстах; продумывать возможное развитие действия, исходя из срав-

			нительного описания персонажей; сравнительному описанию в устной и письменной речи.
31.	Суждения, умозаключения, выводы.	Продолжить работу над созданием суждений, умозаключений, выводов.	Учить создавать точные и убедительные суждения, умозаключения, выводы; умению использовать информацию поданную в прямой или косвенной форме.
32.	Сплошные и несплошные тексты.	Дать понятие сплошной и несплошной тексты, их различие. Правила чтения несплошного текста.	Учить различать сплошные и несплошные тексты, определять, читать, извлекать, интерпретировать, переводить информацию в другие текстовые формы и др.
33.	Рациональные способы хранения информации.	Продолжить работу над способами хранения информации.	Учить рациональным формам и способам хранения информации для дальнейшего информационного поиска и творческого его использования; познакомить со способом хранения информации в компьютере.
34.	Обобщение.	Проект.	Закрепление знаний, совершенствование умений и навыков.
<b>4 класс</b>			
1.	Повторение изученного: текст, виды и средства связи в нем.  Стили речи.	Повторить изученное в третьем классе.	Учить определять тему текста, выделять опорные слова, устанавливать связи между предложениями в тексте; определять стили речи; определять тип текста; соотносить разновидность текста с его коммуникативной задачей и сферой употребления; анализировать монолог и диалог с точки зрения речевого поведения участников общения.

2.	Работа с новыми понятиями. Система разметок.	Познакомить с системой разметок и их разновидностью (закладочный, помеченный, комбинированный) и приемы работы с ними.	Учить различать и рационально применять методы разметок в тексте; использовать разметку с помощью системы графических условных обозначений: для разметки структуры, содержания, наиболее важных сведений в тексте; делать разметки с записью для эффективности дальнейшей работы с текстом.
3.	Разнообразие речевых ситуаций.  Важность учета коммуникативной ситуации для успешного общения.	Продолжить работу над умением общаться, используя адекватные приемы подготовки и средства общения, позволяющие учащимся успешно решать основную коммуникативную задачу.	Учить анализировать и оценивать свои успехи и неудачи в общении; определять вид общения по его основной задаче (сообщить, запросить информацию, обменяться информацией; поддержать контакт); определять уместность употребления несловесных средств.
4.	Многозначные слова. Омонимы. Каламбуры.	Отличие многозначного слова от омонимов. Знакомство с каламбурами.	Формировать представление об омонимах, омофонах, омоформах, каламбурах; учить употреблять их в устной и письменной речи.
5.	Фразеологизмы. Пословицы. Поговорки. Афоризмы.	Продолжить работу с фразеологизмами, пословицами, поговорками и афоризмами.	Учить определять слова с переносным значением, употреблять фразеологизмы, афоризмы, пословицы и поговорки в устной и письменной речи; составлять текст с использованием фразеологизмов, пословиц, поговорок и пр.
6.	Композиция текста, основные элементы композиции.	Продолжить знакомство с композицией текста и ее основными элементами.	Учить определять все части текста; определять элементы композиции текста; определять стиль, тему, основную мысль текста; использовать средства соединения предложений и частей в тексте;
7.	Композиция текста.  Средства соединения предложений и частей в тексте.	Дать понятие о способах и средствах соединения предложений и частей в тексте. Повторить систему разметок.	определять стиль, тему, основную мысль текста; использовать средства соединения предложений и частей в тексте; работать с деформированным текстом; делать раз-

			метки с записью для эффективности дальнейшей работы с текстом.
8.	Основные виды речевой деятельности и их связь. Особенности употребления несловесных средств.	Продолжить работу над основными видами речевой деятельности. Закрепить употребление несловесных средств.	Учить определять виды речевой деятельности; их связь; оценивать уместность использования несловесных средств.
9.	Сжатый пересказ сказанного собеседником в процессе обсуждения темы (проблемы).	Продолжить работу над сжатым пересказом.	Учить анализировать живую устную речь, определять ее особенности; определять, в какой мере устная речь подготовлена, в чем отражается ее подготовленность; оценивать качество сообщения собеседника с точки зрения соответствия учебной задачи.
10.	Оценка качества сообщений собеседника с точки зрения соответствия учебной задачи.	Продолжить работу по оценке качества сообщений собеседника.	
11.	Опорный конспект как кодирование услышанного и прочитанного с использованием рисунков, символов.	Продолжить работу над формированием умения написания конспекта.	Учить редактировать текст с недочетами, используя прием взаиморедактирования; составлять опорный конспект услышанного и прочитанного в форме схемы, таблицы; с использованием принятых и придуманных рисунков и символов; воспроизводить по опорному конспекту услышанное и прочитанное; делать разметки с записью для эффективности дальнейшей работы с текстом; использовать рациональные способы хранения информации.
12.	Умение вести записи и зарисовки в ходе беседы, рассказа, экскурсии.	Продолжить работу над формированием умения вести записи и зарисовки в ходе беседы, рассказа, экскурсии. Повторить и закрепить систему разметок.	
13.	Рассуждение: тезис и вывод.	Продолжить работу над типом текста –рассуждение и его структурой.	Учить выделять вступление, тезис, доказательства, вывод, заключение (если все эти части есть в тексте); анализировать вывод в рассуждении, убедительность доказательств; создавать текст типа рассуждения с несколькими доказательствами; планировать и изменять порядок в высказывании; вежливо оценивать чужую работу; делать
14.	Выступление и заключение, их роль.		
15.	Планирование и изменение порядка в высказывании.		
16.	Доказательства.		
17.	Доказательства в рассуждении.		

			разметки с записью для эффективности дальнейшей работы с текстом и др.
18.	Научный стиль. Заимствованные слова.	Знакомство с научным стилем и его особенностями.	Учить различать описание разных стилей; создавать описание двух разных стилей; анализировать словарные статьи; создавать к новым словам словарные статьи; анализировать типичную структуру рассказа; рассказывать о памятных событиях своей жизни.
19.	Лексические средства связи в текстах художественного и научного стилей. Оправданный повтор в научном стиле.	Знакомство с лексическими средствами связи в текстах художественного и научного стилей.	
20.	Описание деловое (научное). Описание в разговорном стиле с элементами художественного стиля.	Познакомить с научным описанием, с описанием в разговорном стиле.	Учить различать описания разных стилей; создавать описания разных стилей; анализировать и оценивать свою работу и работу группы.
21.	Суждение, умозаключения, выводы.	Совершенствовать навыки составления суждений, умозаключений, выводов.	Учить проектировать процесс, планировать деятельность, время, ресурсы; принимать решения и прогнозировать их последствия; коллективному планированию, взаимодействию, взаимопомощи, деловому партнерскому общению в группе; вести дискуссию; отстаивать свою точку зрения; отвечать на незапланированные вопросы; оценивать и анализировать собственную деятельность и группы в целом.
22.	Творческие текстовые упражнения.	Сочинение в художественном стиле	Учить самостоятельно генерировать идеи, находить несколько вариантов решения проблемы; вести дискуссию; отстаивать свою точку зрения; уметь находить компромисс и пр.; составлять текст в художественном стиле; уметь уверенно

			держаться во время выступления.
23.	Публицистический стиль. Газетные информационные жанры (корреспонденция, репортажи, юмореска, интервью).	Знакомство с публицистическим и газетно-публицистическим стилями и их особенностями.	Учить определять корреспонденцию, репортаж, статью; определять особенности содержания и речевого оформления информационных жанров; анализировать информационные жанры, их соответствие речевой задаче и жанровым особенностям; отделять сообщение о самом событии и отношении автора к событию; определять особенности содержания и речевого оформления информационных жанров.
24.	Информация в прямой и косвенной форме.	Совершенствовать умения и навыки работы с информацией.	
25.	Словарные статьи.	Продолжить знакомство с особенностями словарных статей.	Учить оценивать и анализировать словарные статьи; создавать к новым словам словарные статьи; умению планировать деятельность, время, ресурсы группы; оценивать и анализировать собственную деятельность и деятельность группы.
26.	Рассказ.	Продолжить знакомство с особенностями и структурой рассказа как речевого жанра.	Учить анализировать типичную структуру рассказа; рассказывать (устно и письменно) о событиях своей жизни.
27.	Составление суждений и умозаключений.	Продолжить работу над суждениями: ложными и истинными.	Учить распознавать истинные и ложные суждения; использовать их в речи; оценивать и анализировать истинные и ложные суждения.
28.	Общение.	Продолжить работу над конструктивным общением.	Учить определять вид общения по его основной задаче; вступать в диалог, дискуссию; анализировать и оценивать свои успехи и неудачи в общении.

29.	Фотография в газетном тексте, подпись к фотографии.	Познакомить со значением фотографии (иллюстрации) в газетном тексте.	Учить отделять сообщение о самом событии и отношении автора к событию; определять особенности содержания и речевого оформления информационных жанров; анализировать информационные жанры, их соответствие речевой задаче и жанровым особенностям.
30.	Деловая игра: верстка газеты. Информационная заметка.	Продолжить знакомство с особенностями газетно-публицистического стиля.	Учить «собирать» газету; располагать типографический набор на страницах газеты.
31.	Сплошной и несплошной тексты.	Закрепить знания о текстах.	Учить воспринимать текст, извлекать информацию, данную в явном и неявном виде; интерпретировать её); переводить информацию в другие текстовые формы; менять вид текста (например, составлять кластер на основе таблицы); самостоятельно создавать тексты; использовать полученную информацию для решения учебной задачи.
32.	Рациональные приемы изображения слов: сокращение, аббревиатура, графические символы. Использование условных сокращений и графики для удобства хранения информации.	Познакомить с рациональными приемами изображения слов и их использование в жизни.	Учить рациональным приемам изображения слов; использовать условные сокращения и графики для удобства хранения информации.
33.	Официально-деловой стиль. Канцеляризм.	Знакомство с официально-деловым стилем и его особенностями.  Канцеляризм как стиль деловых бумаг и документов.	Учить различать документы, акты, заявления, справки, доверенности; оформлять адреса на письме, заявление, вести записи в личном дневнике и пр.
34.	Обобщение.	Проект.	Применение полученных знаний в нестандартных ситуациях.

## **Планируемые результаты освоения обучающимися программы внеурочной деятельности**

В результате прохождения программы внеурочной деятельности предполагается достичь следующих результатов

### **Первый уровень (средний) результатов**

Младший школьник понимает; интерпретирует полученную информацию в контексте своей деятельности; выявляет основную и незначительную информации, составляет план (тезисы, конспект), умеет систематизировать материал в пределах одной темы; делает вывод с помощью учителя; дает оценку продукту и процессу деятельности; принимает возможность наличия различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной; понимает позицию партнера в общении и взаимодействии; неуверенно выражает собственное мнение и позицию при выработке общего решения в совместной деятельности; старается применять этикетные правила слушания и говорения при работе в группе.

### **Второй уровень (выше среднего) результатов**

Младший школьник проектирует информационный поиск; умеет пользоваться основными источниками информации, базами данных, включая электронные; критически относится к полученной информации; владеет способами систематизации информации, классифицирует ее по одному или нескольким предложенным основаниям, структурирует информацию в виде плана, таблицы, графика, схемы; самостоятельно делает выводы, приводит аргументы; анализирует продукт и процесс деятельности; осмысляет ситуацию общения с позиции говорящего и слушающего при работе в группе; понимает ситуативную уместность коммуникативной цели речи при работе в группе; определяет авторскую позицию говорящего и учитывает его интересы при работе в группе; применяет этикетные правила слушания и говорения при работе в группе.

### **Третий уровень (высокий) результатов**

Младший школьник определяет уровень информированности, требующий для принятия решения; отбирает информационные источники, адекватные цели

задания; работает с материалами Интернета; самокритично относится к информации, разрешает проблемы противоречия; самостоятельно выбирает основания, критерии для сравнения, оценки, классификации информации, создает модели; делает выводы и принимает решения в ситуации неопределенности; проводит объективный анализ и указывает значение результатов своей деятельности; осмысляет ситуацию общения с позиции говорящего и слушающего при работе в группе; понимает ситуативную уместность коммуникативной цели речи при работе в группе; определяет авторскую позицию говорящего и учитывает его интересы при работе в группе; применяет правила бесконфликтного общения; применяет этикетные правила слушания и говорения при работе в группе; осуществляет взаимный контроль и оказывает в сотрудничестве необходимую помощь.

**Урок окружающего мира (фрагмент)**

**Групповая работа по теме «Здоровый образ жизни»**

**3 класс**

**Цели:**

**Обучающие и интеллектуально-развивающие:**

1. Формирование представлений о здоровом образе жизни;
2. Систематизировать и обобщить знания детей о режиме дня, спорте, закаливании, правильном питании, о вреде вредных привычек;
3. Помочь осознать необходимость соблюдения правил здорового образа жизни.

**Ученик должен знать:** название продуктов, виды спорта, способы закаливания, вредные привычки.

**Ученик должен понимать:**

- цели и задачи урока.

**Ученик должен уметь:**

- сравнивать, делать выводы;
- работать в группе;
- оценивать свою деятельность.

**Ученик имеет возможность:**

- свободно выражать свои мысли;
- использовать свои знания и умения;
- осознать необходимость соблюдения правил ЗОЖ.

**Воспитательный цели:**

- формировать правильное отношение к ЗОЖ;
- воспитывать активность, прилежание, любознательность, заинтересованность, пытливость в процессе учения.

**Формирование общеучебных умений и навыков:**

- понимать учебную задачу, понимать последовательность действий при ее реализации;

- содействовать формированию причинно-следственных связей, развитие кругозора и работоспособности учащихся.

#### **Ход урока (фрагмент)**

#### **4. Этап обобщения и систематизации изученного.**

У. Какая работа нас ждет дальше?

Д. Следующий эта урока-групповая работа.

У. Правильно. Сейчас вы будете работать в группах.

Д. Я думаю, что каждый из вас хочет быть сильным, ловким, бодрым, вы хотите заниматься любимым делом. В детстве, нам кажется, что мы всегда будем здоровыми и об этом не стоит беспокоиться. А ведь здоровье - одна из главных ценностей человеческой жизни и о его сохранении нужно заботиться с детства.

У. Как вы думаете, можно ли сохранить свое здоровье на долгие годы? И что для этого нужно делать?

Д. Я думаю, что можно. Для этого надо вести здоровый образ жизни.

У. А о каком человеке могут сказать, что он ведет здоровый образ жизни?

Д. Я думаю, что нужно заниматься спортом, проводить время на свежем воздухе, хорошо питаться, много улыбаться и пр.

У. Что должен делать человек, какие правила соблюдать, чтобы быть здоровым? На этот вопрос вы сможете ответить, после того, как поработаете в группе.

(Контрольный вопрос записан на доске: «Какие правила должен соблюдать человек, чтобы быть здоровым?»)

У. У нас сегодня четыре группы. Давайте вспомним, ребята, правила работы в группе.

Д. Будь активным; сделал сам, помоги товарищу; если трудно, обратись к соседу; будь вежливым.

У. Каждая группа выполняет задания, после чего вы составите одно из правил ЗОЖ.

У. Рассмотрите рабочие материалы. Распределите обязанности в группе. На эту работу я вам даю 5 минут, но буду рада если кто-то сделает ее раньше. Приступайте к работе.

- Организатор отвечает за работу группы в целом

Спикер-выступает перед классом с готовым решением группы

Секретарь-записывает высказанные идеи и решения

Критик-высказывает противоположную точку зрения

Контролер- проверяет, все ли поняли принятое решение

Выступление первой группы (режим дня)

У. Кто от вашей группы будет выступать? Нужен ли помощник?

Д. Наша группа отвечала на вопрос, что такое режим дня?

Д. Режим дня - это распорядок дня.

Д. Мы разгадали кроссворд «Режим и его помощники». Назовем друзей режима дня: труд, питание, движение, закаливание, мыло (показывает иллюстрации и прикрепляет на доску).

Д. Мы составили режим дня школьника из этапов, которые были на карточке: подъем, завтрак, занятия в школе, обед, отдых после школы, полдник, выполнение домашнего задания, ужин, вечерний отдых, подготовка ко сну, сон.

Д. Наши рекомендации: знать и выполнять режим дня; чтобы сохранить здоровье, надо сочетать труд и отдых; включать в свой распорядок дня прогулки и игры на свежем воздухе.

У. К какому же вы выводу пришли? Какое правило вы составили?

Д. Мы считаем, что одно из правил ЗОЖ - это соблюдение режима дня.

У. Есть у кого вопросы, дополнения?

У. Вы хорошо поработали. Молодцы!

У. Итак, первое правило ЗОЖ - Соблюдай режим дня!

Выступление второй группы (спорт, закаливание)

У. Кто от вашей группы будет выступать? Нужен ли помощник?

Д. Мы считаем, что для того, чтобы быть здоровым, мы должны заниматься спортом. Мы определили виды спорта, которые нам были предложены на картинках: это... (показ)

У. Хочу вас познакомить еще с одним видом спорта: пятиборье - это универсальный вид спорта и включает в себя пять видов спорта: стрельба, плавание, бег, конный спорт, фехтование.

Д. У нас был вопрос, что такое закаливание. Мы считаем, что закаливание - это повышенная устойчивость организма к неблагоприятным условиям. Закаляться нужно, чтобы быть здоровым, не болеть, сильным, крепким. Закаленным быть человеку помогает солнце, вода и воздух.

Д. Наши рекомендации: заниматься спортом; закалять свой организм нужно постепенно и настойчиво; помнить всегда: «В здоровом теле, здоровый дух».

У. Какое правило вы составили?

Д. Мы считаем, чтобы быть здоровым, надо заниматься спортом и закаляться.

У. Второе правило ЗОЖ - Занимайся спортом, закаляйся!

Выступление третьей группы (правильное питание)

У. Кто от вашей группы будет выступать? Нужен ли помощник?

Д. Наша группа отвечала на вопрос какое питание можно считать здоровым. Мы выбрали правильные ответы и считаем, что здоровое питание должно быть разнообразное, богато овощами и фруктами, регулярное и без спешки.

Д. Мы определили название продуктов и разделили их на две группы: полезные и вредные продукты.

У. Почему они полезные? Согласны?

У. Почему они вредные? Согласны?

У. Согласна, торты, шоколад, пирожки, чипсы вредны для здоровья, но они такие вкусные. Что же их совсем не есть? Как поступить?

Д. Можно, но осторожно. Есть эти продукты только в меру.

Д. Нам было предложено составить обеденное меню для школьной столовой. Мы выбрали следующие продукты: овощной салат, куриный бульон с лапшой, гречневая каша, котлета, сок.

У. Почему вы ребята выбрали именно эти продукты?

Д. Эти продукты полезны для здоровья детей.

У. Правильно. В детских учреждениях: детских садах, школах меню составляют диетологи. Это врачи - специалисты по режиму питания. Завтраки и обеды в школьной столовой очень питательны и полезны для растущего организма. Поэтому нужно обязательно кушать в школьной столовой.

У. Какие рекомендации вы даете?

Д. Наши рекомендации: чтобы расти здоровым, надо правильно питаться; пища должна быть не только вкусной, но и полезной; обязательно соблюдать правила личной гигиены.

У. Какое правило вы составили?

Д. Мы считаем, чтобы быть здоровыми надо правильно питаться.

У. Третье правило здорового образа жизни - правильно питайся!

Выступление четвертой группы (не заводи вредных привычек)

У. Кто выступает от вашей группы?

Д. Наша группа отвечает на вопрос: какие вредные привычки разрушают здоровье человека?

Д. Мы считаем, что у человека много привычек, но самые вредные привычки: курение, алкоголь и наркотики. Эти привычки разрушают здоровье человека.

Д. Мы вставили пропущенные слова в текст и у нас получился рассказ о вредных привычках. Послушайте его.

Д. Курение очень вредно для организма. Ребенок, который начинает курить, хуже растет, быстрее устает при любой работе, плохо справляется с учебой. Все это происходит потому, что в табачном дыме содержится опасный яд - никотин и еще много других вредных веществ.

У. Ребята согласны с ...? Одна выкуренная сигарета сокращает жизнь человека на 15 минут.

Д. Алкоголь, который содержится в спиртных напитках - это яд. Алкоголь разрушает работу организма. Особенно он опасен для детей. Даже несколько глотков спиртного вызывает у детей отравление, которое может привести к смерти.

У. Согласны? Можете добавить?

Д. Наркотики-разрушают организм человека. Попробовав наркотик раз или два, человек привыкает к нему и уже не может без него обходиться. У него развивается тяжелая болезнь-наркомания. Вылечить эту болезнь очень трудно. Наркотик убивает организм и человек умирает.

Д. Мы составили рекомендации, которые могут сохранить здоровье: не начинай курить; не пробуй алкоголь; никогда не прикасайся к наркотикам.

У. Какое правило вы составили?

Д. Чтобы быть здоровым - не заводи вредных привычек.

У. Четвертое правило ЗОЖ - не заводи вредных привычек!

У. Мы с вами составили четыре правила ЗОЖ. Можем ли мы выбрать одно самое главное правило?

Д. Нет. Все правила важны, и они взаимосвязаны. И только человек, который соблюдает эти правила - ведет здоровый образ жизни.

У. О каком человеке можно сказать, что он ведет здоровый образ жизни?

Д. Человек, который соблюдает режим дня, занимается спортом, закаляется, правильно питается, не заводит вредных привычек.

У. Мы с вами ответили на главный вопрос урока.

У. Оцените свою работу в группе.

Д. Наша группа работала дружно, организованно, четко, ребята помогали друг другу, и каждый ученик оценил свою работу правильно.

У. Что узнали нового на уроке?

Д. Диетолог - врач-специалист по питанию, пятиборье - универсальный вид спорта, здоровье - одна из ценностей человеческой жизни.

У. Какое задание вызвало затруднение? Какие задания были особенно интересными?

У. Комфортно ли было работать в группе? Просигнализируйте.

У. Я очень рада, что вам комфортно работалось в группе. Групповая работа закончена. Переходим к следующему этапу урока.

**Урок окружающего мира (фрагмент)**

**Групповая работа по теме «Кто как приспособлен?»**

**1 класс**

Учитель.

Как вы думаете могут ли жить в наших лесах белые медведи? Почему?

Ответы детей.

Учитель.

А почему слоны у нас не живут в лесах?

Ответы детей.

Учитель подводит учащихся к выводу, что животные должны быть приспособлены к тем местам, где они обитают.

Групповая работа.

Каждая группа получает большой конверт, в котором находятся красочные иллюстрации птиц, вопросы и задание:

- Как называется птица?
- Чем питается эта птица?
- В чем выражено ее приспособление к тому, чтобы добывать себе корм?

Во время выполнения задания каждой группой учитель наблюдает за групповой работой обучающихся и при необходимости консультирует их. Через 3-4 минуты один ученик от группы излагает мнение своих товарищей.

Результаты работы каждой группы.

	<p style="text-align: center;"><b>Утка</b></p> <p>Живет в воде, хорошо плавает, так как на лапах пальцы соединены плавательной перепонкой, корм процеживает через клюв-цедилку, по земле ходит немного вразвалку.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Клест</b></p> <p>Птица, которая прилетает к нам зимой, чтобы в феврале вывести птенцов, Корм – семена хвойных деревьев, которые она выщелушивает благодаря своему удивительному клюву-кресту.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Орел</b></p> <p>Царь - птица, гроза маленьких птичек, грызунов, змей; острые когти и изогнутый клюв указывает на хищный нрав птицы.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Дятел</b></p> <p>Лесной доктор. На ногах – два пальца направлены вперед, два – назад, что помогает удерживаться на вертикальном стволе дерева. Мощным клювом может доставать насекомых из-под коры дерева.</p>

Учитель.

Оцените свою работу в группе.

Высказывание детей.

Учитель.

Вызвало ли задание затруднение?

Комфортно ли было работать в группе?

Ученики: высказывают мнения.

**Урок русского языка (фрагмент)**  
**Групповая работа по теме «Части речи»**  
**3 класс**

Актуализация знаний о частях речи (имя существительное, имя прилагательное, глагол) и их систематизация на основе исследования языковых явлений (групповая работа)

Учитель.

Сегодня мы вспомним все, что мы знаем об этих частях речи, а, чтобы работа была интересной и эффективной, предлагаю вам поработать в группах.

На доске незаполненная таблица, учащимся предлагается заполнить ее в соответствии с полученными результатами исследования (групповой работы).

Имя существительное	Имя прилагательное	Глагол

1 группа работает над выявлением грамматических признаков имени существительного; 2 группа работает над выявлением грамматических признаков имени прилагательного; 3 группа работает над выявлением грамматических признаков глагола.

Задания для первой группы

1. Роль имени существительного в речи.
2. На какие две группы можно разделить слова: костер, командир, сирень, картина, помощник.
3. На какие группы можно разделить слова: Москва, улица, баран, Волга, месяц.
4. В чем различие слов: шофер, облако, пшеница.
5. Сравните слова и сделайте вывод: мальчик-мальчики, дерево-деревья.

Сделайте общие выводы.

Задания для второй группы

1. Роль имени прилагательного в речи.

2. Подумайте и ответьте, почему в этих словосочетаниях у имен прилагательных разные окончания: красный карандаш, красное платье, красная смородина.

3. Подумайте и ответьте, почему в этих словосочетаниях у имен прилагательных изменяются окончания: большой ковер-большие ковры, синий цветок-синие цветы.

Сделайте общие выводы.

Задания для третьей группы

1. Роль глагола в речи.

2. Чем отличаются предложения? В чем причина их отличия?

Ребята играют на школьном дворе.

Ребята играли на школьном дворе.

3. Сравните предложения, найдите отличие.

Собака лает. Собака лаяла. Собака залает.

Сделайте общие выводы.

После всех обсуждений в группах для презентации своей работы от каждой группы выходят два представителя: один рассказывает о проделанной работе, другой синхронно с его рассказом заполняет таблицу. По окончании презентации всех групп учитель вместе с детьми подводит итоги.

Учитель.

Итак, благодаря вашей дружной работе, мы смогли быстро вспомнить грамматические признаки этих частей речи. И я надеюсь, что находящаяся на доске таблица поможет вам в дальнейшей работе.

**Конспект внеурочного занятия по развитию навыков коммуникации  
младших школьников «Отказывай, не обижая»**

**2 класс**

Цели:

- познакомить детей со средствами, смягчающий отказ: вежливыми словами; объяснением причины отказа; обещанием выполнить просьбу впоследствии; соответствующими мимикой, жестами, тоном;

- формировать умение вести этикетный диалог со значением «просьба», «вежливый отказ», пользуясь различными этикетными средствами; оценивать корректность речевого поведения, использование этикетных форм вежливости, тона вежливой речи, вежливых жестов, мимики при вежливом отказе;

- развивать речь: обогащать словарь и коммуникативные умения;

- воспитывать уважение к окружающим;

- укреплять физическое и психическое здоровье учащихся.

Оборудование: слайды, рисунки, конверты с заданиями.

Ход урока.

I. Организационный момент.

II. Актуализация знаний.

Учитель: Здравствуйте, ребята!

Учитель: Приходилось ли вам отказывать кому-либо в просьбе?

Учитель: Как это у вас получалось?

Учитель: Не обидели ли вы отказом своего собеседника?

Учитель: Умеете ли вы вежливо отказывать?

Учитель: Я назвала наше занятие «Отказывай, не обижая». (Тема фиксируется на доске.)

Учитель: Чему будем учиться? Спрогнозируйте цели занятия.

Дети: Сегодня мы будем учиться отказывать, не обижая.

Учитель: Наша тема очень важна, так как в нашей жизни случаются ситуации, когда нам приходится отказывать в просьбе. Ведь бывают случаи, когда мы понимаем и принимаем отказ, а бывает, что отказ очень обижает.

Учитель: Сегодня мы будем учиться отказывать, не обижая.

III. Самостоятельная работа по новой теме с целью систематизации опыта детей.

Учитель: Ребята, бывает так, что вас о чём-то просят, а вы не можете выполнить просьбу, а иногда и не хотите. Как вежливо отказать в просьбе?

Учитель: Внимание на экран. (Слайд. Отрывок из стихотворения Б Заходера «Муравей».)

Сказали Волу:

- Уважаемый Вол!

Отвезите, пожалуйста,

В школу стол.

И вот что ответил Вол:

- Ну вот ещё,

Охота была!

Найдите

Какого-нибудь

Осла!

Задание первой группы:

Прочитать и ответить на вопросы:

1. Согласился ли Вол выполнить просьбу или нет?
2. Как, по вашему мнению, отказ Вола был вежливым или грубым? Почему?

Задание второй группы:

Прочитать и придумать вопросы к отрывку.

Педагог просит выполнить задание, связанное с новой темой, и в результате выявляет представление детей о данном процессе. Пока группы выполняют задание по новой, ещё не изученной теме, педагог работает с каждой из групп по очереди.

#### IV. Активизация внимания детей в новой ситуации.

Учитель: Внимание на экран. Допустим, отвечает воспитанный, вежливый Вол, например, так:

- Рад бы помочь,

Но ехать невмочь.

Мне отдавили копыта.

Фирма сейчас закрыта.

- Извините, я занят сейчас,

Сделаю в следующий раз.

Задание для групп:

Учитель: Найти в тексте предложения-просьбы и предложения-отказы и ответить на вопрос: Чем отличаются друг от друга разные отказы Вола? Сообщите свои ответы.

Дети работают в группах, через 2-3 минуты начинается обсуждение.

Дети: В словах Вола – «Ну вот ещё, охота была. Найдите какого-нибудь Осла!» - отказ выражен прямо, категорично и произносится, по всей вероятности, грубым, не вежливым тоном. А в следующем отрывке Вол объясняет причину отказа и тем самым смягчает её. Отказ делает вежливым и извинение за невозможность выполнить просьбу.

Учитель: Ребята вы согласны с вариантом ответа? Есть ли добавления?

V. Повторение и подведение итогов дискуссии о новом знании в группах.

Учитель: Найдите слова, в которых выражен отказ. Расскажите о мимике и жестах, дополняющих словесный отказ.

1. - Володя, возьми ещё кусочек торта.

- Спасибо, я уже сыт.

2. - Сходи в магазин, сынок.

- Я бы обязательно сходил, но не могу: обещал папе помочь помыть машину.

3. - Дай списать задачу, Колька!

- Не дам. Решай сам.

Учитель: Назовите слова, выражающие отказ.

Дети: Я уже сыт; не могу; не дам.

Учитель: Расскажите о мимике и жестах, дополняющих словесный отказ.

Дети: В первом случае Володя доволен и благодарен бабушке за вкусное угощение. Это видно по его выражению лица, жест «рука на груди», то есть он говорит «спасибо, было вкусно». Во втором случае, если судить по мимике и жесту, мальчик говорит «я с радостью помог бы, но раньше обещал папе». В третьем случае, Колька напыжился, покраснел, закрыл рукой тетрадь, следовательно, по его мимике и жестам можно сказать, что он точно не даст списать задачу.

VI. Проверка самостоятельных выводов.

Учитель: Прочитайте вопрос.

Дети: Как сделать отказ вежливым?

Учитель: Как бы вы ответили на этот вопрос? Где мы можем узнать нужную информацию?

Дети: В тексте.

Учитель: Откройте учебник на странице 38. Найдите правило. Приготовьтесь к чтению.

Учитель: Что помогло вам найти правило? Прочитайте. Как же сделать отказ вежливым? Мы ответили на этот вопрос?

Учитель: Ребята, поднимите руки те, кому приходилось отказывать в просьбе. Какова причина?

Дети: Все ли просьбы должны мы выполнять? Есть ли среди них такие, которые выполнять не обязательно – а иногда и не нужно?

Дети: Если просьба плохая.

Учитель: Как на такую просьбу можно ответить?

Дети: Отказ прямой (категоричный) без вежливых слов и выражений.

VII. Физкультминутка – игра.

Учитель: На полках в магазине стояли вежливые слова благодарности, приветствия, прощания. Вдруг подул ветер, и все слова упали и перепутались. Надо

их снова расставить по полкам. Учитель заранее пишет слова на карточках. Ребята по очереди берут карточки со словами и расставляют их на полки.

Дети: Слова благодарности – спасибо, благодарю, пожалуйста; приветствие – здравствуйте, добрый день, доброе утро, добрый вечер; извинения – извините, простите, жаль; прощания – до свидания, до встречи, спокойной ночи.

Учитель: Ребята, что можете сказать об этих словах? На каком занятии мы с вами познакомились с этими словами? С какой целью? Какова роль этих слов?

Дети: Они нужны для вежливого общения.

VIII. Первичное закрепление и диагностика. Дети учатся выступать в разных организационных ролях. Учитель отслеживает, чтобы у детей параллельно формировались способности к нормотворчеству и нормореализации.

Учитель: Герои какого мультфильма изображены на слайде? Назовите их.

Дети: Малыш и Карлсон.

Учитель: Найдите в учебнике зад. 51, стр. 39. Прочитайте диалог.

Учитель: Как Карлсон пытается смягчить свой отказ? Удаётся ли это ему?

Дети: Он использует согласие и вежливый отказ и обещает выполнить просьбу «как-нибудь в другой раз»

Учитель: Как бы вы могли отказать, чтобы Малыш не очень грустил, ведь мальчик очень хочет побывать в замечательном доме на крыше.

Учащиеся разыгрывают диалог (зад. 51, стр. 39), выступая в роли Карлсона и Малыша, с использованием вежливых слов и фраз, указывающих на причину отказа.

Дети: Я бы охотно пригласил тебя сегодня, но не могу: в моей комнате ужасный беспорядок.

Дети: Извини, я сегодня занят – иду на приём к зубному врачу. Приходи завтра, после уроков.

Учитель: Какие условия отказа вы соблюдали, чтобы смягчить отказ?

Дети: Добрые слова отказа, уважение, понимание, объяснение причины отказа, обещание.

IX. Закрепление пройденного материала. Составление вежливого отказа.

Задание для групп:

Учитель: Дети разыграйте диалоги (зад. 63, стр. 48), в которых вам придется отказывать, и продемонстрируйте реакцию на ваш отказ. Постарайтесь, чтобы обошлось без обид!

Учитель даёт задание, которое дети могут выполнить без затруднения. После этого осуществляется взаимоконтроль и согласование результатов работы в группе. Если варианты разные, то выявляются причины их возникновения и самостоятельные коррекционные мероприятия. На этом этапе дети выполняют хорошо знакомое задание с целью повторения формы.

X. Обобщение.

Учитель: Какой важный секрет мы открыли? Что же главное в отказе?

Дети: Самое главное не обидеть собеседника.

Учитель: Как можно отказать человеку, не обижая его?

Дети: При отказе надо использовать добрые слова отказа, уважение, понимание, объяснение причины отказа, обещание.

Учитель: Какова роль вежливого отказа?

Дети: Вежливый отказ помогает вести диалог ...

XI. Итог занятия. Рефлексия.

Учитель: Вспомните тему занятия, цель. Все ли мы задачи выполнили? Расскажите, как сделать свой отказ вежливым, необидным.

Учитель: Если вы увидели, что отказ был воспринят с обидой, непониманием, то как это можно исправить?

Учащиеся встают в круг, передавая мяч (предмет по выбору) друг другу по очереди, отвечают на вопрос: что больше всего понравилось?

Учитель: Спасибо! Занятие окончено.

**Адаптированные диагностические методики для определения уровня сформированности информационно-знаниевого компонента информационно-коммуникативной компетентности младших школьников**

*Адаптированные для младших школьников диагностические задания Е.А. Хасьяновой, С.Ю. Прохоровой.*

**Цель диагностических заданий:** определить уровень знаний об источниках информации и универсальных способах работы с ней

**1.1. Знание о том, какие источники информации существуют (1класс)**

1. Какие источники информации ты знаешь?
2. Какие способы работы с информацией ты знаешь?

**Уровни:**

Низкий уровень - не знает (не называет) ни одного источника и способа работы с ней.

Ниже среднего - знает 1-2 источника и 1 способ работы.

Средний уровень - знает 3-4 источника и 2-3 способов работы.

Выше среднего - знает 5-6 источников и 4-5 способов работы.

Высокий уровень - знает 6 и более источников и способов работы.

**1.1. Знание о том, какие источники информации существуют (4 класс)**

Цель: выявить знания учащихся об источниках информации.

**Задание:**

Какие источники информации необходимы для составления выступления о писателе А.С. Пушкине? Перечисли.

**Уровни:**

Высокий уровень - знает более 6 источников.

Выше среднего - знает 5-6 источников.

Средний уровень - знает 3-4 источника.

Ниже среднего - знает 1-2 источника.

Низкий уровень - не знает источников.

### **1.1.б. Знание о том, какие источники информации существуют (4 класс)**

Цель: выявить знания учащихся об источниках информации и умение классифицировать их по группам.

Задание:

Данные источники информации распредели по группам.

Текстовая информация:	Графическая информация:	Звуковая информация:	Видеоинформация:

Источники информации: рисунки, книги, энциклопедии, рекомендации учителя, доклады, статьи, схемы, фотографии, фильмы, видео энциклопедия.

#### **Уровни:**

Высокий уровень знает и определяет все 10 источников.

Выше среднего знает и определяет 9-7 источников.

Средний уровень знает и определяет 6-5 источников.

Ниже среднего знает и определяет не менее 4 источников.

Низкий уровень не знает и не умеет определить правильно источники.

### **1.2.а. Умение использовать различные источники информации (4 класс)**

Цель: проверить умение находить используемые источники информации.

Задание:

Перед тобой текст. Прочитай и определи, какие источники информации использованы. Перечисли их.

В течение всего древнего периода нашей литературы книга была рукописной. В XI—XIV веках материалом для письма служил пергамен. Бумага привозится к нам из Китая только в конце XIV века, и в XV—XVI веках она окончательно вытесняет пергамен. (Показ картинок пергамена и первой бумаги.) Писали чернилами и киноварью. До середины XIX века для письма использовали гусиные перья. Писали в старину медленно, аккуратно, вырисовывали каждую букву. (Показ фотографий экспонатов музея.) Украшались книги художественными

картинками миниатюрами и киноварными красными буквами. Особо выделяли первые буквы и заголовки. Отсюда пришло выражение «красная строка». (Показ слайдов.)

Ответ: учебник, энциклопедия, иллюстрации, фотографии, слайды.

**Уровни:**

Высокий уровень - найдены все источники.

Выше среднего - найдены 4 источника.

Средний уровень - найдены 3 источника.

Ниже среднего - найдены 1-2 источника.

Низкий уровень - не найдены источники.

**1.2.б. Умение использовать различные источники информации (4 класс)**

Для подготовки сообщения по теме «Писатель А.С. Пушкин» использовали различные источники информации. Напиши, какую информацию можно получить из данных источников и применить для сообщения.

Учебник	Энциклопедия	Фотографии	Книги

Предполагаемый ответ:

- Учебник: информация о жизни и деятельности А.С. Пушкина.
- Энциклопедия: интересные факты из биографии А.С. Пушкина.
- Фотографии: портреты А.С. Пушкина в разные периоды жизни.
- Компьютерная информация: нахождение видеоматериала в компьютерной энциклопедии и включение в доклад.
- Книги: тексты сказок А.С. Пушкина.

**Уровни:**

Высокий - умеет использовать различные источники.

Выше среднего - умеет использовать 3 источника.

Средний - умеет использовать 2 источника.

Ниже среднего - частично и не полно умеет использовать источники.

Низкий - не умеет использовать источники.

**Адаптированные диагностические методики для определения уровня сформированности ценностно-мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности младших школьников**

*1. Адаптированная для младших школьников методика для диагностики учебной мотивации школьников М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой*

*Цель диагностической методики:* определить учебную мотивацию школьников.

Диагностика проводится в три серии испытаний. В первой серии испытаний предлагается выбрать все карточки с мотивами, которые имеют важное значение для учения; во второй серии только семь, в третьей серии – три.

*Тестовый материал*

1. Школьник должен хорошо учиться.
2. Стараюсь выполнять требования учителя.
3. Хочу окончить школу и учиться дальше.
4. Хочу быть культурным человеком.
5. Хочу получать хорошие отметки.
6. Хочу получать одобрение взрослых.
7. Хочу, чтобы одноклассники думали обо мне хорошо.
8. Хочу, иметь много друзей.
9. Хочу быть самым лучшим учеником в классе.
10. Хочу, чтобы мои ответы на уроках были всегда лучше всех.
11. Хочу, чтобы не ругали взрослые.
12. Не хочу получать плохие отметки.
13. Люблю узнавать новое.

14. Нравится, когда учитель рассказывает что-то интересное.
15. Люблю думать и рассуждать на уроке.
16. Люблю решать сложные задания.
17. Мне интересно вести беседу с учителем.
18. Мне нравится работать в группе.
19. Люблю решать задачи разными способами.
20. Люблю все новое и необычное.
21. Хочу учиться только на «5» и «4».
22. Хочу быть успешным.

### *Ключ*

#### Мотивы:

долга и ответственности: 1-2 суждения;

самоопределения и самосовершенствования: 3-4;

благополучия: 5-6;

аффилиации: 7-8;

престижа: 9-10;

избегания неудачи: 11-12;

учебно-познавательные (содержание учения, процесс учения): 13-16;

коммуникативные: 17-18;

творческой самореализации: 19-20;

достижения успеха: 21-22.

#### *Обработка результатов*

При обработке результатов учитываются только случаи совпадения, когда наблюдались одинаковые ответы, в противном случае, выбор считается случайным и не учитывается.

*2. Адаптированная для младших школьников методика изучения мотивации обучения М. И. Лукьяновой, Н. В. Калининой.*

*Цель методики:* определить мотив обучения младшего школьника

Внимательно прочитай каждое неоконченное предложение и предложенные варианты ответов к нему. Выбери и подчеркни для окончания предложения 3 варианта из предлагаемых ответов.

***1. Я стараюсь учиться лучше, чтобы...***

- а) получить хорошую отметку;
- б) наш класс был лучшим;
- в) принести больше пользы окружающим;
- г) получать много денег;
- д) меня уважали одноклассники;
- е) меня хвалила учительница;
- ж) меня хвалили близкие;
- з) мне покупали красивые вещи;
- и) меня не ругали;
- к) я больше знал и умел.

***2. Я не могу учиться лучше, так как...***

- а) у меня есть другие интересные дела;
- б) можно учиться плохо, а зарабатывать потом много денег;
- в) мне мешают дома;
- г) в школе меня ругают;
- д) я не хочу учиться;
- е) не могу заставить себя;
- ж) мне трудно учиться;
- з) я не успеваю работать вместе со всеми.

***3. Если я получаю хорошую отметку, мне больше всего нравится то, что...***

- а) я хорошо знаю предмет;

- б) мои товарищи будут мной довольны;
- в) я буду считаться прилежным учеником;
- г) мама похвалит;
- д) учительница похвалит;
- е) мне купят, то, что я хочу;
- ж) меня не будут ругать;
- з) я не буду тянуть класс назад.

**4. Если я получаю плохую отметку, мне больше всего не нравится то, что...**

- а) я плохо знаю предмет;
- б) это случилось;
- в) я плохой ученик;
- г) одноклассники будут смеяться надо мной;
- д) мама огорчится;
- е) учительница расстроится;
- ж) я весь класс тяну назад;
- з) меня накажут дома;
- и) мне не купят красивую вещь.

*Обработка результатов*

Учащимся предлагается выбрать 3 варианта ответов, чтобы исключить случайность выборов и получить объективные результаты.

Таблица

<b>Варианты ответов</b>	<b>Количество баллов по номерам ответов</b>			
	1	2	3	4
а)	2	3	5	5
б)	3	3	3	2
в)	4	0	3	3
г)	4	4	3	3
д)	3	1	3	3
е)	3	3	0	3
ж)	3	5	0	4
з)	0	3	4	0
и)	0	-	-	0
к)	5	-	-	-

Баллы суммируются и по оценочной таблице выявляется итоговый уровень мотивации учения.

Таблица

<i>Уровни мотивации</i>	<i>Сумма баллов итогового уровня мотивации</i>
Высокий	41—48
Выше среднего	33—40
Средний	25—32
Ниже среднего	15—24
Низкий	5—14

3. Адаптированная для младших школьников методика «Направленность личности в общении» (НЛО – А) С.Л. Братченко.

**Цель диагностической методики:** изучить направленности личности в общении.

*Инструкция.* Выберите утверждение.

*Текст опросника*

**1. Чтобы собеседник правильно понял меня, ...**

- 1 - я говорю о том, что ему интересно;
- 2 - у нас должна быть одинаковая точка зрения;
- 3 - он должен отлично разбираться в теме;
- 4 - я должен говорить то, что он знает;
- 5 - мне это не нужно.

**2. Я ожидаю от собеседника...**

- 1 - чёткого мнения;
- 2 - согласия;
- 3 - пользы для себя;
- 4 - участия в решении вопросов;
- 5 - принятие моей помощи.

**3. То, что чувствует и переживает собеседник, ...**

- 1 - я принимаю близко к сердцу;
- 2 - влияет на моё поведение;

- 3 - предоставляет интерес;
- 4 - не должно мешать работе;
- 5 - не следует показывать всем.

**4. *Я хотел бы, чтобы собеседник занимал в общении со мной позицию...***

- 1 - удобную для меня;
- 2 - всё равно какую;
- 3 - лидера;
- 4 - понимающего слушателя;
- 5 - удобную для него.

**5. *Доверие собеседника ко мне...***

- 1 - не имеет значения для дела;
- 2 - необходимо;
- 3 - должно быть полным;
- 4 - сделает общение лёгким;
- 5 - мне очень важно.

**6. *Если в общении между нами назревает конфликт, собеседник...***

- 1 - должен уступить;
- 2 - может рассчитывать на мою помощь;
- 3 - не должен делать того, чего я не хочу;
- 4 - лучше пусть займётся делом;
- 5 - должен его не допустить.

**7. *Когда собеседник меня не понимает, ...***

- 1 - значит, я плохо объяснял материал;
- 2 - должен выслушать его мнение;
- 3 - я из-за этого не переживаю;
- 4 - я с ним больше не общаюсь;
- 5 - я ему снова все объясню.

**8. *Для меня важно, чтобы собеседник в общении со мной исходил из...***

- 1 - моих потребностей;
- 2 - желания не ругаться;

3 - того, что приятно для меня;

4 - того, что его интересует;

5 - интересов работы.

**9. Если собеседник перестаёт меня слушать, ...**

1 - меня это не интересует;

2 - я прерываю разговор;

3 - значит, в этом моя вина;

4 - попробую на него повлиять по-другому;

5 - я буду слушать его.

**10. Мне нравится такое общение, когда...**

1 - я согласен с одноклассником;

2 - я получаю пользу;

3 - я чувствую, что нужен однокласснику;

4 - когда есть результат работы;

5 - когда я получаю удовольствие.

*Обработка*

За каждый ответ начисляется 1 балл в пользу соответствующей категории и присваивается определенная категория: «Д», «Ав», «М» и т.д.

*Ключ*

№ утверждения	№ ответов					
	1	2	3	4	5	6
1	АЛ	АВ	И	К	М	
2	К	АВ	М	И	АЛ	
3	АЛ	К	М	И	АВ	
4	М	И	К	АВ	АЛ	
5	И	М	АВ	К	АЛ	
6	АВ	АЛ	М	И	К	
7	АЛ	К	И	АВ	М	
8	М	К	АВ	АЛ	И	
9	И	АВ	АЛ	М	К	
10	К	М	АЛ	И	АВ	

*Интерпретация результатов*

Высокий уровень - преобладание диалогической направленности.

Выше среднего - преобладание диалогической и авторитарной направленности.

Средний уровень-преобладание манипулятивной и альтеро-центристской направленности.

Ниже среднего - преобладание конформной направленности.

Низкий уровень - преобладание индифферентной направленности.

**Адаптированные диагностические методики для определения уровня сформированности деятельностно-практического компонента информационно-коммуникативной компетентности младших школьников**

*1. Оценка уровня общительности В.Ф. Ряховского (адаптация для младших школьников).*

*Цель диагностической методики:* определить уровень коммуникабельности человека.

*Инструкция:* Вам предлагается несколько вопросов. Отвечайте "да", "нет", "иногда".

*Опросник*

1. Вы волнуетесь при выступлении с сообщением?
2. Любите ли Вы делиться своими переживаниями?
3. Сердитесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обратится к Вам с просьбой?
4. Стыдно ли Вам напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть ручку?
5. Промолчите ли Вы, если Вам что-то не понравилось?
6. Вы не будете разговаривать с незнакомым человеком?
7. Вам не нравится долго ждать?
8. Вы боитесь разбирать конфликт ребят?
9. У Вас есть собственное мнение?
10. Вам не нравится просьба разобраться в учебной теме?
11. Вы объясняете свое мнение в письменной форме лучше, чем в устной?

*Обработка результатов*

Полученные очки суммируются.

*Интерпретация результатов*

Низкий уровень - 20-22 очка;

Уровень ниже среднего - 15-19 очков;

Средний уровень - 9-13 очков;

Уровень выше среднего - 4-8 очков;

Высокий уровень - 3 очка и менее.

2. Адаптированная для младших школьников методика «Диагностика особенностей общения» Н.В.Недашковского.

*Цель методики:* оценить коммуникативный потенциал личности

*Инструкция:* выберите из двух утверждений одно, которое соответствует вашему представлению о себе в процессе общения.

1. В общении я обращаю внимание только на себя и собеседника	В общении я обращаю внимание на всех участников беседы
не знаю/левое/скорее левое/скорее правое/правое	
2. Я сосредотачиваюсь на точности изложения своей мысли.	Я обращаю внимание, как собеседник слушает мою речь в общении
не знаю/левое/скорее левое/скорее правое/правое	
3. Я отвечаю собеседнику только после того, как пойму, что я его правильно понял	Я говорю часто не дослушав собеседника до конца
не знаю/левое/скорее левое/скорее правое/правое	
3. Я не дослушиваю собеседника до конца.	Я отвечаю собеседнику только после того, как пойму, что я его понял
не знаю/левое/скорее левое/скорее правое/правое	
4. Я говорю собеседнику о наших с ним отличиях	Я говорю собеседнику о наших с ним отличиях
не знаю/левое/скорее левое/скорее правое/правое	
5. Я не соблюдаю этикет при общении с другими людьми	Я соблюдаю этикет при общении с другими людьми
не знаю/левое/скорее левое/скорее правое/правое	
6. Я не обращаю внимание на свои эмоции в общении	Я обращаю внимание на свои эмоции в общении
не знаю/левое/скорее левое/скорее правое/правое	
7. Мне говорят, что говорю сложно	Я стараюсь говорить просто
не знаю/левое/скорее левое/скорее правое/правое	
8. Я не говорю собеседнику о негативных эмоциях	Я говорю собеседнику о негативных эмоциях
не знаю/левое/скорее левое/скорее правое/правое	

9. Я показываю себя с разных сторон.	Я показываю себя только с хорошей стороны
не знаю/левое/скорее левое/скорее правое/правое	
10. Я не жду от собеседника при общении ответной реакции	Я жду от собеседника при общении ответной реакции
не знаю/левое/скорее левое/скорее правое/правое	

*Ответы:*

не знаю-0 баллов; левое-1 балл; скорее левое-2 балла; скорее правое- 3 балла; правое-4 балла.

*Интерпретация результатов:*

Низкий уровень - 1-7 баллов;

Ниже среднего - 8-15 баллов;

Средний уровень - 16-23 балла;

Выше среднего - 24-31 балл;

Высокий уровень - 32 и более.

*3. Адаптированный для младших школьников опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте» (тест адаптирован Н.В. Гришиной).*

*Цель опросника:* определить личностную предрасположенность к конфликтному поведению.

*Инструкция:*

Выберите высказывание, которое характеризует Ваше поведение в спорных вопросах.

1.

А. Я хочу найти примирительное решение.

Б. Я хочу уладить дело во благо всем.

2.

А. Я хочу добиться своего.

Б. Я хочу успокоить другого, чтобы наши отношения не испортились.

3.

А. Улаживая спорный вопрос, я ищу поддержку.

Б. Я не хочу ссориться.

4.

А. Я хочу отложить спор и решить его позже.

Б. Нужно уступать, чтобы добиться другого.

5.

А. Я хочу найти нейтральную позицию.

Б. Я защищаю свои желания.

6.

А. Я доказываю другому правильность моих взглядов.

Б. В общении я хочу учитывать желания другого.

7.

А. Я не люблю ссориться.

Б. Я дам собеседнику добиться своего, если это его порадует.

8.

А. Я хочу всегда добиваться своего.

Б. Регулируя ссору, я ищу поддержку.

9.

А. Я предлагаю нейтральную позицию.

Б. Я не переживаю из-за разногласий.

10.

А. Я не хочу задеть чувств другого.

Б. Я, стараюсь занимать такое положение в споре, чтобы мы с другим ребенком добились успеха.

*Обработка результатов.*

За каждый ответ, совпадающий с ключом, начисляется один балл.

*Ключ к опроснику*

Высокий уровень: 1В, 3А, 8В, 10В.

Выше среднего: 1А, 4В, 5А, 9А.

Средний уровень: 2В, 6В, 7В, 10А.

Ниже среднего: 3В, 4А, 7А, 9В.

Низкий уровень: 2А, 5В, 6А, 8А

*4. Адаптированная для младших школьников экспертная диагностика взаимодействия в малых группах А. С. Чернышова, С. В. Сарычева.*

*Цель диагностической методики:* определить уровень взаимодействия в группах.

*Инструкция к тесту*

Прочтите, выберите и в каждом блоке обведите кружочком одно из семи утверждений.

*Тестовый материал*

### **I. Плана группы**

- 1) Все ребята стараются найти новый план и обсуждают его детали.
- 2) Ребята стремятся к разработке плана и обсуждают совместную работу.
- 3) Ребята стремятся к разработке плана совместной работы.
- 4) Ребята нацеливаются на создание новых шаблонов.
- 5) Ребята используют старые шаблоны работы.
- 6) Ребята не пытаются создать план работы.
- 7) Ребята работают без плана.

### **II. Роли**

- 1) Ребята знают свою роль и роли других ребят.
- 2) Многие ребята знают свои роли и их функции.
- 3) Ребята проявляют заинтересованность к своим ролям.
- 4) Ребята не договариваются об распределении ролей.
- 5) Разногласие ребят и их ролей в процессе работы.
- 6) Ребята не стараются распределить роли.
- 7) Роли не согласованы.

### **III. Совместная деятельность**

- 1) Ребята полностью реализуют свой план.

- 2) Ребята в работе незначительно изменяют план.
- 3) Ребята следует плану работы, но меняют детали.
- 4) Действия некоторых ребят не совпадает с планом.
- 5) Действия многих ребят складываются стихийно.
- 6) Действия ребят не соответствуют плану.
- 7) Совместная работа не удастся.

#### Обработка и интерпретация результатов

Баллы начисляются по следующей схеме: за выбор ответа 1) начисляется 7 баллов, за ответ 2) – 6 баллов, 3) – 5 баллов, 4) – 0 баллов, 5) – 3 балла, 6) – 2 балла и ответ 7) получает – 1 балл. Все баллы суммировать, а затем определить усредненный результат.

#### *Результаты*

Высокой уровень от 5,7 до 7 баллов;

Выше среднего от 4,3 до 5,6 баллов;

Средний уровень от 2,9 до 4,2 балла;

Ниже среднего от 2,8 до 1,8 балла;

Низкий уровень от 1,4 до 1 балла.

**Адаптированные диагностические методики для определения уровня сформированности рефлексивно-оценочного компонента информационно-коммуникативной компетентности младших школьников**

1. *Определение индекса групповой сплоченности Сижора.*

*Цель диагностической методики:* определить уровень групповой сплоченности.

*Инструкция.*

Выберите и подчеркните нужный ответ.

**Как бы вы оценили свою принадлежность к группе?**

- Я член коллектива (5)
- Участвую в большинстве дел класса (4)
- Участвую по желанию (3)
- Я не чувствую себя членом группы (2)
- Я и группа (1)
- Не знаю (1)

**Перешли бы вы в другую группу?**

- Да (1)
- Скорее да (2)
- Нет разницы (3)
- Остался (4)
- Хотел бы остаться (5)
- Не знаю (1)

**Какие взаимоотношения между членами вашей группы?**

- Хорошие (3)
- Как и в других коллективах (2)
- Плохие (1)
- Не знаю (1)

### **Какие у вас взаимоотношения с учителем?**

- Хорошие (3)
- Как и в других (2)
- Плохие (1)
- Не знаю (1)

### **Каково отношение к учебе в вашем коллективе?**

- Хорошее (3)
- Как и в других (2)
- Плохое (1)
- Не знаю (1)

### ***Обработка результатов и интерпретация***

Уровни групповой сплоченности

- 15,1 баллов и выше – высокая;
- 11,6 – 15 балла – выше средней;
- 7- 11,5 – средняя;
- 4 – 6,9 – ниже средней;
- 4 и ниже – низкая.

### *2. Адаптированная для младших школьников методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера.*

*Цель диагностической методики:* определить уровень коммуникативного контроля.

Выберите верное или неверное утверждение применительно к себе

№	Утверждение	Варианты ответа	
1	Мне трудно изображать (копировать) поведение других людей	верно	не верно
2	Мне не нравится производить хорошее впечатление	верно	не верно
3	Мне кажется, что я мог бы быть хорошим актером	верно	не верно

4	Все считают меня очень эмоциональным человеком	верно	не верно
5	На меня никто не обращает внимание	верно	не верно
6	В различных ситуациях я веду себя как по-разному	верно	не верно
7	Я могу доказывать только те идеи, в которые я верю	верно	не верно
8	Я стараюсь быть таким, каким меня хотят видеть другие	верно	не верно
9	Я могу обманывать других людей, показывая дружелюбие даже если они не нравятся мне	верно	не верно
10	Я не всегда такой, каким кажусь	верно	не верно

*Подсчет результатов:* прибавьте по одному баллу за ответ "неверно" на вопросы № 1, 5, 7 и за ответ "верно" на все остальные вопросы. Подсчитайте сумму баллов.

Низкий уровень 0-2 балла

Уровень ниже среднего 3-4 балла

Уровень средний 5-6 баллов

Уровень выше среднего 7-8 баллов

Высокий уровень 9-10 баллов.

*3. Адаптированная методика диагностики уровня развития рефлексивности  
А.В. Карпова.*

*Цель диагностики:* определить уровень развития рефлексивности младшего школьника

*Инструкция.* Вам предстоит дать ответы на ряд утверждений. В бланке ответов проставьте нужную цифру.

1 - абсолютно неверно; 2 - неверно; 3 - скорее неверно; 4 - не знаю; 5 - скорее верно; 6 - верно; 7 - совершенно верно.

### *Текст опросника*

1. Читая интересную книгу, хочется обсудить ее с другим человеком.
2. Если меня неожиданно спросят, я отвечу первое, что пришло в голову.
3. Допустив ошибку, я долго думаю о ней.
4. Выполняя трудное задание, я не думаю о трудностях, которые будут.
5. Главное представлять результат своей работы.
6. Я иногда не могу понять, почему мною недоволены.
7. Я всегда ставлю себя на место другого человека.
8. Мне важно в деталях представлять процесс работы.
9. Если происходит ссора, то, я виню себя.
10. У меня бывают конфликты от того, что, я не знаю какого поведения ожидают от меня другие.

### *Обработка и интерпретация результатов*

Суммируйте баллы по вопросам 1, 3, 7, 8, 9 прибавьте сумму баллов по вопросам 2, 4, 5, 6, 10 (поставленный балл «переворачивается» и сумма высчитывается из полученных значений).

Поставленный балл	7	6	5	4	3	2	1
Полученный в результате инверсирования балл	1	2	3	4	5	6	7

Переведите баллы по таблице:

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Тестовые баллы	30 и ниже	31-37	38-44	45-51	52-58	59-65	66-72	73-79	80 и выше

Низкий уровень-0 стен

Ниже среднего-1-2 стены

Средний уровень-3-4 стены

Выше среднего-5-6 стены

Высокий уровень-7 и выше

### *Рефлексия деятельности*

- Что на вас произвело наибольшее впечатление?

- Пригодятся ли вам знания, приобретенные на уроке, в дальнейшей жизни?
- Что нового вы узнали на уроке?
- Подумай, что тебе нужно изменить, чтобы работать лучше?

#### *Рефлексия групповой работы*

##### *Опросник*

Внимательно прочитай и выделите те утверждения, с которыми согласен(а).

- Я в полной мере участвую в выполнении всех заданий группы.
- Я внимательно выслушиваю то, что говорят члены моей группы.
- Если я не согласен с чем-то, я не спорю, а предлагаю другое решение.
- Я помогаю участникам группы, когда они нуждаются во мне.
- Я с уважением отношусь к мнению участников группы, даже если я не согласен с ними.
- Когда мы сталкиваемся с проблемами, я стараюсь искать выход, а не предлагаю прекратить работу.
- Я стараюсь услышать прежде всего то, что участник группы хочет предложить, а не ищу ошибки в его или ее высказывании.

#### *Рефлексия результатов работы*

- Каковы мои главные результаты, что я понял, чему научился?
- Какие задания вызвали у меня наибольший интерес и почему?
- Как я выполнял задания, каким способом? Что я чувствовал при этом?
- Каковы были мои основные трудности и как я их преодолевал?