Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи

Дроздова Ольга Александровна

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Е.Е. Сартакова

Великий Новгород – 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ …….. 3
Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ…… 18
1.1. Структурно-содержательная характеристика коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников……..... 18
1.2. Особенности организации внеурочной деятельности младших школьников…… 45
1.3. Модель развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности…… 74
Выводы по первой главе…… 107
Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ)…… 112
2.1. Состояние и проблемы процесса развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности…… 112
2.2. Реализация модели развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности в условиях лингвистического центра…… 138
Выводы по второй главе…… 166
ЗАКЛЮЧЕНИЕ…… 169
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ…… 174
ПРИЛОЖЕНИЯ…… 206

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. К одному из ведущих направлений развития общего образования в России необходимо отнести процесс разработки и внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС). Введение ФГОС начального общего образования способствовало появлению самостоятельного элемента образовательного процесса – внеурочной деятельности, направленной на создание условий для всестороннего, комплексного развития детей.

При этом в рамках четвертой технологической революции особое внимание государство и общество уделяет: формированию гибких образовательных результатов, в том числе, решению комплексных задач, управлению людьми, критическому мышлению, работе в команде, ведению переговоров и др. Закономерным стало обоснование новых образовательных результатов – универсальных учебных действий, включающих коммуникативные универсальные учебные действия (далее КУУД).

Как составляющие «базовых умений» коммуникативные универсальные учебные действия играют важную роль «в воспитании гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций» («Закон об образовании в РФ», «Концепция воспитания до 2025г.»). Качество не только предметных, но и метапредметных (в том числе и КУУД) результатов учащихся общеобразовательных организаций будет способствовать обеспечению конкурентоспособности российского образования.

Необходимо отметить, что на протяжении ряда лет проводились исследования в России и за рубежом по оценке уровня сформированности КУУД: международные (PISA по оценке сформированности глобальных компетенций, международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста»), российские (Всероссийские проверочные работы (ВПР),

Национальные исследования качества образования – НИКА) и региональные исследования (мониторинги уровня сформированности УУД и др.).

Анализ результатов вышеперечисленных исследований позволяет утверждать, что процесс развития коммуникативных УУД в условиях начального общего образования не отличается системностью, научностью, целенаправленностью; комплексные исследования уровня сформированности КУУД учащихся не осуществлялись; аналитические данные результатов ВПР, НИКО фиксируют проблемные «зоны» (владение навыками речевой деятельности, тайм-менеджмента и др.); по данным региональных мониторингов (Томск (2015–2019 гг.), Новосибирск (2010–2018 гг.), Барнаул (2008–2016 гг.) и др.) обучающиеся демонстрируют высокое качество сформированности отдельных коммуникативных результатов (к примеру, навыки работы в группах) при крайне низких результатах по ряду показателей (владение нормами речевого этикета, умение точно и логично оформлять свои высказывания; умение организации своего общения во временных рамках, умение преодоления определенных видов барьеров в осуществлении коммуникации и др.).

Особую роль в развитии УУД в целом, коммуникативных, в частности, играет внеурочная деятельность (Письма Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. N 09-3564 «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ», 18 августа 2017 г. N 09-1672 «О направлении методических рекомендаций», от 5 сентября 2018 г. № 03-ПГ-МП-42216 «Об участии учеников муниципальных и государственных школ РФ во внеурочной деятельности» и др.). В настоящее время достаточно полно изучены принципы, общие подходы к формированию универсальных учебных действий (в том числе и в рамках начального общего образования (далее – НОО).

Можно констатировать, что задачи обеспечения подготовки подрастающего поколения к решению повседневных жизненных задач в условиях быстро меняющегося мира решаются отдельными

общеобразовательными организациями не в полной мере. Актуальными являются вопросы интеграции образовательных и иных учреждений (в том числе центров дополнительного образования детей) для проектирования и реализации совместных событий, сетевых образовательных программ, способствующих формированию не только предметных образовательных результатов, но и личностных, метапредметных универсальных учебных действий. Сетевая организация образовательного процесса скорее характерна для основного общего и среднего общего образования, обучение в начальной школе, чаще всего, базируется на организационной основе. Соответственно, сетевые образовательные программы, направленные на развитие младших школьников (в том числе внеурочной деятельности), представлены в незначительной степени.

В настоящее время сложились определенные научные предпосылки для решения поставленной задачи. На основании анализа научных работ (И. Б. Барахоева, Ю. М. Белозерова, К. Ф. Богатырева и др.) можно констатировать, что с начала XXI в. осуществлялись исследования в области становления коммуникативных УУД на ступени начального общего образования во внеурочной деятельности. Так, проблемами внеурочной деятельности занимались Л. В. Байбородова, Н. Е. Павлов, П. В. Степанов и др. В работах данных авторов рассматривались вопросы организации различных видов деятельности учащихся во внеурочное время, обеспечивающих необходимые условия для социализации личности ребенка, в том числе: содействие более разностороннему раскрытию индивидуальных способностей школьника; воспитание у ребенка умения жить в коллективе, сотрудничать друг с другом и др., что позволило уточнить сущность понятия «внеурочная деятельность» за счет систематизации современных представлений о данном феномене, выявить особенности ее организации в процессе формирования коммуникативных УУД обучающихся начальной школы.

Предметом дискуссий у исследователей и педагогов-практиков (А. Г. Асмолов, Л. В. Байбородова, А. В. Золотарева, О. А. Карабанова,

Н. Е. Павлов, П. В. Степанов и др.) являются вопросы не только целеполагания, формирования содержания внеурочной деятельности, технологий его реализации, диагностики уровня сформированности коммуникативных образовательных результатов, но и сущностные характеристики сетевых моделей организации внеурочной деятельности, в том числе вопросы проектирования и реализации интегрированных сетевых образовательных программ, обеспечивающих развитие современных образовательных результатов.

Проблематика общения и его роли в развитии ребенка представлены в исследованиях Б. Г. Ананьева, А. А. Добровича, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, Н. Д. Никандрова, Д. Б. Эльконина и др. Работы А. Г. Асмолова, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др. способствовали систематизации представлений о содержании, этапах и основаниях становления коммуникативных УУД.

Можно констатировать, что в настоящее время сложилась система представлений о способах формирования КУУД, используемых в практике организации внеурочной учебной деятельности (ВУД): представлены отдельные элементы технологий, методик формирования КУУД (педагогическое управление формированием УУД; технология «Я учусь общаться»; методика формирования КУУД при помощи детского рисунка; технология формирования КУУД цифровыми образовательными ресурсами; проблемно-диалогическое обучение; кейс-метод; проектно-исследовательские технологии формирования КУУД); выявлены формы организации внеурочной деятельности, направленные на формирование КУУД (интегрированное занятие; технологии проектирования занятий ВУД); описаны средства формирования КУУД (учебные ситуации; учебная дискуссия (устная, письменная, групповая); работа с текстом; театрализация, сказки, пословицы, поговорки, развивающие задания, учебные задачи и др.

Вопросы сетевой организации образовательного процесса были представлены в концепциях метатеории многообразия (И. А. Донина,

М. Н. Певзнер, Р. М. Шерайзина и др.), сетевого образования (А. И. Адамский, А. Г. Асмолов, Е. М. Дорожкин, А. М. Цирульников) и др.

На основании проведённого анализа научных исследований можно констатировать, что в настоящее время отсутствует научное обоснование взаимосвязи структуры КУУД младших школьников с содержанием программ внеурочной деятельности, реализация которых обеспечивает достижение планируемых образовательных результатов в условиях вариативной ее организации в начальной школе, учитывающей особенности личности современного ребенка.

В этой связи становятся очевидными **противоречия** между:

- потребностью современного общества в повышении качества коммуникативных УУД младших школьников и неготовностью массовой школы к эффективному решению данной проблемы в процессе реализации различных моделей внеурочной деятельности;

- востребованностью практики в определении методов и средств развития коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности и неразработанностью данного процесса с учетом особенностей его организации в современной начальной школе;

- широкой базой научных источников, определяющих пути достижения метапредметных результатов обучающихся в начальной школе и недостаточной изученностью процесса развития коммуникативных УУД младших школьников в условиях внеурочной деятельности.

В связи с выявленными противоречиями **научная задача исследования** заключается в определении и обосновании особенностей развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности.

Актуальность, поиск путей разрешения указанных противоречий определили выбор темы исследования: «Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности».

Объект исследования: организация внеурочной деятельности младших школьников.

Предмет исследования: процесс развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности.

Цель исследования: выявить и обосновать особенности развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности может быть обеспечено, если:

- выявлены и обоснованы особенности организации внеурочной деятельности в начальной школе;
- определены содержание и технологии реализации сетевой метапредметной интегрированной образовательной программы развития коммуникативных универсальных учебных действий во внеурочной деятельности младших школьников;
- разработана и обоснована совокупность методов (ситуативное общение, театрализация, дидактическая игра и др.) и средств развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников (предметно-образные средства, логико-дидактические схемы и речевые ситуации), обусловленных их психологическими особенностями и спецификой организации внеурочной деятельности в начальной школе;
- предложены критерии и показатели диагностики уровня развития коммуникативных УУД младших школьников.

Задачи исследования:

1. Представить и научно обосновать структурно-содержательную характеристику коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.
2. Выявить особенности организации внеурочной деятельности

младших школьников.

3. Разработать модель развития коммуникативных УУД младших школьников в процессе организации внеурочной деятельности.

4. Провести экспериментальное исследование по апробации модели развития коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности и определеить ее результативность.

Методологическую основу исследования составляют когнитивно-коммуникативный, системно-деятельностный и личностно-ориентированый подходы, позволяющие исследовать процесс развития коммунимкативных универсальных учебных действий младших школьников в соответствии с особенностями внеурочной деятельности.

Методы исследования: теоретические: изучение, систематизация, анализ, синтез, обобщение, классификация, сравнение, систематизация научно-исследовательских работ по философии, педагогике, психологии по теме исследования, педагогическое моделирование; эмпирические методы – диагностические методы (наблюдение, беседа, эксперимент, опросные методы), анализ опыта отечественных и зарубежных педагогов по обучению иноязычному общению младших школьников; математические и статистические методы.

Теоретическая основа исследования:

- концепция внеурочной деятельности (А. В. Золотарева, Л. В. Байбородова, Н. Е. Павлов и др.);
- теория деятельности (Л. С. Выготский, Г. А. Суворова, Д. Б. Эльконин и др.);
- научные исследования проблемы общения российских и зарубежных авторов (Н. Н. Верщагина, В. В. Горшкова, И. А. Зимняя, О. Бар-Джил, Е. Бранд, Дж. В. Станисил и др.);
- ведущие теоретические положения педагогики и психологии обучения, воспитания и развития младших школьников (В. И. Евдокимова, А. П. Коваль, Л. М. Фридман, Д. Б. Эльконин и др.);

- теория формирования УУД в образовании (А. Г. Асмолов, В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, И. Я. Лернер, А. В. Хуторской и др.);
- теории формирования и развития сетевого взаимодействия образовательных организаций (А. И. Адамский, Л. В. Байбородова, А. В. Золотарева, Г. Н. Прозументова, А. М. Цирульников, Р. М. Шерайзина, и др.).

Опытно-экспериментальная база исследования: сеть образовательных организаций г. Томска на базе центр лингвистического образования и творческого развития личности «Мозаика» г. Томска, включающая МБОУ СОШ № 33 г. Томска, МАОУ СОШ № 4 г. Асино Томской области. В эксперименте на разных этапах исследования принимали участие 118 учащихся 1-х – 4-х классов.

Этапы исследования включают период с 2010 по 2020 гг.

На первом этапе (2010–2015 гг.) – *аналитико-поисковом* – проведен анализ теоретико-эмпирической базы исследования; изучены и проанализированы различные методологические подходы по теме исследования с целью теоретического анализа и оценки состояния проблемы исследования; сформулированы цель и задачи, предмет и объект, проблема, гипотеза; разработана программа экспериментальной работы.

На втором этапе (2016–2019 гг.) – *экспериментальном* – на основе осмысления экспериментальных данных по проблеме исследования осуществлены проектирование и опытно-экспериментальная проверка модели развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности; разработаны учебно-методические материалы для проведения эксперимента.

На третьем этапе (2019–2020 гг.) – *аналитико-обобщающем* – осуществлено завершение эксперимента; подведены итоги формирующего эксперимента; проведен количественный и качественный анализ экспериментальных данных; определена логика изложения материала, сформулированы теоретические и практические выводы, перспективы исследования; оформлена рукопись диссертации.

Научная новизна исследования:

– выявлены и научно обоснованы особенности организации внеурочной деятельности в начальной школе, учет которых обеспечивает развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности;

– доказано, что специальная сетевая организация внеурочной деятельности, основу которой составляют принципы комплексности, индивидуализации, коммуникативности и вариативности, способствует развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников;

– определены модельные представления о процессе развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности, системообразующим звеном которого является конструирование сетевой метапредметной интегрированной образовательной программы развития коммуникативных УУД в начальной школе;

– обоснована система средств развития коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности (предметно-образные средства, логико-дидактические схемы, речевые ситуации), обусловленная их возрастными и индивидуальными особенностями и спецификой организации внеурочной деятельности младших школьников.

Теоретическая значимость исследования:

– обогащена теория педагогики введением в научный оборот понятия «структурно-содержательная характеристика коммуникативных универсальных учебных действий» как сущностных и отличительных признаков совокупности коммуникативных образовательных результатов обучающихся, включающих ключевые умения и универсальные учебные действия, учитывающие особенности внеучебной деятельности (владение культурой речи, умения организации своего общения во временных рамках, преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации);

– выявлены и научно обоснованы теоретические основания развития

коммуникативных универсальных учебных действий (идеи о коммуникативной компетентности как о ведущем образовательном результате; идеи о сотрудничестве и совместной деятельности учителя и учащегося; положение о содержании и структуре коммуникативных общеучебных умений и навыков), принципы организации внеурочной деятельности младших школьников (комплексности, индивидуализации, коммуникативности, вариативности);

− расширены представления о внеурочной деятельности; систематизированы сущностные характеристики ее организации в контексте учета психологических и возрастных особенностей детей младшего школьного возраста (целеполагание, содержание, функции, способы организации и др.);

− предложен алгоритм развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников средствами совокупности средств обучения (предметно-образных, логико-дидактических схем и речевых ситуаций), обусловленной психологическими особенностями младших школьников и спецификой организации внеурочной деятельности.

Практическая значимость исследования: результаты исследования могут быть использованы при разработке моделей развития коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности в образовательных организациях Российской Федерации; учебно-методические материалы (сетевая метапредметная интегрированная образовательная программа «Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников», «Методические рекомендации по использованию предметно-образной наглядности для развития коммуникативных УУД младших школьников», «Организация внеурочной деятельности младших школьников») – в практической деятельности руководителей образовательных организаций, педагогов, обеспечивающих внеурочную деятельность и в процессе организации непрерывного профессионального образования педагогов начальной школы в целях повышения качества их

образовательной, научно-методической, практико-преобразующей деятельности.

Положения, выносимые на защиту:

1. Структурно-содержательная характеристика коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности в начальной школе.

Коммуникативное универсальное учебное действие младших школьников рассматривается как способность к субъект-субъектному взаимодействию со сверстниками, в ходе которого происходит согласование действий с учетом позиции других, овладение умением учиться, развитие познавательного интереса, внутренней мотивации, а также информационно-личностное обогащение участников общения и установление устойчивых взаимосвязей между ними.

Коммуникативные универсальные учебные действия младших школьников включают: ключевые умения (общение и взаимодействие, согласование своих действий с позицией другого; продуктивная кооперация в групповой деятельности; речевые действия как средства регуляции собственной деятельности; установление доверительных отношений взаимопонимания, способность к эмпатии) и дополнительные универсальные учебные действия, учитывающие особенности внеучебной деятельности – владение культурой речи на элементарном уровне (владение нормами речевого этикета, живой разговорной речью, умение точно и логично оформлять свои высказывания); умения организации своего общения во временных рамках (умение ставить четкие цели высказывания, планировать свое общение во временных рамках, контролировать свою речевую деятельность); умения преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации, в том числе языковые при использовании иностранного языка как средства общения.

2. Особенности организации внеурочной деятельности по развитию коммуникативных УУД младших школьников.

К особенностям организации внеурочной деятельности, направленной на развитие коммуникативных УУД младших школьников, относятся: направленность внеурочной деятельности на развитие личностных смыслов коммуникации младших школьников; интеграция учебной и внеурочной деятельности младших школьников с использованием специальных сетевых образовательных программ, технологий их реализации; метапредметность и межпредметность интегрированного пропедевтического содержания образования, обеспечивающего удовлетворение образовательных потребностей ребенка и формирование устойчивого интереса к определенному направлению внеурочной деятельности; комплексность организации контроля и оценки образовательных результатов внеурочной деятельности школьников.

3. Модель развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности.

Теоретическими основаниями моделирования процесса развития коммуникативных универсальных учебных действий являются: теории развития общеучебных умений и навыков; концепция формирования и развития коммуникативной компетентности как ведущего образовательного результата; теории о сотрудничестве и совместной деятельности учителя и учащихся, о содержании и структуре коммуникативных общеучебных умений и навыков.

Модель развития коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности включает: *концептуально-целевой* компонент, который представляет оптимальное сочетание когнитивно-коммуникативного, системно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов и принципов комплексности, индивидуализации, коммуникативности, вариативности; *содержательно-технологический компонент*, системообразующим звеном которого выступает сетевая метапредметная интегрированная образовательная программа, содержащая различные курсы внеурочной деятельности, направленные на развитие

навыков коммуникации и общеинтеллектуальное развитие младших школьников, конструирование которых осуществлялось по спиралевидной модели и предполагающие поэтапное освоение дополнительных коммуникативных результатов (владение культурой речи на элементарном уровне, навыками организации своего общения во временных рамках и преодоления различных видов барьеров в осуществлении коммуникации); технологию реализации сетевой метапредметной интегрированной образовательной программы, связанной с методами и приемами организации внеурочной деятельности (реализацией командно-игровой деятельности, приемами, направленными на развитие коммуникаций, ролевой игры и др.), специально спроектированной совокупностью средств развития КУУД, включающей предметно-образные средства как специально организованного материала, композиции предметов, способствующих возникновению у учащихся отчётливых и необходимых представлений об окружающей действительности и обеспечивающих переход от возникновения мотива высказывания к самостоятельной речемыслительной деятельности; логико-дидактические схемы как структуры краткого логичного изложения ответа в виде графического изображения, опорных слов, позволяющие наглядно и лаконично представлять информацию и обеспечивающие увеличение скорости мыслительных операций школьника; речевые ситуации как специально организованная совокупность экстралингвистических факторов осуществления коммуникации.

Результативно-оценочный компонент обеспечивает диагностику уровня развития коммуникативных УУД, соответствующего годам обучения школьников и включающего механизмы развивающего оценивания, в том числе и рефлексию.

4. Критерии и показатели оценки развития коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности.

К критериям и показателям оценки результативности процесса развития

дополнительных коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности относятся: способность на элементарном уровне владеть речевой культурой (показатели: владение нормами речевого этикета на элементарном уровне, владение живой разговорной речью на элементарном уровне (клиширование, экспрессия, выразительность, интонация), умение на элементарном уровне оформлять собственную речь (точность, логичность, доступность); способность на элементарном уровне организовывать свое общение во временных рамках (показатели: умение ставить перед собой четкие цели высказывания, умение планировать свое общение во временных рамках, умение контролировать свою речевую деятельность в процессе общения); способность преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации (показатели: умение преодолевать на элементарном уровне психологический барьер в общении, умение преодолевать на элементарном уровне языковой барьер в общении).

Достоверность и обоснованность выводов и рекомендаций исследования определяются теоретической и методологической проработанностью, рассматриваемой в диссертации проблемы, репрезентативностью, тщательностью экспериментальной работы и обработки её результатов, продолжительностью исследования, сочетанием количественного и качественного анализа материала, непротиворечивостью выводов и теоретических положений.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и выводы опытно-экспериментальной работы на различных стадиях диссертационного исследования отражены в опубликованных статьях, докладах и тезисах докладов. Материалы и предварительные результаты исследования представлены на международных конференциях: Томск (2011–2015), Краснодар (2011), Самара (2011), Киров (2011), Прага (2012); на всероссийских конференциях: Томск (2005, 2010, 2016–2019 гг.); на заседаниях кафедры педагогики и психологии образования Томского государственного педагогического университета, на заседаниях кафедры

русского языка как иностранного Национального исследовательского Томского политехнического университета.

Основное содержание и результаты исследования внедрены в практику работы образовательной сети на базе центра лингвистического и творческого развития личности «Мозаика» г. Томска. Разработанные программы и технология их реализации, дидактические материалы используются при организации внеурочной деятельности в системе дополнительного образования Томской области. Научные выводы и рекомендации диссертационного исследования отражены в 19 научных статьях, десять из которых в журналах, рекомендованных ВАК Минобрнауки России, одна публикация в издании, входящем в международную реферативную базу данных и систем цитирования Scopus.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы и 9 приложений. Диссертация содержит таблицы и рисунки.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Теоретические представления о развитии коммуникативных универсальных учебных действий, обучающихся на уровне начального общего образования

Развитие коммуникативных универсальных учебных действий является чрезвычайно актуальной задачей в современном образовательном пространстве начальной школы, так как сформированность КУУД влияет не только на результативность обучения ребёнка, но и обеспечивает формирование социальной компетентности, развитие личности в целом. Для разработки модели развития коммуникативных универсальных учебных действий необходимо обратиться к теоретическим основаниям формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

С нашей точки зрения, к теоретическим основаниям моделирования процесса развития коммуникативных универсальных учебных действий являются: теории развития общеучебных умений и навыков; концепция формирования и развития коммуникативной компетентности как ведущего образовательного результата; теории о сотрудничестве и совместной деятельности учителя и учащихся, о содержании и структуре коммуникативных общеучебных умений и навыков. Рассмотри эти тезисы подробнее.

Становление теории формирования коммуникативных УУД как самостоятельного научного направления осуществлялось в течение длительного времени. Анализ многочисленных исследований (В. И. Байденко, Г. Э. Белицкой, Л. И. Берестовой, Н. А. Гришановой, Н. В. Кузьминой, В. Н. Куницыной, Н. Хомского, Р. Уайта, А. В. Хуторского

и др.) позволяет предположить, что феномен коммуникативных УУД [16; 21; 239] непосредственно связан с теорией коммуникаций (50–60 гг. XX века).

В западной историографии этот период характеризовался зарождением ведущих идей компетентностного подхода, введением понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс). В отечественной педагогической науке компетентностный подход стал использоваться в конце 1980-х гг. и [64; 102; 256 и др.]. В конце XX – начале XXI в. после публикации стратегии модернизации содержания общего образования и концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. [150] его основные идеи стали базой для комплексных структурных изменений [257]. Анализ литературы по данной проблеме показывает огромное разнообразие и неоднозначность не только трактовок понятий «компетенция», «компетентность», но и подхода к процессу и результату образования.

Его внедрение в первом десятилетие XXI в. было связано с решением определенных противоречий, в том числе несоответствия идей компетентностного подхода в практической направленности существующей предметной ориентации педагогической практики (Е. А. Ямбург); неопределенности и неясности в принципиальных различиях компетентностного подхода с существующими психолого-педагогическими концепциями развивающей и деятельностной направленности (М. В. Богуславский, Н. Д. Никандров, В. М. Полонский) [26; 142]; отсутствию возрастной и предметной соотнесенности данного подхода (Г. Н. Филонов), а также аспектов в организации и управлении внедрения компетентностного подхода (И. И. Логвинов, Н. Д. Никандров) [142]; отсутствию четкой ясности социально-политического, социально-психологического, национально-культурного контекста разработки стандартов и реализации в нем компетентностного подхода (Т. М. Ковалева, В. И. Слободчиков) [211].

В процессе решения данных противоречий было четко обозначено, что

формирование общих, общепрофессиональных, профессиональных компетенций будет относиться к сфере профессионального образования, а система общего образования сосредоточится на формировании УУД как оснований для становления реальных компетенций [16]. Однако в педагогической науке и практике представление о таком образовательном результате как коммуникативная компетентность и ее составляющие коммуникативные компетенции не только закрепилось, но и стало основополагающим, что было отражено в Федеральном компоненте государственного образовательного стандарта (далее ФК ГОС 2004 г.).

Коммуникативные УУД для нас являются основанием коммуникативной компетентности. Некоторые определения подчеркивают признаки коммуникативных универсальных учебных действий, обратимся к ним. Итак, приведем некоторые определения коммуникативной компетентности**:**

- умение вступать в коммуникацию, быть понятым, непринуждённо общаться (Г. К. Селевко, 2004);
- знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми, а также умение работать в группе, коллективе, владеть различными социальными ролями (А. В. Хуторской) [239];
- владение технологиями общения на разных языках в устной и письменной формах, включая общение по сети Интернет (Э. Ф. Зеер, 2019; В. А. Кальней, 2008);
- те или иные коммуникативные акты и поэтому для совершения коммуникации необходимо владеть определенными навыками и умениями (В. А. Кан-Калик и Н. Д. Никандров) [142];
- «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми; система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определённом круге ситуаций межличностного взаимодействия» (Г. М. Коджаспирова) [89];

- способность осуществлять речевую деятельность средствами изучаемого языка в соответствии с целью и ситуацией общения в рамках определенной сферы деятельности (А. А. Леонтьев) [113];
- такой уровень межличностного опыта, необходимый личности, для того чтобы успешно функционировать в данном обществе в рамках своих способностей и социального статуса (Ю. Н. Емельянов) [68];
- совокупность знаний, умений, навыков общения с людьми, которая включает в себя знания личностных особенностей людей, умения понимать, воспринимать и оценивать других, оказывать на них влияние для успешного коммуникативного взаимодействия [252].

Многие ученые [23; 46; 140; 160; 187] предполагают под коммуникативной компетентностью способность и готовность к общению. Таким образом, наряду с терминами «коммуникативность», «коммуникация», «коммуникабельность», «общительность», «коммуникативная компетенция», данное понятие относится к проблеме общения, под которым понимается процесс, осуществляющий обмен информацией и выработку единой стратегии взаимодействия, по средствам установления контактов, восприятия и понимания. В процессе общения вырабатывается такое качество личности как общительность – развитое, устойчивое стремление личности к контакту с окружающими [140]. Так, коммуникативность обеспечивала работу с информацией на синтаксическом (знаковом), семантическом (смысловом) и прагматическом (ценностном) уровнях с целью осуществления адекватного воздействия других людей в обществе. Термин «коммуникация» в научной литературе начала XX в. определялся как акт общения, а также как система способов и каналов общения. Соответственно, «коммуникативная компетенция» рассматривалась как способность общаться устно или письменно в реальных жизненных ситуациях с носителем изучаемого языка [64].

Согласно психолого-педагогическим исследованиям, коммуникативная компетентность включает взаимосвязанные компоненты, свойственные признакам коммуникативных УУД: эмоциональный (включает

эмоциональную отзывчивость, способность к сопереживанию и состраданию, чувствительность к другому, эмпатию, внимание к действиям партнеров); когнитивный (связан с познанием другого человека, умением предвидеть поведение партнера, эффективно решать различные проблемы, которые возникают между людьми); поведенческий (отражает способность ребенка к совместной деятельности, сотрудничеству, адекватность в общении, инициативность, организаторские способности и т. п.) [58].

Становление теории общеучебных умений и навыков. Параллельно на территории бывшего СССР учеными разрабатывалась теория формирования общеучебных умений и навыков (1970–1990 гг.). Одним из ее элементов были коммуникативные образовательные результаты. Теория формирования общеучебных умений и навыков сформировалась в рамках подходов: общедидактического (Ю. К. Бабанский, В. А. Кулько, И. Я. Лернер, Н. А. Лошкарёва, В. Н. Максимова, В. Ф. Паламарчук, Т. Д. Цехмистова) [123], общепедагогического (С. Г. Воровщиков, В. Н. Максимова, И. Унт) [123], дидактико-методического (А. В. Усова), психологического (В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина) [51; 222].

Так, С. Г. Богатырёва [25] выделяет инвариант общеучебных умений, которые могут пополняться более частными умениями. Исходя из данных рисунка 1, можно констатировать, что к числу общеучебных умений относились коммуникативные и информационные, которые направлены на формирование умений работы с текстом, а также навыков вербального и невербального общения. Всё это позволило при проектировании Федерального компонента государственного стандарта начального общего образования (2004 г.) выделить коммуникативную компетентность как одну из основополагающих и определить её структуру, включив вышеназванные элементы.



Рисунок 1 – Структура общеучебных умений

Содержание общеучебных коммуникативных умений, технологии их формирования были представлены: при обосновании феномена содержания общего образования (в том числе В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин); в подходах к формированию универсальных учебных действий в рамках теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова); в обосновании понятия общепознавательных приёмов (Н. Ф. Талызина) [222]; в процессе выявления преимуществ развивающего значения обобщённых структур знания и деятельности перед частными знаниями, умениями и действиями (В. В. Давыдов [47]); в описании технологии обучения общеучебным умениям учащихся (В. А. Кулько и Т. Д. Цехмистрова, В. В. Репкин [191]) и др.

Массовое внедрение идей о формировании общеучебных умений и навыков в практику деятельности начальной школы связано с процессом стандартизации образования. Так, в содержании Федерального компонента государственного образовательного стандарта начального общего образования к образовательным результатам относились общеучебные умения и навыки, включая коммуникативные, а в процессе перехода на

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования они превратились в коммуникативные УУД (А. В. Хуторской) [239].

Федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования (2004 г.) был направлен на формирование основных образовательных результатов, включая [153]: речевую деятельность и работу с информацией; чтение вслух и про себя; определение темы и главной мысли при устном и письменном предъявлении текста; построение монологического высказывания; участие в диалогической форме общения; использование простых логических выражений; обоснование высказанного суждения на элементарном уровне; овладение первоначальными умениями поиска, передачи, преобразования, хранения информации и др. Следовательно, теория формирования ОУУН способствовала формированию теоретических основ формирования КУУД, их содержания, технологий развития.

Начиная с 90-х гг. XX в. начался процесс становления теории формирования универсальных учебных действий, методологическими основами которой стали системно-деятельностный, компетентностный подходы. В настоящее время сложился широкий спектр определений понятия УУД: умение учиться, то есть способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта (А. А. Асмолов) [11]; совокупность способов и действий, обеспечивающих способность школьников к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, саморазвитию и самосовершенствованию (Н. В. Жулькова, 2014); способность учащихся осваивать новые знания и умения самостоятельно, включая самостоятельную организацию этого процесса, самостоятельно строить учебную деятельность, осознавать компонент целевой направленности, ценностно-смысловые характеристики (Л. А. Милованова) [133] и др.

Однако, с точки зрения профессора А. И. Жилиной (2016) до настоящего времени единого представления о понятии УУД не сложилось, необходим

анализ и систематизация его трактовок в педагогической литературе и нормативных документах [72]. На основе теоретического анализа А. И. Жилина приходит к выводу, что теоретической основой для выделения групп УУД является структура учебной деятельности учащихся [72], достаточно убедительно доказывает, что выделенная система УУД сформирована достаточно произвольно, а набор выделенных групп УУД (коммуникативных в частности) весьма случаен [72]. «Авторы документа свой четвертый блок видов УУД – «коммуникативные действия» трактуют как социальную компетентность. Но «коммуникативные действия» никак не тянут на универсальные учебные действия, заявленные авторами в «Системе универсальных учебных действий» [190, с. 66].

Не в полной мере соглашаясь с цитируемым материалом, поддерживаем точку зрения автора о недостаточной степени обоснования содержания и структуры коммуникативных УУД, необходимости включения в данную группу УУД дополнительных коммуникативных результатов. В принципе, данная точка зрения принимается авторами примерных общих образовательных программ начального общего образования (ООП НОО), которые разрешают при проектировании образовательными организациями своих конкретных общеобразовательных программ начального общего образования вносить в рамках школьного компонента раздела 1.2 дополнительные образовательные результаты.

Возвращаясь к работе А. И. Жилиной, хочется поддержать предложенное ею определение универсальных учебных действий как систему взаимосвязанных актов интеллектуально-познавательного и практико-ориентированного характера по выработке внутренних механизмов познания конкретного учебного материала в полном объёме программ учебного плана [72, с. 20].

На основании исследований А. Ф. Ануфриева [7], Г. В. Бурменской [13], А. Г. Самохваловой [198], О. А. Яшновой [258] и др. можно утверждать, что под коммуникативными УУД данная группа авторов понимает умение

учащихся слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, умение формулировать и доносить до других свои мысли, умение сравнивать разные точки зрения и отстаивать свою позицию.

Таким образом, коммуникативные универсальные учебные действия представляют собой систему учебных действий, которая включает конкретные способы организации коммуникации, направленные на достижение учебных и социальных целей в процессе обучения для собственного развития, осознания и преобразования окружающей действительности.

Рассмотрим содержание коммуникативных УУД на основании ряда исследований (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов и Н. Г. Салмина) [13]. Привлекает внимание содержание коммуникативных УУД, разработанное О. А. Карабановой (рис. 1, приложение 1). На рисунке представлено содержание коммуникативных УУД в начальной школе, которое включает: 1) когнитивный компонент (система представлений у младших школьников о видах коммуникации, которая может быть опосредованная и непосредственная, речевая и неречевая, на родном или иностранном языках, в устной и письменной формах; 2) аксиологический компонент (мотивы и цели коммуникации, а именно: информационный запрос, информационный обмен, презентация, убеждение, мотивированный отказ, эмоциональное самовыражение); 3) интерактивный компонент (универсальные и предметные коммуникативные действия и связанные с ними способы коммуникации); 4) рефлексивный компонент (анализ результатов коммуникации).

Общеизвестна структура коммуникативных УУД А. Г. Асмолова [233], которая представлена тремя группами коммуникативных УУД: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как кооперация и коммуникация как условие интериоризации.

Рассмотрим сущность указанных групп коммуникативных УУД, отраженных в нормативной документации современной школы, в частности:

ФГОС общего образования, примерных ООП НОО, ООО, СОО. Обратимся к таблице 1.

Таблица 1

К вопросу о содержании коммуникативных УУД НОО «Коммуникация как интеракция»

КУУД			Отдельные предметные результаты образовательной области «Филология»	
Коммуникация как взаимодействие (интеракция)	Ученик научится	Ученик получит возможность научиться	Ученик научится	Ученик получит возможность научиться
	адекватно использовать коммуникативные, прежде всего речевые, средства для решения различных коммуникативных задач	адекватно использовать речевые средства для эффективного решения разнообразных коммуникативных задач, планирования и регуляции своей деятельности;	понимать на слух речь учителя и одноклассников при непосредственном общении и вербально / невербально реагировать на услышанное	воспринимать на слух аудиотекст и полностью понимать содержащуюся в нем информацию; использовать контекстуальную или языковую догадку при восприятии на слух текстов, содержащих некоторые незнакомые слова
	строить монологическое высказывание (в том числе сопровождая его аудиовизуальной поддержкой)		составлять небольшое описание предмета, картинки, персонажа; рассказывать о себе, своей семье, друге	составлять краткую характеристику персонажа; кратко излагать содержание прочитанного текста
	владеть диалогической формой коммуникации, используя в том числе средства и инструменты ИКТ и дистанционного общения		участвовать в элементарных диалогах, соблюдая нормы речевого этикета, принятые в англоязычных странах	уметь вести этикетные диалоги в типичных ситуациях бытового, учебно-трудового и межкультурного общения; использовать в речи простейшие устойчивые словосочетания, оценочную лексику и речевые клише, в соответствии с коммуникативной задачей.
	формулировать собственное мнение и позицию;	учитывать разные мнения и интересы и обосновывать собственную позицию	выражать собственное мнение и аргументировать его	
	учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве	учитывать и координировать в сотрудничестве позиции других людей, отличные от собственной		

В этой группе коммуникативных УУД представлены два уровня: ученик научится (адекватно использовать коммуникативные, прежде всего речевые, средства для решения различных коммуникативных задач; строить монологическое высказывание (в том числе сопровождая его аудиовизуальной поддержкой); владеть диалогической формой коммуникации, используя в том числе средства и инструменты ИКТ и дистанционного общения; формулировать собственное мнение и позицию; учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве) и ученик получит возможность научиться (адекватно использовать речевые средства для эффективного решения разнообразных коммуникативных задач, планирования и регуляции своей деятельности; учитывать разные мнения и интересы и обосновывать собственную позицию; учитывать и координировать в сотрудничестве позиции других людей и др.).

Обратим внимание на предметные результаты, предложенные в примерной общеобразовательной программе, они фактически направлены на формирование представленных выше коммуникативных УУД и делятся в свою очередь также на «ученик научится» и «ученик имеет возможность научиться».

Рассмотрим содержание группы коммуникативных УУД младших школьников «коммуникация как кооперация» (см. таблицу 2). Вторую группу КУУД «коммуникация как кооперация» составляют следующие образовательные результаты: ученик научится (допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной, и ориентироваться на позицию партнера в общении и взаимодействии; договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности и др.) и ученик получится возможность научиться (аргументировать свою позицию и координировать ее с позициями партнеров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности; понимать относительность мнений и подходов к решению проблемы).

Таблица 2

Содержание КУУД НОО «Коммуникация как кооперация»

КУУД			Отдельные предметные результаты образовательной области «Филология»	
	Ученик научится	Ученик получит возможность научиться	Ученик научится	Ученик получит возможность научиться
Коммуникация как кооперация	допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной, и ориентироваться на позицию партнера в общении и взаимодействии	аргументировать свою позицию и координировать ее с позициями партнеров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности	участвовать в элементарных диалогах на английском языке; владеть основными умениями вести разговор (начать, поддержать, привлечь внимание, закончить)	высказывать свое мнение и аргументировать его на английском языке; реагировать на высказывания партнера по общению; оценивать поступки героев.
	договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов	понимать относительность мнений и подходов к решению проблемы		

К отдельным предметным результатам образовательной области «Филология» можно отнести: участвовать в элементарных диалогах на английском языке; владеть основными умениями вести разговор (начать, поддержать, привлечь внимание, закончить); высказывать свое мнение и аргументировать его на английском языке; реагировать на высказывания партнера по общению; оценивать поступки героев.

Обратимся к анализу содержания группы КУУД «Коммуникация как условие интериоризации» (см. таблица 3). Освоение КУУД «коммуникация как условие интериоризации» обучающимися предполагает, что ученик научится: задавать вопросы; строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что партнер знает и видит, а что нет; использовать речь для регуляции своего действия; использовать речь для регуляции своего действия; контролировать действия партнера и получит возможность научиться: задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером; с учетом целей коммуникации

достаточно точно, последовательно и полно передавать партнеру необходимую информацию как ориентир для построения действия; продуктивно содействовать разрешению конфликтов на основе учета интересов и позиций всех участников; осуществлять взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь.

Таблица 3

Содержание КУУД НОО «Коммуникация как условия интериоризации»

КУУД			Отдельные предметные результаты образовательной области «Филология»	
Коммуникация как условие интериоризации	Ученик научится	Ученик получит возможность научиться	Ученик научится	Ученик получит возможность научиться
	задавать вопросы	задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером	запрашивать информацию и отвечать на вопросы	вести диалог-расспрос и диалог – побуждение к действию; использовать переспрос или просьбу повторить для уточнения отдельных деталей
	строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что партнер знает и видит, а что нет	с учетом целей коммуникации достаточно точно, последовательно и полно передавать партнеру необходимую информацию как ориентир для построения действия	пользоваться основными коммуникативными типами речи: описание, рассказ, характеристика	попросить о чем-либо, отреагировать на просьбу собеседника; описывать; сообщать что-либо; рассказывать, выражая своё отношение; характеризовать, называя новые качества предмета или лица ; воспроизводить наизусть; пересказывать услышанный или прочитанный текст.
	использовать речь для регуляции своего действия	продуктивно содействовать разрешению конфликтов на основе учета интересов и позиций всех участников		
	контролировать действия партнера	осуществлять взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь	осуществлять самоконтроль и самооценку; самостоятельно выполнять задания с использованием компьютера	

К отдельным предметным результатам образовательной области «Филология» относят умение: запрашивать информацию и отвечать на вопросы; вести диалог-расспрос и диалог-побуждение к действию; использовать переспрос или просьбу повторить для уточнения отдельных деталей; пользоваться основными коммуникативными типами речи (описание, рассказ, характеристика); попросить о чем-либо, отреагировать на просьбу собеседника; описывать; сообщать что-либо; рассказывать, выражая своё отношение; характеризовать, называя новые качества предмета или лица; воспроизводить наизусть; пересказывать услышанный или прочитанный текст; осуществлять самоконтроль и самооценку; самостоятельно выполнять задания с использованием компьютера.

Данный анализ позволяет утверждать, что формирование метапредметных УУД (в том числе КУУД) осуществляется с использованием средств предметных результатов (или на их основе). Соответственно, формирование составляющих КУУД должно быть обеспечено освоением конкретного предметного результата.

Развитие коммуникативных УУД тесно связывают с внедрением системно-деятельностного подхода, в рамках которого учение рассматривается как сотрудничество и совместная деятельность учителя и учащегося, а не изложение готовых знаний. Основной педагогической задачей является создание и организация условий для возникновения у учащихся потребностей в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями в результате самостоятельной работы. Так как ведущей деятельностью младшего школьника является учебная, то все внимание направлено на формирование у школьников умения и готовности учиться, потребности к саморазвитию и самообразованию, т. е. на формирование универсальных учебных действий [99; 100].

Реализация системно-деятельностного подхода в рамках учебных занятий требует соблюдения следующих принципов, которые актуальны

также во внеурочной деятельности и дополняют вышеперечисленные принципы, выделенные на основе работ А. П. Гладковой: принцип деятельности (ученик самостоятельно добывает знания, при этом осознает содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм); принцип непрерывности (преемственность всех ступеней и этапов обучения на уровне содержания, технологии, методики с учетом возрастных психологических особенностей развития детей); принцип целостности (формирование у учащихся обобщенного системного представления о мире (природе, себе, обществе, социокультурном мире, о роли и месте науки); принцип минимакса (возможность освоить содержание образования на максимальном для него уровне и обеспечение при этом усвоения программы на минимальном уровне (государственного стандарта знаний)); принцип психологической комфортности (доброжелательная атмосфера в школе и на уроках, ликвидация факторов, вызывающих стресс в учебном процессе, ориентация на педагогику сотрудничества, приводящую к развитию диалоговых форм общения; принцип вариативности (формирование у школьников способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений); принцип творчества (максимальная ориентация на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимся собственного опыта творческой деятельности) [42].

Системно-деятельностный подход предусматривает также использование активных методов и приемов обучения: ролевые и деловые игры, исследовательский метод, проблемный метод, метод коллективной творческой деятельности, коммуникативный, поисковый, проектный методы. Именно использование системно-деятельностного подхода определяет и процесс формирования КУУД как процесс систематизированного накопления позитивных качественных и количественных изменений, позволяющих эффективно осуществлять учебную деятельность.

Возникает вопрос об уровне и механизмах достижения коммуникативных образовательных результатов на уровне начального общего образования. Для этого возможно использование двух общенаучных категорий: формирование и развитие.

В процессе исследования мы обратились к определению понятия «формирование». Множество авторов трактуют данное понятие по-разному. (Л. И. Божович [27, с. 123], Т. А. Ильина [81], И. П. Подласый [173] и др. Л. И. Божович утверждает, что формирование личности соотносится с местом, занимаемым ребёнком в системе человеческих отношений с соответствующими требованиями к нему и психологическими особенностями, уже сформированными в результате его опыта [27, с. 123]. Формирование, с этой точки зрения, ведет за собой развитие. Т. А. Ильина дает определение формированию как особой форме развития человека в процессе его жизнедеятельности и под действием специальных воспитательных воздействий [81]. А. К. Маркова указывает на необходимое взаимодействие учения и воспитания в процессе формирования и на то, что важным является не только учение, но и развитие личности, происходящее в ходе учения (Маркова А. К., 1996). Формирование – это воспитание у школьников идеалов, мировоззренческих ценностей, принятых в обществе, в сочетании с активным поведением ученика. По мнению Карла Роджерса, ценным является учение, основанное на личном опыте и выборе, с внесением собственной ответственности, а гуманистическая педагогика выступает против понятия «формирование» как такового.

С одной стороны, ФГОС НОО, примерная основная образовательная программа начального общего образования использует категорию «формирование» (программа формирования у обучающихся УУД). Авторами предполагается, что младшие школьники только начинают осваивать содержание УУД. Но ФГОС ДОО уже регламентирует процесс речевого развития детей, предлагает в качестве результатов освоения программы элементы коммуникативных УУД.

Нам близко мнение В. Г. Маралова, который предполагает некоторую условность термина «формирование», связывает его с понятием «развитие» как процесса формирования, не подразумевая обучения и навязывания социально установленных способов и средств самовоспитания. Автор видит необходимость создания условий для возможности личности самостоятельно самоутверждаться, самосовершенствоваться, заниматься самопознанием и самовоспитанием, т.е. развиваться [125].

В тоже время, анализируя категорию «формирование», приведем ряд других определений. И. П. Подласый указывает на «формирование» как процесс развития личности под воздействием экологических, психологических, социальных, идеологических, экономических и др. факторов [173].

Соответственно, с точки зрения исследователей в области категориального аппарата педагогической науки, развитие есть процесс количественных и качественных изменений человека. Оно связано с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему. В человеческом развитии проявляется действие универсального философского закона взаимоперехода количественных изменений в качественные и наоборот [173].

Проведенный историко-педагогический анализ использования категорий «формирование», «развитие» относительно процесса освоения УУД в целом (КУУД, в частности) позволяет утверждать, что для уровня начального общего образования преимущественно используется понятие «формирование». При этом можно утверждать, что если формирование УУД в целом (КУУД, в частности) осуществляется в условиях реализации учебных занятий, программы воспитания и социализации как обязательных компонентов образовательного процесса, то в условиях реализации внеурочной деятельности возникает вопрос о развитии отдельных

метапредметных результатов в виду сформированности их на определенном уровне.

Рассмотрим результаты историко-педагогического анализа механизмов развития КУУД (2009–2020 гг.). В значительном количестве исследований описываются процесс не развития КУУД во внеурочной деятельности, а формирования КУУД различными средствами [19; 20; 28; 82; 108]. О. А. Суханова предлагала использовать для формирования коммуникативных УУД дискуссии; И. Б. Барахоева, Е. А. Игумнова доказывали необходимость использования механизма вопроса, выделяя формулировки, нацеливающие на описание, объяснение, классификацию, сравнение, обобщение, оценку, прогноз и др. [17]; Л. А. Милованова выявляла возможности упражнений [133]; Ю. М. Белозёрова, Ю. В. Летова, Л. И. Алёхина описывала возможности сказок, пословиц и поговорок [22; 116].

Многочисленные исследования посвящены механизмам использования проектной деятельности для формирования коммуникативных УУД [20; 24; 34; 74; 80]. С. А. Тюрикова в своем диссертационном исследовании использует потенциал предмета «Иностранный язык» для развития коммуникативных УУД учащихся 5-х – 7-х классов, утверждая, что изучение иностранного языка охватывает наиболее типичные и бытовые ситуации общения. Автор дает подробный анализ учебно-методическому обеспечению, рассматривает интерактивные технологии, которые включают в себя проблемно-диалогическое обучение, кейс-метод, проектно-исследовательские технологии как средства формирования коммуникативных УУД [228]. Е. В. Рыбакова, А. А. Земзюлина выявляют роль театрализации в формировании коммуникативных УУД. Е. В. Рыбалова предлагает инновационный проект «Театральная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий», в реализации программы которого формируются, по словам автора, все виды УУД, в том числе и коммуникативные. В рамках данного проекта выделяются такие виды

деятельности, как театральные игры, ритмопластика, культура и техника речи, создание спектакля [76; 196].

Многие педагоги (О. М. Арефьева, Е. В. Королева, Е. А. Маркушевская, А. В. Никандрова, Е. О. Пятовская, М. А. Семенова, Л. А. Сунагатуллина) считают, что формирование КУУД наиболее эффективно достигается средствами дидактической игры. В представленных статьях по данной тематике описываются разные варианты игр, направленных на формирование КУУД [8; 96; 127; 187; 202].

Имеют место работы по формированию коммуникативных УУД средствами информационных и интерактивных технологий, под которыми понимается использование в учебном процессе аудио, видео, различных презентаций. В работе А. В. Лазаренко и Н. В. Абрамовских «Интерактивные формы внеурочной деятельности как средство развития коммуникативных учебных действий младших школьников» указывается, что именно во внеурочной деятельности посредством интерактивных форм и благодаря непринужденной обстановке дети раскрывают свои способности наиболее широко [110].

И. А. Курбеева рассматривает в качестве средства формирования коммуникативных УУД цифровые образовательные ресурсы с учетом специфики предмета «Английский язык», которые она использует как для групповой работы, так и самостоятельной. Автор отмечает повышение мотивации школьников к изучению иностранного языка, посредством диагностического исследования подтверждает эффективность цифровой технологии в формировании коммуникативных УУД [108].

С. А. Никишова в статье «Коммуникативные универсальные учебные действия младших школьников в структуре интегрированного урока» формирует КУУД средствами интегрированного урока английского языка и литературного чтения на основе сказки. Автор приводит пример данного урока, обращаясь к прочтению сказки в оригинале и постановке проблемных вопросов на обсуждение, инсценировки [144].

Многими авторами (в частности И. М. Михайловой) теоретически обоснована методика формирования коммуникативных УУД при помощи детского рисунка, связывая письменную речь с рисованием, называя рисунок «своеобразной детской речью». Утверждается, что ребёнок создает текст уже в процессе рисования и это положительно влияет на процесс планирования высказывания во внутренней речи, а значит, обеспечивает процесс реализации этого плана при словесном оформлении.

О. М. Арефьева связывает формирование коммуникативных УУД младших школьников напрямую с содержанием и организацией профессиональной подготовки учителей в педагогических вузах и в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Автор предлагает технологию «Я учусь общаться», основанную на индивидуальном подходе и соблюдении определенных условий организации обучения, к которым она относит создание ситуации успеха на занятиях, стимулирование самоактуализации и самовыражения учащихся [8].

Т. С. Котлярова в диссертационном исследовании раскрывает педагогическое управление формированием универсальных учебных действий путем взаимодействия учителя и ученика в учебных ситуациях сотрудничества. Автор рассматривает технологию педагогического управления формированием универсальных учебных действий учащихся начальной школы как комплексный процесс взаимодействия педагога и учащихся в единстве процессов управления, соуправления, самоуправления. Т. С. Котлярова предлагает логико-смысловую модель технологии педагогического управления формированием универсальных учебных действий младших школьников, позволяющую раскрыть содержание и процесс взаимодействия педагога и ребёнка по становлению УУД, отследить их отношения и связи [99].

И. Е. Сюсюкина рассматривает формирование УУД младших школьников в оценочной деятельности в рамках разработанной ею модели при соблюдении комплекса педагогических условий, который включает в

себя: мотивацию достижения учебных успехов у ребёнка; содержательно-методическое обеспечение процесса формирования универсальных учебных действий обучаемых в оценочной деятельности; педагогическую поддержку при взаимодействии младших школьников в оценочной деятельности. Автором предлагаются развивающие задания, которые ориентированы на развитие оценочных умений, дифференцированы по уровням успешности и предполагают самопроверку и самооценку по десятибалльной шкале [220].

Н. А. Чуланова в диссертационном исследовании предлагает модель формирования познавательных универсальных учебных действий, которая включает мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, результативно-оценочный блоки. Автор формирует познавательные УУД посредством работы с текстом в единстве урочной и внеурочной деятельности [240].

Ю. А. Башкатова, рассматривая развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с разным уровнем агрессивности, проанализировала процесс становления коммуникативной деятельности от рождения до младшего школьного возраста и выявила факторы, влияющие на развитие общения. Автор выделила особенности семейного воспитания ребёнка, взаимодействия в группе со сверстниками, отношение педагога к ребёнку и индивидуальные свойства личности самого ребёнка [19].

С. И. Поздеева описывает процесс становления коммуникативных универсальных учебных действий в Школе совместной деятельности средствами ситуационных задач, учебной дискуссии (устной, письменной, групповой), технологии проектирования (урок-погружение, урок-проект, урок-исследование, урок-презентация, урок-рефлексия). Автор делает акцент на вовлечение учащихся совместной деятельности в процесс диагностирования и анализа образовательных результатов [174].

Однако при наличии большого массива публикаций по технологиям формирования КУУД, можно констатировать, что процесс описания

собственного практического опыта чаще всего сводился к освоению сразу всех коммуникативных образовательных результатов, без учета такого способа исследования, как «декомпозиция»; чаще всего целью публикаций была попытка презентации отдельных методов и приемов развития коммуникативных УУД, а не развертывание целостного процесса становления КУУД младших школьников определенной группой средств.

В то же время в этих работах наиболее полно представлена теория сотрудничества педагога и учащегося. Остановимся на этом вопросе более подробно. Развитию уникальной личности ребёнка способствует демократическое отношение к нему и признание права собственного мнения. Взаимоотношения педагога и ребёнка, ведущие не только к успешному усвоению знаний, но и к личностному развитию, являются основной составляющей педагогического общения. Сотрудничество ученика и педагога – это взаимодействие и совместная деятельность в процессе образования, повышающая мотивацию к обучению и направленная на получение знаний. Для системы сотрудничества необходимы: совместные цели педагога и школьника; временное и пространственное соприсутствие; разделение функций, действий, обязанностей; наличие благоприятных межличностных отношений.

Авторы опираются на идеи В. П. Парнюшкина, Г. А. Цукерман, Г. Н. Прозументовой и др. В. П. Парнюшкин выделяет следующие фазы становления сотрудничества: приобщение, согласование и партнерство в совершении совместной деятельности (В. П. Парнюшкин, 1984). Г. А. Цукерман отмечает такие положительные стороны учебного сотрудничества как способствование освоению изучаемого материала, возрастание познавательной активности и творческой самостоятельности, удовольствие от получения учащимися знаний, приобретение социальных навыков (ответственность, самоконтроль). Необходимо отметить роль стиля общения педагога в учебном сотрудничестве. Наиболее продуктивным, по нашему мнению, является демократический, дружеский стиль общения.

Г. Н. Прозументова выделяет модели организации совместной деятельности: авторитарную, лидерскую и партнерскую, которые были положены в основу типологии совместного действия педагога и ребёнка (закрытого, обращенного, открытого). Л. А. Никитина, С. И. Поздеева настаивают на соорганизации разных типов совместной деятельности в начальной школе с ориентацией на построение открытого действия. Авторы выделяют: эмоциональную открытость участников (искренность, эмпатия, сензитивность); коммуникативную открытость (свобода высказываний и обсуждений); деятельностную открытость (инициирование, свобода выбора, разные способы соорганизации).

Во внеурочной деятельности учебное сотрудничество имеет особую роль, так как именно в ВУД широко используются «нестандартные» уроки (урок-игра, урок-путешествие, урок-викторина и т.д.), которые предполагают вовлечение детей в совместную деятельность.

Соответственно, и структура коммуникативных УУД (т.е. конкретный набор учебных действий), и содержание процесса их освоения, включая мониторинг данных образовательных результатов, в настоящее время не в полной мере определен и предоставляет большую свободу при проектировании рабочих программ по предметам, программы УУД с одной стороны и с другой – средствами международных исследований, Всероссийских проверочных работ, работами, входящими в состав Национальных Исследований Качества Образования (НИКО) ежегодно осуществляемых мониторинг уровня сформированности метапредметных результатов (КУУД в частности). Следовательно, необходимо сформировать единые представления не только о структуре КУУД, но и целостных способов их формирования.

И если данная деятельность на уровне учебных занятий в целом достаточно представлена, то вопрос освоения коммуникативных УУД во внеурочной, внеклассной деятельности пока открыт, несмотря на наличие значительного запроса занятий внеурочной деятельности со стороны

родителей. Это подтверждают результаты многочисленных опросов, осуществляемых сотрудниками НИУ «Высшая школа экономики», Левада-Центром, Фондом «Национальные ресурсы образования» совместно с региональными отделениями Общероссийского Народного фронта и др. организаций. Приведем отдельные результаты исследований в нашей трактовке [5].

С 2015 г. ежегодно проводились опросы по проблематике организации дополнительного образования, внеурочной деятельности. Было установлено, что 13 % младших школьников не посещают занятия ВУД, 30 % не участвуют в дополнительном образовании, 67 % учеников включены в деятельность центров ДО в рамках школы.

Результаты опроса руководителей организаций дополнительного образования детей (далее ОДОД) в 2016 году в рамках Мониторинга экономики образования показали, что наибольшее число организаций дополнительного образования, участвует в реализации сетевых программ с общеобразовательными организациями (45 % всех ОУ, из них 28,3 % всех организаций юридически оформили сетевые сглашения, 25 % реализует совместные программы с дошкольными организациями (12 % из них юридически оформлено)).

Опрос родителей школьников в рамках Мониторинга экономики образования представляет следующую картину охвата по тематике занятий. Чаще всего в рамках школы, учащиеся дополнительно занимаются спортом (43 %), искусством (35 %), предметами школьной программы (35 %), иностранными языками (13 %) (см. таблицу 1, приложение 1).

Результаты опроса руководителей отделения дополнительного образования детей (ОДОД) в рамках мониторинга экономики образования свидетельствуют: наиболее популярным среди обучающихся в городах-мегаполисах с населением более 1 млн. человек различные курсы изучения иностранных языков и коммуникации (что в 2 раза меньше в малых городах и селах). Состав предполагаемых программ внеурочной деятельности и ДО

модернизировался, однако 59 % руководителей организаций заявили о сохранении содержания образовательных программ. Родители удовлетворены качеством образования, которое предлагают их детям (около 60 %): довольны отношением педагогов к ребенку (98,9 % точно или скорее довольны), содержанием образования (98,7 %) и качеством преподавания (98,6 %), материальной базы (18,2 % точно или скорее не довольны) и территориального расположения организации (11 %); недовольны: 40 % из всех опрошенных в виду отсутствия координации между образовательными результатами достигаемыми в процессе учебных занятий и результатами внеурочной деятельности. Рассмотрим результаты анкетирования родителей младших школьников по изучению запросов и образовательных потребностей младших школьников и их родителей (1–4 классы).

Период анкетирования: май 2015 года. Цель анкетирования: изучение запросов и образовательных потребностей младших школьников и их родителей (1–4 классы). Протокол анкетирования: изучено 476 анкет родителей (законных представителей) и детей, обучающихся в центре лингвистического образования и творческого развития личности «Мозаика» г. Томска и его филиалах, а также в общеобразовательных школах г. Томска и г. Асина (МОУ СОШ №№ 2, 4, 8, 14, 44). Программа исследования включала анкету (для родителей). В процессе исследования было предложено выделить интересуемые направления и занятия внеурочной деятельности, степень удовлетворенности ВУД, основные проблемы ее организации (см. приложение 2).

В рейтинге образовательных услуг, оказываемых школами, родители определяют лидирующим спортивно-оздоровительное развитие ребенка, на втором месте стоит общеинтеллектуальное, третье – духовно-нравственное.

Анализ результатов исследования позволил определить следующее: 67 % всех родителей ознакомлены в достаточной степени с содержанием курсов ВУД (особенно с курсами «Основы проектирования», «Азбука общения», «Истоки» и др.). Родители в целом удовлетворены качеством

содержания курсов ВУД (69 %), технологиями их реализации (74 %), наличием отдельных УМК (65 %), в меньшей степени материально-техническим обеспечением программ (42 %). Указывают, что содержание курсов ВУД должно быть направлено на формирование преемственных метапредметных результатов, дополняющих образовательные результаты, заложенные в примерной ООП НОО. К числу основополагающих образовательных результатов они отнесли: навыки общения, владение культурой речи, тайм менеджментом, преодоления различных психологических барьеров.

Результаты содержания программ ВУД, проводимой в условиях региональной образовательной системы Томской области[1] в целом подтверждаются ведущими тезисами А. В. Павлова о запросах на образовательные услуги и реальной занятости детей.

Таким образом, можно констатировать:

1. Теоретическими основаниями моделирования процесса развития коммуникативных универсальных учебных действий являются: теории развития общеучебных умений и навыков; концепция формирования и развития коммуникативной компетентности как ведущего образовательного результата; теории о сотрудничестве и совместной деятельности учителя и учащихся, о содержании и структуре коммуникативных общеучебных умений и навыков.

2. Понятия «коммуникативная культура», «коммуникативные действия», «коммуникативные общеучебные умения и навыки», а впоследствии «коммуникативные универсальных учебных действий» широко используются в современной российской педагогике. Многие ученые-педагоги (Ю. К. Бабанский, Э. М. Браверман, С. Г. Воровщиков, М. Ю. Демидова, М. В. Зуева, Б. В. Иванова, Н. А. Лошкарёва, Н. А. Менчинская, Л. М. Перминова, Г. К. Селевко, А. В. Усова,

[1]Осуществляемая согласно Методическим рекомендациям (утв. Минобрнауки России 15.09.2016 № АП-87/02вн).

Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.) рассматривают подходы к изучению классификации универсальных учебных действий [200].

3. Структурно-содержательная характеристика КУУД включает следующие компоненты: когнитивный (виды коммуникации), аксиологический (цель коммуникации), интерактивный (способы коммуникации), эмпирический (рефлексия коммуникации на основе контроля содержания коммуникации, коррекции способа коммуникации, оценки достижения цели). Единой общепринятой системы конкретных коммуникативных учебных действий (даже на уровне нормативной учебной документации) пока не сложилось, что позволяет образовательным организациям согласно родительским запросам включать дополнительные образовательные результаты в свои ООП НОО.

4. В настоящее время существует большое количество публикаций по формированию универсальных учебных действий младших школьников. Исследования по вопросам развития коммуникативных УУД во внеурочной деятельности отсутствуют. Работы достаточно широко описывают отдельные методы или подходы формирования КУУД, однако мы не наблюдаем целостного представления моделей или систем формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, как и четко выстроенной системы педагогического управления формированием и развитием универсальных учебных действий.

Большая часть публикаций направлена на деятельностную составляющую данного понятия, упуская главное – универсальные учебные действия – личностные новообразования младшего школьника. В результате того, что формирование универсальных учебных действий происходит часто бессистемно, возникают серьезные проблемы в школьном обучении – низкая познавательная активность детей, низкий уровень учебной мотивации, низкая способность школьников регулировать свою познавательную и учебную деятельность.

Историко-педагогический анализ работ Л. В. Байбородовой, А. П. Гладковой, Т. Н. Душкиной, А. В. Лазаренко, И. А. Найденовой, Э. А. Рамазановой, И. А. Русских, М. А. Семеновой, Я. А. Тестовой [15; 42; 64; 110; 141; 195; 202; 223] и др. позволил констатировать, что особое место в процессе развития коммуникативных универсальных учебных действий (далее – УУД) как ведущему компоненту личностных образовательных результатов и как отдельной группе метапредметных универсальных учебных действий [13; 16; 181; 209] отводится внеурочной деятельности. Это обуславливает необходимость выявления особенностей ее организации в начальной школе.

1.2. Особенности организации внеурочной деятельности младших школьников

В процессе модернизации общего образования (первая четверть XXI в.) изменилась структура образовательного процесса. Наравне с учебными занятиями иное содержание приобрел такой элемент образовательного процесса как внеурочная деятельность (далее – ВУД).

На основании ряда документов (Письма Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 09-3564 «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ», Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 августа 2017 г. N 09-1672 «О направлении методических рекомендаций» и др.), уточним содержание внеурочной деятельности, ее отличия от дополнительного образования (см. Приложение 2, таблица 1, 2). На основании анализа таблицы можно утверждать, что внеурочная деятельность:

- является неотъемлемой и обязательной частью основной общеобразовательной программы, регулируется нормами Федерального государственного образовательного стандарта общей образовательной программы, следовательно, эти занятия разрешены для посещения [172];

- организуется на основе рабочей программы, которая вправе быть построена по модульному принципу и реализовываться посредствам электронного обучения, с использованием образовательных дистанционных технологий; объем часов утверждается образовательной организацией и учитывает запросы и интересы обучающихся, а также возможности самой организации [172];
- проектируется и реализуется в том числе с использованием ресурсов организаций дополнительного образования (помещений, оборудования, а также кадровых ресурсов для проведения отдельных занятий (мастер-классов, практикумов и т.д.); право реализации основной образовательной программы организациями дополнительного образования Законом об образовании в РФ не предусмотрено [151];
- результаты внеурочной деятельности должны соответствовать результатам освоения основной общеобразовательной программы.

Организации, реализующие основные общеобразовательные программы, самостоятельно определяют порядок зачета результатов рабочих программ по внеурочной деятельности дополнительных общеобразовательных учреждений и могут проводить сопоставительный анализ планируемых результатов дополнительных общеобразовательных программ и рабочих программ по внеурочной деятельности.

Итак, внеурочная деятельность – образовательная деятельность, осуществляемая в отличных от классно-урочных форм и направленная на достижение результатов освоения основной образовательной программы (ООП) ФГОС. Для выявления, систематизации, теоретического обоснования особенностей организации внеурочной деятельности младших школьников обратимся к результатам историко-педагогического анализа данного феномена.

В процессе исследования было установлено, что в настоящее время на elibrary.ru опубликовано 12 584 работы по данной тематике (дата обращения 01.03.2020 г.), большинство из которых нами было изучено и

проанализировано. Около четверти текстов публикаций отсутствует в научных электронных библиотеках. Почти 90% авторов - учителя начальных классов и магистранты.

Обратимся к наиболее значимым исследованиям – диссертациям по данной проблематике, публикациям в ведущих научно-педагогических журналах (период: с 1991 г. по настоящее время). Этот период мы разделим на два этапа: до 2009 г., т. е. до принятия Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, с 2009 г. – по настоящее время.

На первом этапе (1991–2009 гг.) был защищен ряд диссертаций[2] по тематике внеурочной деятельности, из них пять были связаны с организацией внеурочной деятельности детей младшего школьного возраста. Анализ указанных работ (список работ см. в приложении 3) позволяет сделать вывод о том, что в период 1991–2008 гг. исследователи использовали понятие внеурочной деятельности как составляющей учебно-воспитательного процесса[3], позволяющей сузить рамки исследования. Все представленные в данный период диссертационные работы можно разделить на несколько групп. Отдельно необходимо выделить историко-педагогическую работу Н. Е. Павлова [159], которая посвящена вопросам организации внеурочной деятельности в школах второй половины XIX в. Выводы, сделанные данным исследователем, способствовали теоретическому обоснованию процесса становления феномена внеурочной деятельности в России.

Первая немногочисленная группа работ периода 1991–2008 гг. была связана с изучением самого понятия внеурочной деятельности. Это работы А. А. Бурченковой, Е. М. Савиной, Л. Е. Сидоровой. Так, диссертация А. А. Бурченковой посвящена вопросам построения системы внеурочной деятельности в сельской малокомплектной школе (Бурченкова А. А., 2005). Среди особенностей организации внеурочной деятельности ученым

[2]По нашим подсчетам, 31 диссертация.
[3] Данное понятие использовалось в указанных работах.

выделяются: направленность на развитие гуманитарного сознания учащихся и их родителей; включение субъектов внеурочной деятельности в различные социально значимые виды деятельности; приоритет внеурочной деятельности в сохранении исконных традиций российского села.

Исследование Л. Е. Сидоровой (2005 г.) было связано с описанием внеурочной трудовой деятельности школьников Якутии. Для нас важно, что автор выделяет группы условий организации продуктивной внеурочной трудовой деятельности: социально-педагогические условия (региональные особенности местности проживания ребёнка, регулярную творческую деятельность в семье, работу в коллективе), психолого-педагогические условия (учет индивидуальных, возрастных, анатомо-физиологических, этно-психологических особенностей детей), организационно-методические условия (наличие специально подготовленных кадров, программ, методических пособий, учебников, дидактических материалов и др.). Данная классификация условий дает возможность описать особенности организации внеурочной деятельности младших школьников для формирования КУУД.

К этой же выделенной нами группе относится работа Е. М. Савиной, защищенная в диссертационном совете при Ярославском государственном педагогическом университете в 2006г. Автор придерживается традиционных представлений о внеурочной деятельности (т.е. сложившихся до принятия ФГОС НОО). С нашей точки зрения, она обобщила результаты всех ранее появившихся работ по вопросам организации внеурочной деятельности. В ней были синтезированы все имеющиеся на тот период представления о внеурочной деятельности обучающихся, особенностях ее организации.

Вопросы организации внеурочной деятельности школьников до 2009 г. также привлекали внимание исследователей. Это работы А. Е. Арсеньева, Я. С. Голавской, Г. Н. Мусс, А. В. Попкова, М. А. Шкробовой, И. Г. Якимович [176]. Они связаны с созданием условий для формирования гражданственности, навыков здорового образа жизни, патриотизма, исследовательской деятельности и др. во внеурочной деятельности. Ученые

рассматривают внеурочную деятельность как часть образовательного процесса, место осуществления экспериментального исследования.

Авторами данной группы публикаций были сделаны интересные для нас выводы. Так, в диссертации Г. Н. Мусс о потенциале внеурочной деятельности в воспитании патриотизма подростка выделены (с нашей точки зрения) особенности ее организации: «отсутствие ограничений по степени когнитивной готовности и возрастных рамок для включения воспитанника в деятельность; учет интересов личности при выборе видов внеурочной деятельности; реализация опыта коллективного взаимодействия; удовлетворение потребности подростков в неформальном общении» (Мусс Г. Н., 2008).

В этот период были защищены диссертации по проблематике формирования определенных качеств личности старшеклассников во внеурочной деятельности (диссертации Н. Н. Антоновой, Л. М. Донченко, Л. Н. Коковиной, В. Н. Пересыпкина, Г. А. Тимуршиной). В данных работах внеурочная деятельность выступает только в качестве той части образовательного процесса, где описывается эксперимент и его результаты.

Особое место занимает группа диссертаций, посвященных организации внеурочной деятельности младших школьников. Рассмотрим их содержание подробнее. Так, одна из первых, начиная с 1991 г., работа Н. В. Щиголевой была посвящена проблематике общения младших школьников в процессе внеурочной деятельности, технологии организации данного элемента образовательного процесса. Автор рассматривает внеурочную деятельность как условие осуществления руководством общения младших школьников, устанавливает, что «общение младших школьников – сложное педагогическое явление, развивающееся во времени и пространстве, обусловленное социальными условиями, половозрастными, индивидуальными особенностями детей, предметно-педагогической деятельностью, организацией учебно-воспитательной работы, спецификой

пространственно-содержательной стороны, нравственной направленности, широтой круга общения, оптимальностью его структуры» [252].

В свою очередь С. В. Брыкина выделяет идеи организации внеурочной деятельности младших школьников: основанные на положениях отечественной психологии о закономерной смене возрастных этапов, ведущих видах деятельности, развитии на каждом возрастном этапе психологических новообразований, в наиболее полном виде проявляющихся к концу периода, психологических особенностях младших школьников; определяющие внеурочную деятельность как «деятельность, направленную на развитие потенциала каждого ребенка, позволяя ему реализоваться и найти своё "Я" в неформальной обстановке» (Брыкина С. В., 2003).

Таким образом, анализ исследований по проблемам изучения внеурочной деятельности позволяет сделать вывод, что до 2009 г. внеурочная деятельность: представлялась как деятельность, нацеленная на развитие потенциала каждого ребенка, включающего его в коллективную творческую деятельность и направленная на актуализацию ценности; современное содержание и механизмы организации внеурочной деятельности не являлись предметом исследования; в большей части диссертационных работ внеурочная деятельность рассматривалась преимущественно как площадка для экспериментальной части научного исследования. В этот период описывался ряд особенностей организации внеурочной деятельности, в том числе младших школьников.

Становление понятия внеурочной деятельности в ее современном понимании стало осуществляться с 2009 г. – введения ФГОС НОО. В силу ограниченности возможности представлений анализа по всем опубликованным работам остановимся на выводах, сделанных ведущими учеными по данной проблематике, авторами диссертационных исследований, которые были выполнены с 2009 г. по настоящее время. Подробнее остановимся на работах, посвященных внеурочной деятельности младших школьников.

Материалы e-library.ru позволяют констатировать, что за период 2009–2020 гг. было защищено свыше 30 диссертаций, в названии которых было использовано словосочетание «внеурочная деятельность». Большая часть работ, опубликованных до 2011 г., были посвящены вопросам формирования, становления, развития каких-либо качеств личности в условиях внеурочной деятельности. Это работы исследователей Н. В. Багровой, А. В. Баранова, О. В. Дубановой, О. О. Захаровой, О. Н. Куликовой, Н. А. Ладошкина, П. Д. Лоикова, Е. А. Свистуновой, Е. Н. Худотепловой, Н. Н. Шевелёвой [14; 75; 105; 109; 238; 244].

Часть исследователей поддерживают традицию, которая сформировалась в ранее защищенных диссертациях, где понятие внеурочной деятельности ограничивает пространство экспериментального исследования. Параллельно стали появляться исследования, анализирующие содержание внеурочной деятельности на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования. Это работы Е. П. Варфоломеевой (2015) (выделены особенности формирования культуры межличностных отношений младших подростков во внеурочной деятельности), Е. А. Свистуновой (историко-педагогический анализ проблематики внеклассной, внешкольной, внеурочной работы), Н. А. Ладошкина [109] (условия развития интеллектуального потенциала школьника во внеурочной деятельности) и др. Более поздняя работа О. О. Захаровой (2016 г.) [75], на основе глубокого историко-педагогического анализа, доказывает вывод об отсутствии инструментария оценивания результатов внеурочной деятельности для формирования межкультурных ценностных ориентаций.

Особую группу диссертационных исследований представляют работы, связанные с организацией внеурочной деятельности младших школьников. Это работы О. В. Галаковой, А. П. Гладковой, О. Н. Костровой, Л. Б. Кочарян, О. А. Литвиновой, Н. В. Новиковой, О. С. Пермовской,

Н. Н. Сандаловой, Р. И. Удаловой [36, 42, 98, 101, 117, 148, 166, 199, 229] и др. Особое место в числе этих работ занимает диссертация А. П. Гладковой [42]. Историко-педагогический анализ, проведенный автором, позволяет выделить специальную группу исследований, определяющих сущность внеурочной деятельности обучающихся (Д. В. Григорьев, Е. В. Михайлова, Г. Н. Мусс, Л. Н. Петрова, Г. В. Складчикова, П. В. Степанов [45; 137; 168; 209]). В работе предлагается анализ отдельных публикаций, которые были сделаны до 2013 г. Автор определяет потенциал внеурочной деятельности в формировании исследовательских умений младшего школьника.

В свою очередь О. В. Галакова дает определение внеурочной деятельности как сферы взаимодействия педагогов и младших школьников, основанной на интересе и свободе выбора учащимися различных направлений деятельности, указывает, с нашей точки зрения, особенности социально-личностного развития младшего школьника, которые можно отнести и к внеурочной деятельности [36].

Рассмотрим более подробно научные публикации по данной проблематике. С точки зрения нашего работы, необходимо выделить несколько групп исследований феномена внеурочной деятельности младших школьников: 1) сущность внеурочной деятельности, особенности ее организации; 2) содержание внеурочной деятельности младших школьников; 3) формирование метапредметных результатов (в том числе коммуникативных универсальных учебных действий (далее КУУД) младших школьников средствами внеурочной деятельности.

Рассмотрим первые две группы подробнее.

I. Анализ результатов исследования феномена внеурочной деятельности «Сущность внеурочной деятельности, особенности ее организации».

С 2007 г. по настоящее время публиковались работы, связанные с организацией внеурочной деятельности в целом, преимущественно младших школьников. Впервые (кроме ФГОС НОО) механизмы решения данной задачи были опубликованы в работе «Внеурочная деятельность школьников»

П. В. Григорьева, Д. В. Степанова, где были представлены рекомендации по организации совместной работы образовательного учреждения, семьи и социума в рамках программы, диагностика эффективности внеурочной деятельности школьников, ее нормативное обеспечение. Это исследование способствовало оформлению различных методических рекомендаций, которые появились в многочисленных региональных образовательных системах, становлению моделей организации внеурочной деятельности в субъектах РФ, к примеру, в Белгородской региональной образовательной системе [45; 132].

В 2011 г. наиболее значимыми публикациями по вопросам организации внеурочной деятельности были работы Л. В. Байбородовой, А. П. Гладковой, П. В. Григорьева, А. В. Золотаревой, Е. Н. Степанова, О. А. Теличко и др. [42; 45; 214]. Так, в 2011 г. в процессе исследования Л. В. Байбородова указывает, что внеурочная деятельность обеспечивает проявление и развитие активности детей, которая направлена на преобразование окружающего мира и самого индивида. Автор выделяет педагогические условия, которые позволяют достичь активной включенности школьников во внеурочную деятельность. По нашему мнению, это можно отнести к особенностям организации внеурочной деятельности в области субъектно-ориентированной технологии ее реализации: школьник сам планирует и включается в разные виды внеурочной деятельности, овладевает информацией о себе, чертах своего характера, свойствах, способностях; педагог показывает готовность к управлению процессом включения детей во внеурочную деятельность; ребёнок получает педагогическую помощь в самоанализе; педагогическая помощь в самоопределении в позиции «Я» – «Деятельность» [15].

Для нашей работы важны положения, выдвигаемые автором о: необходимости использования механизма сетевого взаимодействия при организации внеурочной деятельности, функциях внеурочной деятельности, трудностях ее организации, механизмах внедрения нормативных требований Письма Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011г. № 03-296

«Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования».

В этот же период выходит книга Е. Н. Степанова (ранее была представлена только в интернете), где автором формулируется понятие внеурочной деятельности, выделяются принципы ее организации, описывается технология организации внеурочной деятельности, две группы образовательных результатов (продуктивность, удовлетворенность) [214].

Вопросы организации внеурочной деятельности являлись центром внимания еще одного исследователя – д.п.н., профессора А. В. Золотаревой. Еще в 2006 г. она обосновала идею интеграции общего и дополнительного образования, направленную на расширение единого образовательного пространства, способствующего развитию личности ребёнка» (Золотарева А. В., 2006).

В 2011 г. автор научно обосновала модели интеграции общего и дополнительного образования сначала в статье, методических рекомендациях, а затем и в монографии, выполненной в рамках гранта РГНФ [78]. А. В. Золотарева указывала, что 27–28 октября 2011 года в г. Москве состоялся семинар по теме «Модели сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках реализации программ внеурочной деятельности, направленных на воспитание и социализацию обучающихся», где подчеркивалась значимость сетевых моделей организации внеурочной деятельности младших школьников (Золотарева А. В., 2011).

Таким образом, в 2011 году были научно обоснованы отдельные элементы феномена внеурочной деятельности: понятие, направления, формы реализации, модели организации (включая сетевые с привлечением возможностей дополнительного образования), примерное содержание программ внеурочной деятельности, этапы и отдельные технологии ее реализации.

В 2012–2013 гг. продолжались серии публикаций по вопросам организации внеурочной деятельности, но уже в различных учебно-методических комплексах. Появляется совокупность статей, учебных и учебно-методических пособий, посвященных характеристике содержания внеурочной деятельности согласно ее направлениям [69; 120; 215].

Большое внимание уделяется вопросам организации внеурочной деятельности в общеобразовательных организациях, в том числе разработки планов внеурочной деятельности. Эти работы носят практико-ориентированный характер [43; 158; 192], посвящены описанию конкретного опыта организации данного элемента образовательного процесса [197; 212].

Для нас актуальным стало исследование Е. Б. Евладовой, связанное с обоснованием понятия внеурочной деятельности как механизма формирования универсальных учебных действий [65], а также статьи В. Б. Куприянова о возможностях использования системы дополнительного образования для реализации внеурочной деятельности [107]. В. Б. Куприянов указывал, что позиция государства по отношению к внеурочной деятельности менялась несколько раз вследствие неравномерности финансовых возможностей российских регионов. Также автор четко обосновывал необходимость организации внеурочной деятельности внутри самой школы, а не средствами дополнительного образования. Однако его точка зрения была единичной по данному вопросу.

В рамках данного направления в 2012 г. появляется ряд статей, которые посвящены изучению вопросов взаимосвязи внеурочной деятельности и системы воспитательной работы школы (исследования И. В. Вагнер, И. М. Логвиновой, О. А. Крысановой, М. С. Цветковой и др.) [104; 155]. В 2013–2015 гг. выходит в свет целая серия публикаций по данному вопросу.

Так, в работах Л. В. Байбородовой данного периода предлагается обоснование таких понятий как «система воспитательной работы», «внеурочная деятельность» для сельских школ, а также их взаимосвязи, роль и участие социальных партнеров в этой работе. Кроме того, автор

характеризует реализованную комплексную модель организации внеурочной деятельности, которая «отражает и демонстрирует ресурсный потенциал школы для реализации основной образовательной программы» [156, с. 31].

Особое место в системе исследований по вопросам внеурочной деятельности необходимо отвести работам И. И. Гулевич, в которых систематизируются общепринятые положения о внеурочной деятельности с точки зрения требований ФГОС (2009 г.): понятие, содержание внеурочной деятельности, включая технологии проектирования плана, рабочих программ, основные механизмы их реализации, показатели эффективности проектирования внеурочной деятельности, портфолио и др. Эти пособия и статьи, комплексно представляли информацию, где на управленческом и педагогическом уровнях систематизированы все общепринятые положения, необходимые для организации внеурочной деятельности в общеобразовательном учреждении. Однако в этих исследованиях не охарактеризованы сетевые модели организации внеурочной деятельности, технологии реализации внеурочной деятельности, способы формирования метапредметных результатов средствами внеурочной деятельности [47].

Анализ статей 2014 г. позволяет выделить статью О. В. Гуровой, посвященную моделям и формам организации внеурочной деятельности младших школьников [49]. Понимая различие между внеурочной деятельностью и дополнительным образованием, автор предлагает создать общее программно-методическое пространство внеурочной деятельности и дополнительного образования детей, осуществить переход от управления образовательными учреждениями к управлению образовательными программами. Преимуществом данной модели является предоставление широкого спектра направлений детских объединений по интересам, возможности свободного самоопределения и самореализации ребенка.

В работах Т. Ю. Новиковой, О. В. Шуляповой (2014 г.) описывается попытка конструирования воспитательного пространства начальной школы в соответствии с ведущими видами внеурочной деятельности, обозначенными

в Федеральном государственном стандарте начального общего образования [149].

Из публикаций 2015 г. необходимо выделить работу И. В. Колесниковой, где она одной из первых указывала что, внеурочная деятельность есть пространство для проектирования индивидуального маршрута личностного развития. Автор также раскрывала содержание и основные принципы внеурочной деятельности как пространства для проектирования [90].

2016-2018 гг. – период особого внимания исследователей к феномену внеурочной деятельности в целом. Наиболее значимая проблематика, с нашей точки зрения, была связана с изучением различных механизмов организации внеурочной деятельности, в том числе сетевыми (онлайн и офлайн). Приведем ряд работ по данному направлению. Так, в статье А. В. Золотаревой представлен сравнительный анализ понятий и сущности дополнительного образования и внеурочной деятельности, показаны типовые характеристики содержания и форм организации дополнительного образования, его формальные и неформальные черты, описаны особенности организации внеурочной деятельности в школе, даны общие характеристики и характеристики, различающие внеурочную деятельность и дополнительное образование, отмечено, что интеграция учебной, внеурочной деятельности и дополнительного образования позволяет создать пространство детства в школе, а также установлены возможности дополнительного образования, которые можно использовать для реализации новых Федеральных государственных стандартов общего образования [77].

А. В. Золотарева выделяет следующие особенности внеурочной деятельности: внеурочная деятельность включает в себя помимо учебных занятий также досуговые мероприятия; многоуровневость субъектов организации внеурочной деятельности; наличие форм массового характера во внеурочной деятельности, которые служат объединению таких сфер жизнедеятельности школы как учебной и внеурочной, дополнительного

образования, неформальной социокультурной деятельности; учет социокультурных и национально-региональных особенностей, общешкольных традиций, возрастных интересов обучающихся при организации внеурочной деятельности; возможность организации разных видов коммуникации. Автор обосновывает различия внеурочной деятельности и дополнительного образования для младших школьников.

Интерес исследователей в 2016–2018 гг. был сконцентрирован на вопросах не только организации внеурочной деятельности, но и обеспечения психолого-педагогического сопровождения данного процесса [111, 189]. Соответственно, именно с этих позиций выделяются Л. В. Байбородовой и особенности организации внеурочной деятельности: коллективный характер целеполагания; обязательность вариативности организации внеурочной деятельности; имеют возможность самоорганизации и самоуправления детских объединений и др. Эти идеи она продолжала развивать и в ряде других исследований [67].

В 2017 г. делается попытка систематизации представлений о внеурочной деятельности младших школьников, их особенностях (работы А. И. Алькозиной, А. В. Егоровой, М. В. Марушиной [4; 66; 128]). С 2018–2020 гг. феномен «внеурочная деятельность» рассматривался преимущественно как неотъемлемая часть образовательного процесса в условиях Федерального государственного образовательного стандарта [55], как средство развития мотивации к изучению иностранного языка [52; 55], как средство социализации ребёнка и развития личностных качеств [10; 30; 91; 177].

Проведенный историко-педагогический анализ позволяет утверждать, что с 2007 г. по настоящее время были научно обоснованы отдельные элементы внеурочной деятельности: понятия, направления, формы реализации, функции внеурочной деятельности, модели организации (включая сетевые с участием возможностей дополнительного образования), примерное содержание программ внеурочной деятельности, этапы и отдельные технологии ее реализации. Также были представлены основные

педагогические условия, позволяющие достичь активной включенности детей во внеурочную деятельность.

В тоже время, несмотря на наличие Федерального государственного стандарта общего образования, утвержденного примерной общей образовательной программой (2015 г.), разработанных проектов ФГОС НОО нового поколения, других нормативных и методических материалов, до настоящего времени не сформированы единые представления: о содержании внеурочной деятельности младших школьников как механизме формирования современных результатах образования, в частности по вопросу разграничения «зоны ответственности» за формирование личностных и метапредметных результатов между внеурочной деятельностью и воспитательной деятельностью образовательной организации; моделях организации внеурочной деятельности (сетевых и школьных), включая нормативно-правовое закрепление, технологии реализации (офлайн и онлан), механизмы проектирования и реализации психолого-педагогического сопровождения младших школьников при организации внеурочной деятельности[4] и др.

С нашей точки зрения, несмотря на наличие в опубликованных источниках особенностей организации внеурочной деятельности младших школьников, все указанные особенности зачастую связаны либо с их возрастными особенностями, либо со спецификой организации внеурочной деятельности, что, с нашей точки зрения, недостаточно (см. таблицу 4).

Многими учеными подчеркнута необходимость интеграции содержания образования в различных видах деятельности обучающихся начального звена, выявлена потребность в разработке интегрированных программ внеурочной деятельности, реализуемых в рамках сетевого взаимодействия «школа–организация дополнительного образования». Однако до настоящего времени не только научное обоснование таких программ, но и даже их примеры практически не встречаются.

[4] Ввиду малочисленности работ по данной тематике.

Таблица 4

Особенности организации внеурочной деятельности[5], представленные в современной педагогической литературе

Учет особенностей младших школьников	• учет положений отечественной психологии о закономерной смене возрастных этапов, ведущих видах деятельности, развитии на каждом возрастном этапе психологических новообразований, психологических особенностях младших школьников; • учет психолого-педагогических (возрастных, индивидуальных, анатомофизиологических, этнопсихологических), социально-педагогических особенностей младших школьников (региональных особенностей местности, где проживают учащиеся, фактора регулярной трудовой деятельности в семье, коллективного характера трудовой деятельности); • отсутствие ограничений по степени когнитивной готовности и возрастных рамок для включения воспитанника в деятельность
Ресурсное обеспечение организации ВУД	• обеспечение учебного процесса программами, методическими пособиями для учителей, учебниками и дидактическими материалами для учащихся, материально-технической базой • учет организационно-методических особенностей организации образовательного процесса (наличие специально подготовленных кадров, выбор социально значимых объектов труда);
Целеполагание и мотивация участников образовательного процесса к ВУД	• учет интересов личности при выборе видов внеурочной деятельности; • разнообразие видов деятельности, форм ее организации, создание условий для разнообразия видов деятельности, форм ее организации; • установка на творческую деятельность; • включение субъектов внеурочной деятельности в различные социально значимые виды деятельности; • реализация опыта коллективного взаимодействия; • педагогическая помощь в самоанализе, самоопределении в позиции «Я» – «Деятельность»; • возможность овладения информацией о себе, о чертах своего характера, свойствах, способностях и т. п.; • наличие целевых установок и дальнейших перспектив деятельности
Взаимодействие участников ВУД	• удовлетворение потребности младших школьников в неформальном общении; • реализация демократического стиля общения педагога с детьми; • обеспечение субъектной позиции в общении каждому ребёнку; • социально полезная направленность, информационно-познавательная насыщенность общения; • создание благоприятной атмосферы общения;

[5]Сформулированные на основе историко-педагогического анализа исследователями данного феномена в нашей редакции.

	• взаимодействие субъектов познавательно-досуговых проектов с партнерами во внеурочной деятельности
Содержание ВУД	• ориентация на личностный смысл во всех элементах содержания и в тематике познавательно-досуговых проектов, учитываемый при совместных с педагогом в разработке и планировании внеурочной деятельности; • отбор содержания внеурочной деятельности с обязательной опорой на межпредметность предлагаемой к восприятию информации и вариативность форм познавательной активности учащихся в рамках реализации познавательно-досуговых проектов; • соответствие содержания внеурочной деятельности интересам и потребностям младших школьников; • информационно-познавательная насыщенность занятий; • необычность, проблемность содержания ВУД; • варьирование содержания занятий с учетом интересов и потребностей детей, их возрастных особенностей
Технологии реализации ВУД	• необычность, проблемность, эмоциональность в подаче информации и самостоятельный ее поиск; • наличие возможности вовлечения учащихся в творческий процесс, включающий разнообразные формы и виды деятельности школьников; • преобладание динамичных, активных и интерактивных методов и игровых технологий; • направленность на развитие гуманитарного сознания учащихся и их родителей; • реализация личностно-ориентированного подхода к учащимся при организации внеурочной творческой деятельности; • обеспечение в процессе стимулирования взаимосвязи учебной и внеурочной творческой деятельности, использование системы средств стимулирования; • совместный характер деятельности ребенка и педагога, обеспечивающий выбор младшим школьником направления деятельности, а также широкий спектр возможностей для проявления познавательной инициативы и способности к решению исследовательских задач; • стимулирование самостоятельности учащихся в сфере выбора внеурочной занятости путем участия в многонаправленных познавательно-досуговых проектах; • самостоятельность поиска новых способов действия, форм представления результатов; • применение разнообразных организационных форм, методов и средств учебно-исследовательской деятельности младшего школьника; • возможность продвижения ребенка по индивидуальной познавательной траектории с опорой на его субъективный личностный опыт; • создание условий для приобретения младшим школьником навыков социального взаимодействия со сверстниками и установление дружеских отношений как проявлений коммуникативных УУД; • эстетическая выразительность, занимательность, новизна форм и методов организации ВУД; • сочетание самодеятельности и инициативности учащихся с направляющей ролью учителя

Огромное количество научных и практико-ориентированных работ посвящено формированию коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности. Но при наличии большого массива публикаций по технологиям организации внеурочной деятельности, направленных на формирование коммуникативных универсальных учебный действий, можно констатировать, что проблема реализации интегрированных программ внеурочной деятельности по формированию коммуникативных образовательных результатов в условиях сетевого взаимодействия «школа – центр дополнительного образования» пока остается открытой.

Проведенный историко-педагогический анализ позволяет выделить ведущие идеи организации внеурочной деятельности младших школьников (см. таблица 2, приложения 1). Внеурочная деятельность – это часть образовательного процесса, направленного на формирование личностных, метапредметных результатов определённой возрастной группы обучающихся, которая организуется в свободное от уроков время, обеспечивает активность детей в соответствии с их интересами и потребностями.

Содержание внеурочной деятельности строится в соответствии со следующими принципами, которые адаптированы нами на основе анализа работ А. П. Гладковой [42]: принцип свободного выбора, который заключается в возможности учащегося выбрать направления деятельности, а также формы представления своих результатов самостоятельного или коллективного участия в данной деятельности; принцип уникальности ребёнка, который предполагает обеспечение условий для реализации его интересов и развития индивидуальных способностей; задача педагога – увидеть уникальность и неповторимость каждого ребёнка, учесть его индивидуальные особенности при построении индивидуальной познавательной траектории; принцип взаимодействия, направленный на

установление партнёрства между участниками деятельности с целью выработать определенные стратегии, способствующие достижению результата; предполагает уважительное отношение к самостоятельным выводам и суждениям школьников, опору на личностный опыт ребёнка, поощрение его творческой активности, диалогическую позицию в общении; принцип психологической комфортности содействует созданию и поддержанию условий для благоприятной атмосферы и полного взаимопонимания между взрослым и ребёнком, снимает стрессообразующие факторы учебного процесса, раскрепощает детей [42].

Педагогическая технология организации внеурочной деятельности представлена тремя этапами (проектным, организационно-деятельностным, аналитическим). Соответственно, способы и формы организации внеурочной деятельности вытекают из положений Федерального государственного стандарта общего образования НОО, в том числе следующие: кружки, секции, экскурсии, круглые столы, диспуты, конференции, викторины, олимпиады, соревнования, школьные научные общества, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, предоставляющие свободу выбора учащемуся в личностных предпочтениях и педагогу в выборе методов, приемов, форм обучения.

На основании историко-педагогического анализа можно представить все выделенные особенности организации внеурочной деятельности младших школьников, описанные нами ранее (см. таблицу 1, приложение 4).

Содержание таблицы позволило нам систематизировать и представить обобщенное представление об особенностях организации внеурочной деятельности младших школьников, к которым отнесем следующие: направленность внеурочной деятельности на развитие личностных смыслов коммуникации младших школьников; интеграция учебной и внеурочной деятельности младших школьников с использованием специальных сетевых образовательных программ, технологий их реализации; метапредметность и

межпредметность интегрированного пропедевтического содержания образования, обеспечивающего удовлетворение образовательных потребностей ребенка и формирование устойчивого интереса к определенному направлению внеурочной деятельности; комплексность организации контроля и оценки образовательных результатов внеурочной деятельности школьников.

Рассмотрим данные особенности организации ВУД младших школьников.

1. Направленность внеурочной деятельности на развитие личностных смыслов коммуникации младших школьников. Младший школьный возраст является важным этапом для развития интересов и потребностей ребенка. На основании анализа психолого-педагогической литературы ([1; 8; 37; 70; 84; 106; 114; 115; 124; 213; 222]) выделим возрастные и психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста: формирование у обучающегося произвольности и волевого действия, требующего преодоления внутренних и внешних препятствий; переход от наглядно-образного к словесно-логическому типу мышления, развитие абстрактного мышления; преобладание непроизвольного внимания и слабость произвольного; недостаточная степень управления процессом восприятия; преобладание кратковременной памяти и непроизвольного запоминания; интенсивное развитие воспроизводящего воображения, творческого воображения и творческого мышления.

Данные возрастные и психолого-педагогические особенности обуславливают использование особых механизмов организации ВУД специальными средствами обучения. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, к способам организации внеурочной деятельности относят: реализацию образовательных программ, разработанных педагогами школы; включение ребёнка в систему коллективной творческой деятельности,

которая является частью воспитательной системы школы по пяти направлениям (духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное, спортивно-оздоровительное); использование ресурсов учреждений дополнительного образования.

На основании работ А. С. Кравец можно утверждать, что личностный смысл есть, по существу, общественный (интерсубъективный) смысл, но «присвоенный» (осознанный) индивидом в его конкретных действиях в конкретной ситуации «здесь» и «сейчас», реализованный в его мотивах, целях, планах. Личностные смыслы всегда являются продуктом осмысления, интерпретации, конкретизации (привязки к конкретной ситуации действия) объективированных в символическом универсуме надличностных смыслов. Они допускают, естественно, и вариацию объективных, социально предзаданных смыслов, но эта вариация всегда находится в пределах среднетипического.

Личностные смыслы ребенка формируются в условиях непосредственного общения. Для организации общения часто используются технологии коммуникации во внеурочной деятельности: интернет технологии, включающие услуги компьютерной сети (олимпиады, викторины, обучающие программы и другое); проектная деятельность; информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), проблемно-диалогические технологии и другие [20; 24; 34; 76; 127; 170; 177].

Однако ведущей деятельностью на младшей ступени обучения является игровая, а также активное использование наглядных средств обучения, что обоснованно психологическими особенностями младшего школьного возраста. Поэтому в процессе организации ВУД младших школьников в целях развития личностных смыслов необходимо непроизвольное общение с помощью предметно-образных средств и логико-дидактических схем. При использовании предметно-образных средств обучения задействованы все каналы сенсорной системы. Учащиеся в процессе обучения могут не только

созерцать, слышать, но и тактильно их ощущать (трогать, играть, переставлять и т. д.). Оставляя яркий след в памяти учащегося, данные наглядные средства помогают учащемуся впоследствии вспомнить необходимую информацию. Логико-дидактические схемы помогают ребёнку удержать последовательность событий, выступая эффективной наглядной опорой для логического воспроизведения учащимся изученного материала.

Предметно-образные средства и логико-дидактические схемы обучения активизируют умственную деятельность, продлевают сосредоточение внимания на изучаемом материале, делая последний более доступным для понимания, вызывая эмоциональные переживания обучаемых. При возникновении трудной психологической ситуации, когда необходимо распределить внимание на отбор языковых средств и составление из них высказываний, данные средства обучения «разгружают» оперативную память от удержания логической последовательности речевого материала.

Воображение младшего школьника активно включается в целенаправленную деятельность в процессе обучения, и для полноценной работы воссоздающего воображения требуется качественное описание или предъявление изучаемых явлений, предметов, а также запас имеющихся у ребёнка представлений. Кроме того, в начальной школе у ученика развивается способность самостоятельно создавать новые образы с опорой на имеющиеся представления, то есть развивается творческое воображение.

Использование наглядных средств обучения дает учащимся соответствующие сигналы к восприятию, которые оставляют след в мозгу. Когда в сознании возникает образ предмета при отсутствии непосредственного восприятия органами чувств, создаётся наглядный образ представления и происходит поиск следов ранее воспринятых сигналов. Поэтому можно утверждать, что одним из эффективных способов развития творческого мышления учащихся является процесс формирования образов представления. Рефлексия, как чувственно переживаемый процесс осознания

своей деятельности, цели которой: вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности, помогает формулировать ребёнку свои результаты, корректировать цели дальнейшей работы, свой образовательный путь (Байбородова Л. В., 2014).

Начальная школа предъявляет высокие требования к средствам обучения, которые должны соответствовать определенному периоду и ступени обучения, использоваться с учетом психологических особенностей учащихся данного возраста. По мнению психологов, младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативного компонента УУД, так как впервые в начальной школе индивидуальные успехи ребёнка приобретают личностный и социальный смысл.

2. Метапредметность и межпредметность интегрированного пропедевтического содержания образования, обеспечивающего удовлетворение образовательных потребностей ребенка и формирование устойчивого интереса к определенному направлению внеурочной деятельности.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, в основе современного образования должен лежать принцип метапредметности, который является основанием для интеграции содержания образования, разделенного по отдельным предметам, и получение ребенком представлений о целостной картине мира.

Процесс интеграции рассматривается как один из перспективных направлений начального образования, который осуществляется и как метапредметный (Ю. В. Громыко [47]), и как межпредметный (А. И. Гурьев).

Поскольку далеко не во всех школах возможно введение метапредметов, то наиболее оптимальным способом использования метапредметности становится внедрение интегрированных курсов или уроков. В настоящее время можно констатировать, что идеи метапредметности и межпредметности слабо используют в начальном общем

образовании. Так, по исследованиям Н. В. Храмцовой, только 20 % учителей начальных классов на сегодняшний день решают эту профессиональную задачу [237]. Однако внеурочная деятельность является подходящим «полем» для реализации интегрированных занятий.

Вариативность организационных форм и свободный выбор учащимися вида деятельности, большие возможности для проявления индивидуальности и инициативы, творчества позволяют не только приобретать знания, но и научиться действовать, принимать решения, выполнять поставленные задачи.

Реализация интегрированных метапредметных, межпредметных программ (комплексных тем более) создает условия для формирования устойчивого интереса младших школьников к определенному направлению внеурочной деятельности.

3. Интеграция учебной и внеурочной деятельности младших школьников с использованием специальных сетевых образовательных программ, технологий их реализации.

На основании работ Л. В. Байбородовой, А. В. Золотаревой и др. можно утверждать, что в настоящее время существует две основных модели организации внеурочной деятельности: сетевая и внутриорганизационная. Организационная внутришкольная модель предполагает набор кружков, секций, клубов, работа которых обеспечивается ресурсами школы.

Сетевая модель предусматривает тесное и регулярное взаимодействие общеобразовательной школы с различными организациями по проектированию и реализации внеурочной деятельности. Созданная сеть организаций (зачастую на базе школы) разрабатывает совместную программу деятельности, определяющую содержание внеурочной деятельности, четко проектирует ее образовательные результаты. Она может быть представлена на разных уровнях согласно принципам теории вариативности (М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, В. В. Стадник, Р. М. Шерайзина и др. [165; 245]).

Так как начальное общее образование носит пропедевтический, интегрированный характер, то и содержание требований к уровню сформированности УУД четко сформулировано, конкретизировано; представлено на уровне «знания/представления» или «умение». В то же время Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования нормативно не создает рамки для организации внеурочной деятельности (А. В. Золотарева, 2016). Ее содержание обусловлено задачами развития и воспитания ребенка, которые определяются семьей и школой. Соответственно, главный результат организации реализации внеурочной деятельности - создание условий для развития ребенка в условиях проектируемого индивидуального образовательного маршрута.

В зависимости от внешних и внутренних условий интеграция организаций общего и дополнительного образования стала порождать спектр вариантов взаимодействия. Такая вариативность обеспечивает построение более гибких, способных реагировать на изменения во внешней среде учреждения и в том числе на запросы потребителей, сетевых образовательных программ.

Создание таких программ в рамках сетевого взаимодействия «школа-центр дополнительного образования» позволяет в большей степени учитывать детский и родительский заказы на определенное содержание внеурочной деятельности, обеспечить их реализацию в достаточной степени кадровыми, материально-техническими и методическими ресурсами, проектировать вариативное, дифференцированное и индивидуальное образование, направленное на развитие младших школьников в рамках добровольного сотрудничества, совместной творческой работы, общности интересов, организации деятельности разнообразными формами.

Кроме того, такие сетевые программы внеурочной деятельности в рамках сетевого взаимодействия «школа-центр дополнительного

образования» могут быть: 1) направлены на формирование не только прописанных в ФГОС НОО образовательных результатов, но и дополнительных, востребованных со стороны участников образовательного процесса (учителей, родителей, детей, социума в целом); 2) содержание образования представлено на метапредметном, межпредметном уровнях; четко разделено по «зонам ответственности» (модули школы, центра дополнительного образования); технологии организации внеурочной деятельности младших школьников обусловлены возрастными, индивидуальными особенностями обучающихся в рамках совместной деятельности. Эффективными механизмами взаимодействия при организации внеурочной деятельности являются и предоставление различного рода услуг (консультативных, технических, информационных и др.), обмен опытом и взаимообучение специалистов, совместная экспертиза качества внеурочной деятельности.

4. Комплексность организации контроля и оценки образовательных результатов внеурочной деятельности школьников.

В настоящее время достаточно разработаны единые подходы к оценке результатов внеурочной деятельности младших школьников. В первую очередь констатируется обязательность комплексного оценивания результатов учебной, внеурочной деятельности при оценке метапредметных и личностных УУД как результатов реализации общих образовательных программ НОО. В то же время при использовании сетевой модели реализации внеурочной деятельности постоянно возникает вопрос о результативности не только совместной деятельности по реализации определенной программы внеурочной деятельности, но и вкладе отдельных субъектов сетевого взаимодействия. Именно сочетание внутренней и внешней оценки уровня сформированности образовательных результатов может стать механизм обеспечения качества общего образования. Эта проблема решается по-разному: выделяется ответственность за

формирование определенных универсальных учебных действий, их уровней и др. Однако единых подходов пока не выработано.

В качестве содержательной и критериальной базы оценки уровня сформированности универсальных учебных действий используются выделенные в ООП НОО образовательные результаты. В тоже время анализ работ д.п.н. А. Н. Жилиной (Институт педагогического образования Российской академии образования, Санкт-Петербург) позволяет утверждать, что структура конкретных универсальных учебных действий (коммуникативных, в частности) определена достаточно произвольно. Очевидно, что и авторы ФГОС НОО это и предполагали, заявляя о возможности включения в ООП НОО и других универсальных учебных действий в рамках школьного компонента системы образовательных результатов, что предполагает требования комплексности.

Кроме того, комплексность предусматривает и использование персонифицированных процедур оценки достижений детей и не персонифицированных процедур оценки состояния и тенденций организации системы внеурочной деятельности, применение информации об особенностях и условиях реализации программ внеурочной деятельности при интерпретации результатов педагогических измерений.

Учет данных особенностей организации внеурочной деятельности младших школьников возможен при использовании сетевой метапредметной интегрированной образовательной программы.

Сетевую организацию внеурочной деятельности можно представить в виде системы взаимодействий школы (школ), центров дополнительного образования, обеспечивающей проектирование и реализацию отдельных образовательных событий, программ различного уровня и направленности в целях повышения уровня сформированности образовательных результатов.

Особенности сетевой организации внеурочной деятельности школ и центров дополнительного образования: произвольность выбора субъектов

взаимодействия при частичном (временном и организационном) ограничении свободы в коммуникациях; совместное проектирование и реализация образовательных программ в рамках стратегического партнерства как целенаправленного, юридически оформленного процесса коммуникации между ресурсно-взаимозависимыми факторами; регулирование процесса организации внеурочной деятельности средствами индивидуальных образовательных маршрутов, специального программного обеспечения.

Высший уровень реализации сетевого взаимодействия образовательных организаций (согласно Г. Н. Прозументовой) есть уровень проектирования и реализации образовательных программ. В нашем случае это программы внеурочной деятельности для младших школьников. С нашей точки зрения, такие программы должны носить интегрированный характер.

На основании работ А. В. Золотаревой, можно утверждать, что интегрированная программа как нормативный документ определяет содержание совместной образовательной услуги, реализуемой сетью образовательных организаций, включающей набор дисциплин, модулей определенного уровня и направленности, обеспечивающей при сохранении их уникальности и равенстве гармонизацию педагогического воздействия на обучающихся. Интегрированные программы можно классифицировать по субъектам, масштабу деятельности, целям и задачам, содержанию, системообразующему фактору.

В нашем случае программа внеурочной деятельности, направленная на развитие коммуникативных УУД, может быть интегрированной, т.к. состоит из двух модулей. Первый модуль «Культура речи» реализуется в рамках вариативной части учебного плана школ, а второй модуль – в условиях внеурочной деятельности на базе центров дополнительного образования.

Такие интегрированные программы могут быть и комплексными, т.к. комплексная программа – это совокупность самостоятельных образовательных программ, объединенных по определенному принципу, и

направленных на решение общих целей и задач через 2-х и многопрофильное обучение (например, музыкально-хоровая студия, дошкольный образовательный комплекс и др.). В таких детских объединениях занятия по каждому предмету ведут чаще всего разные педагоги. В комплексных программах, как правило, ставятся цели и задачи, решение которых невозможно без разнопредметного обучения.

Как общеразвивающая программа центров дополнительного образования она может быть тематической. В ряде исследований [15; 52; 55; 65] подчеркивается, что само содержание внеурочной деятельности определяется совокупностью направлений развития личности ребёнка и видов деятельности, которые организует педагогический коллектив учреждения, осуществляющий внеурочную деятельность. Оно может быть реализовано в широком спектре функций, осуществляемых в процессе её организации: образовательной, направленной на достижение образовательных результатов (личностных, предметных, метапредметных) и постоянный личностный рост школьника; воспитательной, обеспечивающей воспитание таких качеств личности как нравственность, трудолюбие, гражданская ответственность, социальная активность и другие; социально-воспитательной, предполагающей адаптацию детей в коллективе; развивающей, включающей развитие всех сфер личности ребёнка; компенсаторной, восполняющей «пробелы» учебного процесса; корректирующей, направленной на выявление способностей и склонностей ребёнка; досугово-организующей, предусматривающей педагогически целесообразную организацию свободного времени учащихся; функции выбора и самореализации, отвечающей за возможность самостоятельного выбора и реализации своих потребностей, желаний и увлечений [15].

В нашем случае, такая сетевая программа должна быть направлена на формирование коммуникативных УУД. Ключевые умения данного образовательного результата, очевидно, будут формироваться на учебных

занятиях в школе (включая курсы вариативной части учебного плана), а дополнительные – в рамках внеурочной деятельности (в центре дополнительного образования).

Следовательно, именно сетевая метапредметная интегрированная образовательная программа позволит более оптимально формировать навыки коммуникации младших школьников как в рамках личностных, так и коммуникативных универсальных учебных действий, а именно: развивать умения адекватно использовать речевые средства для решения коммуникативной задачи, способствовать овладению монологической и диалогической формой общения, формировать умения учитывать разные точки зрения, высказать собственное мнение и обозначить свою позицию, аргументировать точку зрения, договариваться и приходить к общему решению даже в ситуации конфликта мнений, строить понятные для партнера высказывания, задавать вопросы и получать необходимую информацию, осуществлять взаимный контроль и оказывать помощь в сотрудничестве.

1.3. Модель развития коммуникативных универсальных учебных действий во внеурочной деятельности младших школьников

Модернизация общего образования первых двух десятилетий XXI в. связана не только с совершенствованием содержания образования, включая и процесс его проектирования в рамках внеурочной деятельности, но и разработку и широкое распространение различных способов реализации соответствующих образовательных программ.

В настоящее время можно констатировать, что процесс проектирования и реализации внеурочной деятельности младших школьников обусловил потребности в формировании единых представлений о направленности данной составляющей образовательного процесса, учете интересов и запросов ребенка и родительского заказа при проектировании содержания

образования; способах разграничения «зоны ответственности» между внеурочной и воспитательной деятельностью начальных школ за формирование личностных и метапредметных результатов (в нашем случае КУУД), целостными технологиями, методиками их формирования (офлайн и онлан) и психолого-педагогического сопровождения.

Все перечисленные компоненты, с нашей точки зрения, могут быть представлены в разработанной нами модели развития коммуникативных универсальных учебных действий во внеурочной деятельности младших школьников. Обратимся к рисунку 2.

В теоретическом обосновании построения модели развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности мы основывались на работах В. М. Ананишева [6], Ю. О. Делимовой [53], А. Р. Камалеевой [83], В. И. Михеева [138], И. Е. Сюсюкиной [220], Н. А. Чулановой [240] и других. Разработанная нами модель предназначена в первую очередь для реализации образовательной деятельности в условиях сетевого взаимодействия общеобразовательной организации и центров дополнительного образования детей.

Такая оптимизационная модель наиболее востребована в условиях экономии бюджетных средств (см. подробнее в разделе 2.1. диссертационного исследования), предполагает проектирование и реализацию сетевой программы, которая для конкретной школы будет выступать как программа внеурочной деятельности, а для центра дополнительного образования – дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программой.

Безусловно, для ее разработки необходимо и формирование самой сети, и организация сетевого взаимодействия, и нормативно-правовое, ресурсное обеспечение (в том числе и создание совместной аттестационной системы), что описано в достаточной степени в учебно-методических материалах и монографических исследованиях специалистов Института развития

образования Ярославской области под руководством А. В. Золотаревой [79].

Можно констатировать, что научной общественности пока не были предложены сетевые программы, направленные на формирование (развитие) коммуникативных универсальных учебных действий, которые носили метапредметный, интегрированный характер, учитывали особенности организации внеурочной деятельности младших школьников, что обусловило потребность в разработке соответствующей модели.

Модель развития коммуникативных универсальных учебных действий во внеурочной деятельности младших школьников (рис. 3) отражает взаимосвязь ее основных компонентов: концептуально-целевого, содержательно-технологического и результативно-оценочного. Рассмотрим содержание разработанной нами модели.

Концептуально-целевой компонент обеспечивает развитие коммуникативных универсальных учебных действий школьников во внеурочной деятельности. Для достижения основной цели – развития коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности – были сформулированы следующие задачи: организация входной диагностики уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий, обучающихся на занятиях внеурочной деятельности в общеобразовательной организации; совместное проектирование содержания внеурочной деятельности (сетевая метапредметная интегрированная образовательная программа «Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников») в зависимости от индивидуальных и групповых запросов детей и родителей, уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников; реализация процесса развития отдельных коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся начальной школы совокупностью специально разработанных средств обучения, включающей речевые ситуации, предметно-образные средства

(далее ПОСО) и логико-дидактические схемы (далее ЛДС)); диагностика результативности уровня сформированности отдельных коммуникативных универсальных учебных действий.

Ведущими методологическими подходами являются: системно-деятельностный [11; 100 и др.], личностно-ориентированный [2; 204; 235; 256 и др.] и коммуникативно-когнитивный подходы [56; 236 и др.]. Реализация данных подходов требует соблюдение следующих принципов: комплексности, индивидуализации, вариативности, коммуникативности.

В рамках системно-деятельностного подхода [100; 222] учение рассматривается как сотрудничество и совместная деятельность учителя и учащегося, где ученик самостоятельно добывает знания, а учитель обеспечивает условия для активного участия школьника в учебно-познавательной деятельности. Кроме традиционных принципов, с нашей точки зрения, возможно использование и принципа комплексности.

На основании работ В. В. Краевского [102] можно утверждать, что при определении научных принципов необходимо учитывать следующее: выявление принципов осуществляется в процессе анализа используемых методологических подходов и соответствующих доказанных научных закономерностей; роль научных принципов заключается в связывании теории и конкретной педагогической практики реализации модели, технологии, системы и др., но при этом не все логические переходы внутри данных взаимосвязей могут быть состоятельны и корректны.

Исследования И. Я. Лернера о критериях выбора того или иного принципа позволяют выделить в рамках системно-деятельностного подхода такой принцип как комплексность - одно из универсальных требований к системе обучения в целом, внеурочной деятельности, в частности (Лернер И. Я., 1981).

Принцип комплексности решает задачи формирования предметных и метапредметных результатов, как в рамках учебных занятий, так и в процессе



Рисунок 2 – Модель развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности

внеурочной деятельности; определяет проблему возникновения противоречия необходимости формирования образовательных результатов, обучающихся по учебным предметам и формирования целостного видения мира

Сущностный компонент принципа комплексности выражается также в конкретизации дидактических принципов систематичности, системности, интегративности, всесторонности при формировании конкретных предметных и метапредметных образовательных результатов. В нашем случае рассматриваются два комплекса: содержание и технологии развития коммуникативных универсальных учебных действий в рамках учебных занятий; содержание и способы развития иных коммуникативных образовательных результатов в ходе внеурочной деятельности. Если первый комплекс нормативно и дидактически определен, то во втором комплексе необходимо четко установить черты внутренней организации между подсистемами и устойчивые связи между ними. Этому будет способствовать такой научный принцип как «комплексность».

Несмотря на то, что само содержание коммуникативных образовательных результатов предполагает процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса, их развитие достаточно персонифицировано. Соответственно, развитие коммуникативных универсальных учебных действий должно осуществляться при использовании личностно-ориентированного подхода. Работы Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, И. С. Якиманской [204; 256], посвященные личностно-ориентированному образованию, способствовали обоснованию одного из принципов модели развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности - принципа индивидуализации.

Проведенный анализ современной педагогической литературы по данной проблематике позволил выделить ряд ведущих положений личностно-ориентированного обучения: самобытность и самоценность

ребенка во главе обучения; реализация обучающимися определенных функций и моделей поведения в соответствии с социальным заказом общества (Н. А. Алексеев) [2]; личностное развитие как показатель эффективной организации обучения (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) [204; 256]; применение средств обучения с целью личностного развития на разных ступенях обучения (В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) [204; 256]; личностный опыт субъекта учения и активизация на его основе личностных функций (Н. А. Алексеев, И. С. Якиманская, и др.) [2; 256].

Наиболее концентрировано все положения личностно-ориентированного подхода, с нашей точки зрения, представлены дидактическим принципом индивидуализации. Историко-педагогический анализ позволяет утверждать, что обоснованный принцип индивидуализации представляет собой совокупность следующих принципов (В. В. Сериков [204]): этико-гуманистического принципа общения педагога и ребёнка; принципа свободы личности в образовательном процессе, самостоятельный выбор ее приоритетов, формирование личностного опыта; принципа индивидуальности как альтернативы коллективному обучению (В. В. Сериков).

Использование принципа индивидуализации при организации образовательного процесса позволяет формировать не только предметные результаты, а при их помощи способствовать развитию ребенка как индивидуальности, формировать иные его качества, вооружить знаниями, умениями и навыками, а посредством их развить ученика как индивидуальность, создать благоприятные условия для развития его способностей (И. С. Якиманская [256]). Ведущим средством, ориентированным на становление личностных свойств индивида, согласно принципа индивидуализации является личностно-ориентированная педагогическая ситуация, ставящая школьника в новые условия, которые требуют от него иную модель поведения [204]. Личностно-утверждающая

ситуация предполагает нравственный выбор ребёнка, самостоятельно выдвинутые цели, препятствия, чувство собственной значимости, самоанализ и самооценку, ответственность [204]. По мнению В. В. Серикова, именно в личностно-утверждающей ситуации формируется опыт учащегося, ценностно-смысловые образовательные результаты.

Следовательно, принцип индивидуализации может быть реализован для развития коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности. Говоря о создании личностно-ориентированной ситуации (в нашем случае речевая ситуация), необходимо помнить, что личностный опыт школьника является одним из главных инструментов данного подхода в обучении.

Еще одним подходом, используемым в нашей модели, является коммуникативно-когнитивный подход, содержание которого связано с тезисом, что процесс обучения направлен на решение таких проблем, как восприятие (познание), приобретение, обработка, структурирование, хранение, использование, воображение, логическое мышление. Когнитивно-коммуникативный подход к обучению возможно рассматривать как сочетание когнитивного подхода с его коммуникационной составляющей. Данный подход, с одной стороны, теоретически обосновывает решение таких вопросов, как отбор, организация, последовательность, способы предъявления и усвоения языкового и речевого материала, учитывая коммуникативные потребности данного возраста, с другой стороны, обеспечивает сознательное усвоение знаний, превращая ученика в активного участника процесса обучения [236].

Когнитивно-коммуникативный подход (Х. Гейвин, В. З. Демьянков, Л. Я. Дмитрачкова, Б. Ф. Ломов, Е. И. Пассов, Т. Н. Ушакова, Д. Х. Хасанбаева [56; 121; 236]) выдвигает ряд принципов организации образовательного процесса: речемыслительной активности, предполагающий высокую активность учащегося (внутреннее проговаривание про себя при

ответе другого учащегося); функциональности, заключающийся в овладении учащимися речевых единиц в том виде, в каком они функционируют в устной и письменной коммуникации; ситуативности, представляющий взаимоотношения собеседников; новизны, связанный с постоянным варьированием речевых ситуаций; аутентичности, диалога культур и др.

Для нас принципиально выделение такого принципа как коммуникативность, согласно которому обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним. Принцип коммуникативности предполагает на занятиях использование ситуаций реального общения, организацию активной творческой деятельности, применение групповых форм обучения. Данный принцип реализуется, если деятельность учащихся имеет четкую цель, внимание направлено не на форму и средства, а на содержание. Коммуникативные задания должны ориентировать учащихся на достижение коммуникативной цели и иметь адресный характер (т.е. должны быть обращены к собеседнику). Кроме того, именно с позиции принципа коммуникативности трактуется понятие ситуативности, определяемой экстралингвистическими факторами: местом общения, временем проведения, наличием партнеров коммуникации, их намерениями и особенностями (возраст, уровень речевого развития, интересы), проходит подлинное общение.

Для обоснования целеполагания нашей модели обратимся еще раз к структурно-содержательной характеристике коммуникативных универсальных учебных действий начального общего образования. Работы А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменской, А. И. Жилиной позволяют дать определение коммуникативным УУД как системе учебных действий, которая включает конкретные способы организации коммуникации, направленные на достижение учебных и социальных целей в процессе обучения для собственного развития, осознания и преобразования окружающей действительности [13; 72]. В параграфе 1.1. мы рассмотрели группы

коммуникативных универсальных учебных действий: «Коммуникация как интеракция», «коммуникация как кооперация», «коммуникация как условие интериоризации». На основании работ Л. А. Введенской, В. В. Виноградова, Ю. В. Ганьшиной, Б. Н. Головина, И. Б. Голуб, А. И. Жилиной, Д. Э. Розенталь, Е. А. Ступиной, Л. В. Щерба [38; 72; 216; 247] можно утверждать, что развитие данных групп коммуникативных УУД во внеурочной деятельности будет более эффективно, если на более раннем этапе или параллельно будет осуществляться становление системы дополнительных коммуникативных универсальных учебных действий: «владение культурой речи на элементарном уровне», «умение организовать свое общение во временных рамках», «умение преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации». Обратимся к рисунку 3.

КУУД младших школьников во внеурочной деятельности включают: ключевые умения (общение и взаимодействие, согласование своих действий с позицией другого; продуктивная кооперация в групповой деятельности; речевые действия как средства регуляции собственной деятельности; установление доверительных отношений взаимопонимания, способность к эмпатии) и универсальные учебные действия, учитывающие особенности внеучебной деятельности - владение культурой речи на элементарном уровне (владение нормами речевого этикета, живой разговорной речью, умение точно и логично оформлять свои высказывания); умения организации своего общения во временных рамках (умение ставить четкие цели высказывания, планировать свое общение во временных рамках, контролировать свою речевую деятельность); умения преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации, в том числе языковые при использовании иностранного языка как средства общения.

Рассмотрим подробнее сущностные характеристики КУУД младших школьников во внеурочной деятельности. Первое дополнительное КУУД младших школьников во внеурочной деятельности, предлагаемое нами, –



Рисунок 3 – К вопросу о содержании дополнительных коммуникативных УУД во внеурочной деятельности как основы для развития коммуникативных УУД (уровни «ученик научится», «ученик получит возможность научиться»)

владение культурой речи. Анализ теории речевой деятельности (работы Т. В. Ахутиной, Л. С. Выготского, Ю. В. Ганьшиной, Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, Н. К. Лапшовой, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. [35; 38; 112; 113]) позволил предположить, что культура речи как базовое понятие включает понятия «разграничение языка и речи», «осмысление языковой нормы», «знание о стилях языка и речи» и др. Термин «культура речи» можно трактовать по-разному: как синоним понятия «культура языка»; как конкретную реализацию языковых свойств и возможностей в условиях повседневного общения – письменного и устного. А. Г. Арушанова связывает коммуникативное развитие ребёнка с освоением им культуры речевого общения. Автор считает, что коммуникативное развитие ребенка не должно ограничиваться умением словесно формулировать мысли и осознавать услышанную речь, ребенок должен уметь как отвечать на вопросы взрослого, так и самостоятельно их задавать, взаимодействовать со сверстниками, устанавливая доверительные и эмоционально положительные контакты (Арушанова, А. Г., 1998).

Изучение работ лингвистов (Б. Н. Головина, М. Р. Львова, В. И. Максимова и др.) позволяет утверждать, что владение культурой речи человека лежит в основе всей вербальной коммуникации.

В настоящее время существует ряд диссертаций, посвященных разработке механизмов развития культуры речи младших школьников. Исследования Ю. В. Ганьшиной, Н. К. Лапшовой, Р. С. Пановой, Д. А. Серегиной и др. [38; 112; 203], анализируя качество современных программ и учебников по русскому языку, литературному чтению, иностранному языку для начальных классов, показывают, что «в большинстве рассмотренных программ не содержится законченной, стройной, логически обоснованной системы работы по формированию культуры речи младших школьников. В существующих программах не определен круг специальных речевых умений и навыков в этой области и не описаны требования,

предъявляемые к речи младших школьников» [38]. С нашей точки зрения, примерно такая же картина складывается и в процессе развития коммуникативных УУД. В частности, такой дополнительный коммуникативный образовательный результат как «владение культурой речи на элементарном уровне» в программе формирования УУД на уровне начального общего образования практически не представлен.

Теоретически данное понятие было обосновано в рамках культурно-ориентированных концепций обучения иностранным языкам, межкультурного общения и межкультурной коммуникации (Е. М. Верещагин, Н. Д. Гальскова, В. Г. Костомаров, О. А. Леонтович, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, И. И. Халеева, и др.), а также теория речевой и иноязычной речевой деятельности (В. А. Артемов, Б. В. Беляев, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев и др.); теории лингвистики текста и дискурса (М. М. Бахтин, В. В. Дементьев, И. Р. Гальперин, Л. В. Головина, В. И. Карасик, В. И. Шаховский и др.).

Содержание понятия «культура речи» трактуется по-разному (О. В. Приходько [182], Е. А. Ступина [216]; и др.). Анализ содержания понятия «культура речи» позволяет выделить элементарные компоненты как владение формами речевого этикета в речи, владение навыками живой разговорной речи, владение языковыми средствами. На основе компонентов культуры речи развиваются такие элементы коммуникативных универсальных учебных действий как владение вербальными и невербальными средствами общения, умение выразить свое собственное мнение, умение аргументировать свое высказывание, эмоционально-позитивное отношение к процессу сотрудничества, умение строить понятные для партнера высказывания. Таким образом, мы относим культуру речи к дополнительным коммуникативным универсальным учебным действиям во внеурочной деятельности, способствующим развитию основных коммуникативных универсальных учебных действий.

Второе дополнительное КУУД во внеурочной деятельности, предлагаемое нами – контролировать действия партнера, для которого необходимо, по нашему мнению, умение планировать свое общение во временных рамках. Управление временем – это процесс тренировки сознательного контроля над временем, потраченным на конкретные виды деятельности, при котором специально увеличиваются эффективность и продуктивность. К 7–8 годам у ребёнка начинают складываться представления о текущем времени, но он ещё плохо ориентируется во времени.

Кроме общего понятия, которое относится к регулятивным универсальным учебным действиям, с нашей точки зрения, у ребенка необходимо развивать навыки общения во временных рамках. Следовательно, овладев навыков управления своим временем, современный школьник справится с основными проблемами: непонимание своих целей и неумение организовать работу по их достижению; неумение правильно спланировать свое время (задачи, которые необходимо сделать не только по школе, но и по дому); неумение бороться с поглотителями времени (беспорядок на столе, по причине которого ребёнок не может найти нужную тетрадь, лень, наличие компьютера, телефона (игры, социальные сети). Научившись организовывать свою деятельность, учащиеся более четко, детально и качественно выполняют поставленные перед ними задачи, контролируют друг друга и помогают при необходимости, как по содержанию высказываний, так и по времени выполнения задания.

Управление временем играет важную роль в выполнении какого-либо коммуникативного задания. Ребенок должен научиться сложные задания разбивать на мелкие пункты, выполняя которые он решит поставленную коммуникативную задачу. На каждое коммуникативное занятие должно также выделяться определенное количество времени. Учащиеся, освоившие способы контроля своих действий, могут осуществлять контроль за партнером по общению. С использованием памяток, на которых может быть, как план

высказывания, так и серия картинок с указанием мелких заданий и указанием времени для выполнения данного задания, ребёнок учится самостоятельно отслеживать как свою речевую деятельность, так и потраченное на неё время.

Обратимся к анализу содержания группы коммуникативных универсальных учебных действий «Коммуникация как условие интериоризации». Для данной группы мы предлагаем дополнительное коммуникативное УУД во внеурочной деятельности - «умение преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации». Это актуально, т.к. формирование образовательных результатов зачастую связано с различными барьерами в осуществлении коммуникации. Проблемами затруднений в учебной деятельности, в том числе и вопросами возникновения барьеров в изучении предметов занимались отечественные психологи (И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев), зарубежные психологи (К. Г. Юнг, З. Фрейд) [113]. Языковой барьер и причины его появления также рассмотрены в работах таких современных отечественных авторов, как И. Е. Городецкая, Д. А. Гусаров, А. П. Коваль, И. В. Солдатенко, В. Р. Тукаев, И. В. Фирсова, Е. В. Харитонова [44; 50; 225; 234; 242].

В литературе выделяют следующие типы барьеров общения: лингвистический, коммуникативный, психологический, языковой. Лингвистический барьер предполагает возникновения у ребёнка трудностей в изучении иностранного языка, связанных с отсутствием знаний лингвистического характера: недостаточное владение лексикой, непонимание или незнание грамматических явлений, затруднения понимания иноязычной речи на слух. Этот барьер может быть устранён посредствам восполнения пробелов знаний.

Усиление отрицательных переживаний (чувства тревоги, стыда, страха, низкой самооценки) ведет к возникновению психологического барьера. «Барьер коммуникативный — это любые помехи, препятствия, различного рода либо вмешательства в процесс коммуникации на любом этапе передачи информации,

искажающие смысл сообщения» [186]. О коммуникативном барьере говорят при непонимании или неверном понимании смысла, значения сообщения [242].

Термин «языковой барьер» (в частности при изучении иностранного языка) – это индивидуальная, субъективная невозможность использовать те знания, которые уже есть, в процессе говорения (И. А. Зимняя, В. Л. Бернштейн [23] и др.). Барьеры не дают возможности достигать определенных образовательных результатов, включая коммуникативный универсальные учебные действия. Только преодолев все виды барьеров, учащийся сможет адекватно осуществлять речевую деятельность, включая иноязычную.

Успешному преодолению языкового барьера способствуют: индивидуальный подход к каждому ребенку, создание ситуации успеха путем регулярной рефлексии «я могу, я знаю, я умею», своевременные поощрения детей со стороны учителя и родителей, благоприятная атмосфера на занятии, мотивация к процессу обучения, а также привлечение носителя языка, который является не только эталоном правильной речи, но и несет в себе культуру страны изучаемого языка.

На основе анализа примерных основных образовательных программ начальной школы, можно констатировать, что результаты обучения представлены в программах личностными, метапредметными, предметными составляющими. Однако предложенные нами дополнительные коммуникативные универсальные учебные действия младших школьников во внеурочной деятельности либо не представлены, либо представлены в программах фрагментарно. С нашей точки зрения у младших школьников целесообразно развивать отдельные дополнительные коммуникативные результаты: владение культурой речи на элементарном уровне (владение нормами речевого этикета, живой разговорной речью, умение точно и логично оформлять свои высказывания); организация своего общения во временных рамках (умение ставить четкие цели высказывания, планировать свое общение во временных рамках, контролировать свою речевую деятельность);

преодоление различных видов барьеров в осуществлении коммуникации (в том числе языковые при использовании иностранного языка как средства общения).

Соответственно, в нашей модели представлено и целеполагание курса внеурочной деятельности. Процесс целеполагания обусловил потребность в использовании метода декомпозиции коммуникативных образовательных результатов. Особенности коммуникативных УУД в целом (и дополнительных КУУД в частности) определяются: многокомпонентностью состава коммуникативных УУД; неоднозначностью описания содержания предполагаемых результатов в процессе целеполагания; многоэтапностью, долгосрочностью процесса развития УУД обучающихся начальной школы; потребностью в использовании комплексных механизмов формирования и диагностики данной группы образовательных результатов.

По М. В. Кларину [85] метод декомпозиции связан с определением цели через результат деятельности обучающегося, соответствует требованиям к целеполаганию современного учебного занятия (в том числе и внеурочной деятельности), позволяет разделить общую цель образования общеразвивающей программы на отдельные подцели и диагностично определить, достигнута ли данная цель или нет.

Изучение работ В. И. Загвязинского, М. В. Кларина, А. Б. Клевцовой, А. М. Новикова [85] позволило выделить ведущие принципы данного метода: однозначная, корректная формулировка цели; ориентированность цели на конечный продукт; учет особенностей и потребностей «пользователей»; соответствие характеристикам конкретности, измеримости, уровневости, контролируемости, достижимости, значимости, ограниченности по времени; расчленение системы на подсистемы только по одному, постоянному для всех уровней, признаку; выделение всех значимых для оценки элементов; различные по содержанию формулировки целей и задач; зависимость количества уровней декомпозиции от сложности целей; реализация подцелей каждого

последующего уровня при достижении цели предыдущего; независимость друг от друга подцелей каждого уровня, когда они не выводятся друг из друга.

На основании данных принципов разработана декомпозиция как всех групп коммуникативных УУД, так и дополнительных КУУД младших школьников во внеурочной деятельности, которые стали основой для проектирования содержания образования – структуры сетевой метапредметной интегрированной образовательной программы внеурочной деятельности (см. табл. 1, приложения 5).

Содержательно-технологический компонент нашей модели включает две больших подсистемы: содержание образования, направленное на процесс развития коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности; способы реализации данного содержания образования. Содержание образования представлено в виде структуры сетевой метапредметной интегрированной образовательной программы внеурочной деятельности (общеинтеллектуальная направленность) (см. приложение 6.)

Новизна структуры курса обусловлена ее сетевым интегрированным метапредметным характером, проектированием этапов развития дополнительных коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности, которые могут быть сформированы как базовые коммуникативные образовательные результаты для дальнейшего развития коммуникативных УУД в учебном процессе; подбором конкретных средств их развития (в том числе речевых ситуаций, предметно-образных средств, логико-дидактических схем обучения).

Сроки и особенности реализации программы. Программа построена на основе: спирального способа изложения материала, при котором последовательное изучение материала включает ключевые идеи, вопросы, проблемы (так называемые "сквозные" темы), которые раскрываются при изучении различных тем, постепенно усложняясь на каждом новом витке спирали; разветвлённого способа, при котором для достижения учебной цели

учеником формируется план своего индивидуального пути освоения целостной учебной информации под руководством педагога-консультанта. Курс рассчитан на 3 года занятий внеурочной деятельности (от 33 до 99 часов в год).

Предполагаемые результаты – сформированность коммуникативных УУД, в том числе дополнительных КУУД младших школьников во внеурочной деятельности (владение культурой речи на элементарном уровне (владение нормами речевого этикета, живой разговорной речью, умение точно и логично оформлять свои высказывания); владение навыками организации своего общения во временных рамках (умение ставить четкие цели высказывания, планировать свое общение во временных рамках, контролировать свою речевую деятельность); умения преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации (в том числе языковые при использовании иностранного языка как средства общения).

Особенности проектирования содержания образования связаны с рядом положений. Первое. Работы Д. В. Григорьева, П. В. Степанова позволяют выделить три уровня образовательных результатов: первый (формирование когнитивного компонента), второй (формирование способов деятельности на репродуктивном уровне (умений), третий (формирование способов деятельности на продуктивном уровне (навыки); при этом необходимо отметить, что уровни освоения коммуникативных УУД могут варьироваться и по времени освоения, и по уровням (в зависимости от стартовых возможностей обучающихся либо от состава группы школьников, к примеру, в рамках разновозрастного обучения).

Второе. Программа предлагает использования определенных средств развития коммуникативных УУД. Их комплексное применение целесообразно при организации внеурочной деятельности в рамках дополнительного изучения русского, иностранного языков, литературного чтения. В иных случаях возможно и необходимо расширение данного круга средств организации

внеурочной деятельности[1]. Третье. Технологический компонент представляет собой методы обучения, формы организации, средства обучения и деятельность ученика и учителя по развитию коммуникативных УУД.

Формирование (на базовом уровне) коммуникативных УУД в условиях школы может осуществляться средствами различных технологий, таких как: технология педагогического управления формирования УУД [99]; технология «Я учусь общаться»; методика формирования КУУД при помощи детского рисунка; технология формирования КУУД цифровыми образовательными ресурсами; проблемно-диалогическое обучение; кейс-метод; проектно-исследовательские технологии формирования коммуникативных УУД) [19; 20; 24; 34; 71; 81; 97; 174; 226; 246].

Во внеурочной деятельности наиболее приемлемой категорией по отношению к коммуникативным УУД является развитие как процесс количественных и качественных изменений в процессе становления коммуникативных образовательных результатов у младшего школьника. Нами используется понятие «развитие коммуникативных УУД», т.к.: основы коммуникативных УУД формируются в процессе освоения детьми общей образовательной программы дошкольного общего образования такого результата как «основы речевой деятельности» [180]; формирование коммуникативных УУД осуществляется при реализации ведущих элементов образовательного процесса (учебных занятий, воспитательной деятельности), соответственно, внеурочная деятельность как занятия обучающихся по выбору может обеспечивать только РАЗВИТИЕ тех или иных коммуникативных результатов.

Наиболее применяемыми для развития коммуникативных универсальных учебных действий являются следующие механизмы организации внеурочной деятельности: формы – интегрированное занятие; средства (учебные ситуации; учебная дискуссия (устная, письменная, групповая), работа с текстом, театрализация, сказки, пословицы, поговорки, развивающие задания,

[1]Пример разработанной по данному конструктору общеразвивающей программы внеурочной деятельности «Разговорный английский для младших школьников» представлена в приложении.

ориентированные на развитие оценочных умений; специальные упражнения и задания, дифференцированные по уровням успешности и ориентированные на самопроверку и самооценку) [74; 76; 80; 94; 110; 127].

В условиях центра дополнительного образования детей можно выделить три этапа развития коммуникативных образовательных результатов в рамках крупных тем или отдельных разделов. Рассмотрим более подробно технологию развития коммуникативных универсальных учебных действий с использованием предметно-образных, логико-дидактических средств и речевых ситуаций.

Подготовительный этап предполагает работу учителя и учащихся с целью овладения средствами общения, вызвать потребность в общении и позитивно-эмоциональное отношение к процессу сотрудничества. Данный этап соответствует группе коммуникативных УУД: коммуникация как взаимодействие (интеракция) и предусматривает: выбор темы и формулирование проблемы в соответствии с программой начального образования по иностранному языку; отбор, изучение и повторение необходимых языковых средств, которые содержат лексические и грамматические единицы по теме, а также реплики речевого этикета и разговорные клише. На подготовительном этапе происходит становление фонетических, грамматических и лексических навыков на основе устного опережения. Затем учащиеся работают с контекстом, в котором содержится усвоенный материал, используются речевые образцы, стимулирующие общение. Благодаря комбинированию нового и изученного речевого материала осуществляется активизация речевых единиц и подготовка к коммуникативному ситуативно-обусловленному взаимодействию учащихся.

Основной этап направлен на организацию совместной деятельности учащихся по достижению общей цели и соответствует группе коммуникативных универсальных учебных действий: коммуникация как кооперация. На данном этапе предполагается развивать навыки учащегося слушать собеседника, понимать и принимать другие точки зрения на какой-либо

вопрос, строить понятные для партнера по общению высказывания, уметь с помощью вопросов получать необходимые сведения. Следовательно, учащиеся должны использовать изученный материал в условно-речевых и речевых ситуациях. Им необходимо узнать ранее изученные языковые явления, понять предложенную речевую ситуацию и правильно грамматически составить высказывание в соответствии с речевой задачей и, возможно, с использованием опоры. Важно научиться с помощью формул речевого этикета начать беседу, уметь поддержать разговор и закончить. Наглядные опоры служат в основном стимулом к порождению речевого высказывания и направляют речь не только в содержательном, но и в смысловом отношении. Введение в учебный процесс различных персонажей позволяет добиться ситуативного стимулирования речевых реакций учащихся и избавить учителя от длинных формулировок, к которым иногда приходится прибегать [71].

Итоговый этап соответствует группе коммуникативных универсальных учебных действий: коммуникация как условие интериоризации, предполагая использование языкового материала в совершенно новых речевых ситуациях, где решаются аналогичные речевые задачи. Зная достаточное количество слов и выражений, овладев основными формулами речевого этикета и необходимыми разговорными клише, учащиеся могут активно и уверенно использовать их в заданных по определенной тематике речевых ситуациях с использованием предметно-образных средств обучения. На данном этапе учащиеся должны уметь не только вступить в ситуацию, поддержать беседу, закончить общение, но и уметь последовательно развивать мысль, уметь прогнозировать реакцию партнера и адекватно реагировать на нее. Сюжет ситуаций могут развивать сами учащиеся. Преимущественно используются речевые упражнения, которые характеризуются высокой мотивированностью выражения своих мыслей, своего отношения к проблеме и подлинной ситуативностью. Данный этап также включает рефлексию коммуникативных действий учащихся.

Предполагается использовать методы обучения, направленные на

продуктивное взаимодействие и сотрудничество: игровые, проблемные, интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей, индивидуализации, дифференциации, групповые, постановки и решения учебных задач, проектные. Среди форм организации обучения мы используем преимущественно парные и групповые.

Особенностью нашей модели является широкое применение совокупности средств обучения. В этом мы отталкиваемся от работ В. В. Давыдова [51], А. К. Марковой, И. В. Шаповаленко, Д. Б. Эльконина [243; 254] и др., где отмечается особая роль средств обучения в образовательном процессе младших школьников. С целью обоснования совокупности средств обучения для развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в соответствии с принципами организации внеурочной деятельности выделим основания выбора средств обучения (см. табл.5). При этом на подготовительном этапе развития коммуникативных универсальных учебных действий используются преимущественно предметно-образные средства обучения и личностно значимые коммуникативные ситуации. На основном этапе активно применяются все три средства обучения: предметно-образные средства, логико-дидактические схемы и речевые ситуации. На итоговом этапе можно выделить предметно-образные средства обучения и речевые ситуации.

На основании работ Е. М. Алифановой, В. И. Боголюбова, А. А. Земзюлиной, Л. В. Косиковой, А. В. Лазаренко, С.А. Никишовой, С. А. Тюриковой и других [76; 97; 110; 144; 227] можно предположить, что *средства обучения для развития коммуникативных универсальных учебных действий — это совокупность материальных и идеальных объектов, используемых у обучающихся для возникновения потребностей в общении, владения вербальными и невербальными средствами общения, навыков сотрудничества*. В процессе анализа возможностей различных средств обучения для развития коммуникативных УУД в рамках внеурочной

деятельности мы выбрали несколько групп средств, которые, по нашему мнению, ввиду вышеперечисленных психологических особенностей младшего школьника, являются наиболее эффективными для развития коммуникативных УУД: предметно-образные средства обучения (ПОСО), речевые ситуации, логико-дидактические схемы (ЛДС).

Таблица 5

Основания выбора средств обучения для развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников

Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста	Основания для выбора данных средств обучения
Формирование произвольности и волевого действия, требующего преодоления внутренних и внешних препятствий	Задействование всех каналов сенсорной системы (учащиеся могут созерцать, слышать, тактильно ощущать)
Переход от наглядно-образного к словесно-логическому типу мышления	Использование реальных предметов для активизации образного и абстрактного мышления, наглядной опоры для совершения высказывания
Развитие абстрактного мышления	Создание условий при активном действии с предметами для выявления потребностей, причин и сущности связей, отношений между предметами
Преобладание непроизвольного внимания и слабость произвольного	Активизация умственной деятельности
Неумение (в большей степени) ещё управлять своим восприятием; преобладание кратковременной памяти и непроизвольного запоминания	Направленность на активизацию процесса восприятия, стимулирование познавательной активности; активизацию процессов памяти, а именно более длительного удержания лексической единицы и более быстрого извлечения слова при необходимости из памяти ребёнка
Интенсивное развитие воспроизводящего воображения, творческого воображения и творческого мышления	Направленность на формирование образов представления, путем создания ярких образов увиденного и услышанного

Теоретико-методологическое обоснование ПОСО нами представлено в следующих работах [61; 63]. В процессе развития коммуникативных универсальных учебных действий предметно-образные средства обучения выполняют различные функции: обучающую, организации образовательного

процесса, эмоционально-мотивирующую, личностно-развивающую, здоровьесберегающую [60; 61; 194, с. 95].

Использование предметно-образных средств обучения с целью развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников (по И. А. Зимней) позволяет решать задачи: семантизации (раскрытия и объяснения понятия языковой единицы или правила), создания речевого образца, учитывая его произносительную, интонационную и лексико-грамматическую стороны; создания смысловой опоры; активизации запоминания через установление прочной связи между словесными и наглядно-чувственными образами языковых единиц; ограничения круга только тех предметов и явлений, которые известны говорящему, либо которые учитель хочет выделить; создания ситуации общения, которая будет стимулировать высказывание. С методическими рекомендациями по использованию предметно-образных средств можно ознакомиться подробно в приложении 7.

Речевые ситуации. В настоящее время можно констатировать, что большое внимание уделяется активным методам обучения, в которых используются разные виды игр, дискуссии, ситуации, позволяющие «погрузить» учащихся в активное общение, где они могут проявить себя и взаимодействовать с другими учащимися. Поэтому целесообразно говорить о ситуативно-обусловленном общении, под которым мы понимаем вербальное взаимодействие субъектов с целью обмена информацией, опытом, знаниями, умениями в рамках определенной ситуации [160].

Речевая ситуация способствует развитию таких элементов коммуникативных универсальных учебных действий, как: потребность в общении со сверстниками и взрослыми; владение вербальными и невербальными средства общения; эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества; ориентация на партнера по общению; умение слушать собеседника, выразить свое мнение, договориться и принять общее решение, сохранять доброжелательную атмосферу, получать необходимую

информацию. Помимо перечисленных «базовых» коммуникативных универсальных учебных действий, речевая ситуация способствует развитию дополнительных коммуникативных универсальных учебных действий: владение культурой речи на элементарном уровне, умение организовывать свое общение во временных рамках, умение преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации.

На основании исследований Р. П. Мильруда [134; 135], Е. И. Пассова [160; 161], Г. В. Роговой [193], В. Л. Скалкина [206; 207; 208], Е. Н. Соловововой, И. С. Трифоновой [224], а также анализа справочной литературы [163; 164] можно сделать вывод, что учебная речевая ситуация – специально организованная совокупность экстралингвистических факторов, при которых реализуется общение.

На основе выявленных классификаций учебных ситуаций (М. Л. Вайсбурд, Е. И. Пассов, Г. А. Рубинштейн, Т. Е. Сахарова, В. Л. Скалкин, Е. Н. Соловова [160; 161; 207; 208]) можно предложить следующую классификацию учебных ситуаций: реальные (естественные) и воображаемые (искусственные); внеязыковые (экстралингвистические) и языковые (лингвистические); микро- и макроситуации [59; 60; 62]. В данном экспериментальном исследовании мы используем речевую ситуацию в совокупности с другими средствами обучения. Речевая ситуация служит основой для применения предметно-образных средств и логико-дидактических схем. В совокупности все эти средства обучения мы применяем для развития коммуникативных универсальных учебных действий.

Алгоритм использования учебных ситуаций включает следующие этапы: описание ситуации, содержащее информацию как об обстановке, так и об участниках разговора; создание речевого стимула как причины, побуждающей к речи; проектирование задания и реализация задания для учащихся. Речевая реакция во многом определяется условиями ситуации, вместе с тем она не может быть дана учащимся в готовом виде. Речевая реакция – это именно то,

что требуется от учащихся при выполнении упражнения.

Организацию учебных речевых ситуаций при обучении общению младших школьников можно представить в виде схемы, где учитель и ученик выполняют определенные роли (см. рисунок 1, приложения 5). Можно наблюдать, как происходит взаимодействие учителя и учащегося в отдельных операциях развития коммуникативных универсальных учебных действий (на примере иноязычного общения). Представление экспозиции ситуации осуществляется с помощью предметно-образных средств обучения. Учитель демонстрирует макет в виде композиции предметов или представляет героев ситуации учащимся, ставя перед ними коммуникативную задачу и погружая их в ситуацию общения. Учащиеся «вливаются» в ситуацию, осознают задачу. Затем педагог предлагает языковые и речевые средства для реализации коммуникативной задачи. В качестве языковых и речевых средств могут выступать новые и уже усвоенные лексические единицы, речевые клише и грамматические явления, которые необходимы для грамотного оформления высказывания. Языковые и речевые средства выступают в качестве опоры с целью помочь учащимся совершить коммуникативный акт и могут быть представлены на доске или на отдельных цветных карточках. Учитель выступает в роли консультанта и направляет коммуникативную деятельность, при необходимости помогает в решении коммуникативной задачи.

При коммуникативном взаимодействии двух учеников организацию речевых ситуаций можно представить следующим рисунком (рис. 2, приложение 5). Согласно рисунку 2, учащиеся вовлекаются в речевую ситуацию, осознают коммуникативную задачу и совместно планируют речевое поведение (распределение ролей, постановка цели общения и планирование содержания высказывания). Затем один из участников начинает общение, используя формы речевого этикета и инициирует ответную реакцию партнера по общению. Собеседник воспринимает информацию, реагирует, используя фразы-клише, и инициирует следующее высказывание. При этом учащиеся

помогают друг другу, контролируют речь партнера. Общение продолжается пока один из собеседников не предложит принять общее решение по проблеме. Учащиеся либо приходят к компромиссу, либо дискуссия продолжается и каждый, аргументируя свое мнение, пытается убедить собеседника в своей правоте. В результате коммуникативная задача решается и оба партнера осознают коммуникативный результат (анализируют свою речевую деятельность). Во время общения при необходимости используются логико-дидактические схемы в виде памяток как речевых образцов, так и грамматических конструкций, с целью преодоление лингвистического барьера. С примером использования данных схем на практике можно ознакомиться в приложении 8.

В рамках речевой ситуации школьники учатся слушать друг друга, дополнять, помогать друг другу, уважать мнение своего партнера по общению, учатся грамотно начинать и поддерживать беседу, корректно прерывать собеседника в нужный момент, используя формы речевого этикета и фразы-клише, соглашаться с его точкой зрения или опровергать, задавать уточняющие вопросы, живо реагировать на услышанное высказывание, также преодолевают психологический и языковой барьер и т. д.

Логико-дидактические схемы. В настоящее время достаточно широко применяются разные варианты схем и так называемых карт. Выделяют художественные и абстрактные схемы, объектные, направляющие, организационно-деятельностные, сетевые, структурные, диаграммы, пиктограммы и другие. Рассмотрим наиболее близкие нам. Например, интеллект-карта (англ. Mind map) рассматривается как удобная техника альтернативной записи, представляющая собой изображенное в центре слово (это может быть цель, задача, понятие, идея) и отходящие от центрального слова «ветви», где могут быть написаны ассоциации, другие идеи и т. д. [29; 95; 185].

Другой вид схем – ментальная карта (Тони Бьюзен) – представляет собой

аналогичную «древовидную» схему, в центре которой располагается ключевое слово и от него на «ветвях» фиксируются ассоциативные слова, подкрепляемые часто рисунками. Карта делается индивидуально [29].

Метод Кластер, разработанный Габриелой Л. Рико, также активизирует детское воображение, стимулируя речь ребёнка, противопоставляет свободные ассоциации. Технология создания карты следующая: в верхней трети листа пишется слово (понятие, идея, тема) и обводится, вокруг него записываются слова, ассоциации, спонтанно приходящие в голову, которые обводятся и соединяются с главным понятием. Таким образом, создаются ассоциативные цепочки, соединенные линиями. Затем для использования в речи учащиеся могут выбрать только часть карты или те понятия, которые ему наиболее интересны. Ключевым моментом работ с данной картой является свобода выбора и спонтанность [46, 87, 136].

Однако для работы с младшими школьниками мы выбрали логико-дидактические схемы, которые, на наш взгляд, содержат некоторые сходства с вышеперечисленными картами, могут быть легко адаптированы как по содержанию, так и по форме предъявления для конкретного класса и части занятия, использоваться совместно с картинками. Итак, рассмотрим более подробно интересующее нас средство обучения.

Логико-дидактические схемы (ЛДС) представляют собой краткое, логично построенное высказывание в виде графического изображения, опорных слов, вопросов. ЛДС соответствуют одному из главных дидактических принципов процесса обучения – принципу наглядности, в основе которого лежит закономерность переработки информации, при котором информация, поступающая в мозг из органов зрения, не требует длительного перекодирования, а запечатлевается легко и быстро в памяти человека. Информация на логико-дидактических схемах наглядно и логично представлена и отражает содержание изложения. Одновременное представление информации на логико-дидактических схемах увеличивает

скорость мыслительных операций человека, излагающего по схеме информацию. На логико-дидактических схемах удобно проводить сравнения, находить общее и отличное между представленной информацией, делать выводы. Это способствует развитию всех форм мышления, улучшает концентрацию, переключение внимания и расширение его объёма [1; 40; 248].

К общим принципам создания логико-дидактических схем и моделей относят принципы научности, ясности и четкости изображения, лаконичности, структурности, обобщения и унификации, композиционной закономерности и приемов системности. Применительно к начальной ступени обучения можно отнести: принципы лаконичности, ясности и четкости, при которых необходимо давать четкое представление об изучаемом материале, сосредоточить зрительный аспект на основных элементах, исключая излишний материал, обилие цветов и т. д.; принцип обобщения и унификации, предполагающий исключить излишнее дробление информации и включение в неё несущественных элементов; принцип структурности, отвечающий за правильное построение логико-дидактической схемы, в которой должна быть отражена центральная идея, а раскрытию этой идеи или темы подчиняются все элементы, при этом существенные моменты выделяются шрифтом, цветом, размером.

Выделяют следующие функции логико-дидактических схем: гносеологическую, ориентировочную, контролирующую. Гносеологическая функция обеспечивает рациональное усвоение знаний. Ориентировочная функция – формирование опыта в отборе необходимой информации и ориентировке в ней. Контролирующая функция – обеспечение средств контроля для преподавателя и самоконтроля учащегося (Земцова В. И., 2012).

С нашей точки зрения логико-дидактические схемы можно классифицировать на: схемы, направленные на формирование и развитие представлений об алгоритме реализации конкретного УУД; схемы, направленные на раскрытие семантики слова; схемы – ключевые слова,

помогающие логично построить высказывание; схемы, предлагающие выбор высказывания; схемы, для детального планирования речевой деятельности, в том числе и во временных рамках (обучение элементам тайм-менеджмента).

Логико-дидактические схемы, направленные на раскрытие семантики слова, представляют собой структуру, по которой учащиеся понимают значение лексической единицы с помощью демонстрируемой картинки или объяснения понятия. Данный вид помогает избежать переводного способа введения новых лексических единиц для предмета «иностранный язык».

В модели развития коммуникативных универсальных учебных действий мы предполагаем использование двух типов логико-дидактических схем. Первый тип - логико-дидактическая схема в виде памятки на русском языке, которая может быть представлена детям в письменном виде либо озвучена устно педагогом перед выполнением конкретного коммуникативного задания с целью ознакомления с определенным элементом коммуникативных УУД (например, с алгоритмом построения диалогической или монологической формы общения). С помощью данной схемы педагог целенаправленно обучает школьника правилам построения монолога или диалога, либо работе в группе или в паре. С примером использования логико-дидактических схем на занятии можно ознакомиться в приложении 8.

Второй тип – логико-дидактические схемы, представляющие собой ключевые слова или фразы, отражающие основное содержание, побуждающие учащихся к мыслительному процессу и помогающие логично с опорой на них построить высказывание. Данные логико-дидактические схемы включают в себя конкретный лексический материал, необходимый для построения подготовленной или неподготовленной речи.

Логико-дидактические схемы, предлагающие выбор высказывания, содержат в себе несколько вариантов вопросов и ответов, и учащемуся предлагается выбрать понравившийся ему вопрос и ответ. Таким образом, осуществляется коммуникация между собеседниками. Учитель может

предложить ребятам проиграть несколько вариантов диалогов, каждый раз выбирая разные варианты. В итоге учащиеся должны построить свой диалог, используя новые речевые единицы самостоятельно.

Для развития дополнительного КУУД младших школьников во внеурочной деятельности «Организация своего общения во временных рамках», где предполагается научить учащегося ставить четкие цели высказывания, планировать свое общение во временных рамках, контролировать свою речевую деятельность, мы предлагаем также ЛДС в виде памятки, на которой будет расписан план выполнения коммуникативной задачи и время выполнения каждого задания (план также может составляться самими детьми).

Все виды выше рассмотренных схем могут содержать в себе пропуски, вопросительные знаки, давая возможность школьникам дополнить схему, либо полностью заполняться учащимися как самостоятельно, так и во время общей дискуссии. Более подробно с логико-дидактическими схемами можно ознакомиться в приложении 8.

Особенности организации внеурочной воспитательной деятельности связаны и с выбором технологических средств организации образовательного процесса. Все эти технологические приемы связаны с использованием предметно-образных средств обучения. В зависимости от цели использования предметно-образных средств обучения на уроке можно выделить разные этапы развития коммуникативных УУД на примере занятий иностранного языка. Рассмотренные нами предметно-образные средства обучения, речевые ситуации, логико-дидактические схемы могут взаимодополнять друг друга и использоваться на любом этапе обучения, что обуславливает особенность разработанной нами модели.

Результативно-оценочный компонент

С целью проведения текущего оценивания мы использовали методы наблюдения, диагностики, статистические методы, оценивание процесса

выполнения. Результаты наблюдений мы отражали в разработанном нами протоколе (см. приложение 9). Данные фиксировались на основе четко-определенных критериев. Так как данный процесс является достаточно трудоемким, были приглашены независимые эксперты – внешние наблюдатели, которые помогали объективно оценивать учащихся, а также для более детального охвата результатов велась аудиозапись.

Используя опыт европейских стран, в частности, проект DeSeCo (определение и отбор ключевых компетенций), реализованный в 1998–2002 гг. в рамках регулярного международного мониторинга школьных достижений PISA, а также опыт ведущих российских учёных А. Г. Асмолова, А. Б. Воронцова, О. Б. Логиновой, Г. С. Ковалёвой, Н. Г. Калашниковой и др. выделим три критерия для диагностики уровня сформированности дополнительных коммуникативных УУД: «Коммуникация как интеракция», «Коммуникация как кооперация», «Коммуникация как условие интериоризации». На основании метода декомпозиции выделим показатели каждого критерия:

1. Способен на элементарном уровне владеть речевой культурой (показатели: владеть нормами речевого этикета на элементарном уровне, владеть живой разговорной речью на элементарном уровне (клиширование, экспрессия, выразительность, интонация), уметь на элементарном уровне оформлять собственную речь (точность, логичность, доступность).

2. Способен на элементарном уровне организовывать свое общение во временных рамках (показатели: уметь ставить перед собой четкие цели высказывания, уметь планировать свое общение во временных рамках, уметь контролировать свою речевую деятельность в процессе общению).

3. Способен преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации (показатели: уметь преодолевать на элементарном уровне психологические барьеры в общении, уметь преодолевать на элементарном уровне языковые барьеры в общении).

Уровни сформированности (развития) коммуникативных результатов: низкий (соответствует количеству баллов «0»), средний (соответствует количеству баллов «0,5»), высокий (соответствует количеству баллов «1»). Качественные характеристики уровней представлены в таблице 1 приложения 9. Таким образом, в процессе исследования была разработана модель развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности, основанная на использовании сетевой метапредметной интегрированной образовательной программы внеурочной деятельности, включающая применение совокупности средств обучения (предметно-образных средств, логико-дидактических схем и речевых ситуаций).

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Организация внеурочной деятельности есть система целенаправленных воздействий на его структурные компоненты (целеполагание, содержание образования, ресурсы и условия) и связи между ними, обеспечивающей ее целостность, эффективное функционирование и оптимальное развитие школьников в целях реализации компенсаторной, досугово-организующей, социально-воспитательной и иных функций.

К особенностям организации внеурочной деятельности, направленной на формирование коммуникативных УУД младших школьников, относятся: направленность внеурочной деятельности развитие личностных смыслов коммуникации младших школьников; интеграция учебной и внеурочной деятельности младших школьников с использованием специальных сетевых образовательных программ, технологий их реализации; метапредметность и межпредметность интегрированного пропедевтического содержания образования, обеспечивающего удовлетворение образовательных потребностей ребенка и формирование устойчивого интереса к определенному направлению внеурочной деятельности; комплексность организации контроля и оценки

образовательных результатов внеурочной деятельности школьников.

Содержание ВУД представлено целями, задачами, принципами, направлениями, технологиями реализации, включая диагностику. Задачи внеурочной деятельности связаны с развитием универсальных учебных действий, в частности: организацией разносторонней деятельности, направленной на общественно-полезный труд и досуг обучающихся совместно с родителями и общественными организациями; сформированностью навыков позитивного коммуникативного общения в процессе сотрудничества с педагогами, родителями, сверстниками, старшими детьми в решении общих проблем; развитием позитивного отношения к базовым общественным ценностям для формирования здорового образа жизни; совершенствованием системы мониторинга эффективности воспитательной работы в школе. Содержание внеурочной деятельности строится в соответствии со следующими принципами: свободного выбора, уникальности ребёнка, взаимодействия, психологической комфортности. Педагогическая технология организации внеурочной деятельности представлена *тремя этапами (проектным, организационно-деятельностным, аналитическим).*

Коммуникативное универсальное учебное действие младших школьников рассматривается как способность к субъект-субъектному взаимодействию со сверстниками, в ходе которого происходит согласование действий с учетом позиции других, овладение умением учиться, развитие познавательного интереса, внутренней мотивации, а также информационно-личностное обогащение участников общения и установление устойчивых взаимосвязей между ними.

С нашей точки зрения, структура коммуникативных УУД, в том числе и младших школьников включает в себя ряд компонентов: когнитивный компонент, предполагающий систему представлений младших школьников о видах коммуникации на родном и иностранном языках, в устной и письменной формах, опосредованную и непосредственную, речевую и неречевую;

аксиологический компонент, включающий в себя мотивы и цели коммуникации, а именно: информационный запрос, информационный обмен, презентация, убеждение, мотивированный отказ, эмоциональное самовыражение; интерактивный компонент, состоящий из универсальных и предметных коммуникативных действий и, связанных с ними способов коммуникации: диалог, монолог, сообщение, полилог, диспут, высказывание, дискуссия, вопрос, выступление, аргументация, письмо, отрицание, телеграмма, телефонный разговор, SMS; эмпирический компонент, предполагающий рефлексию коммуникации на основе контроля содержания и коррекции способа коммуникации, оценки достижения цели коммуникации.

Формирование КУУД осуществляется как на учебных занятиях, так и во внеурочной деятельности. Однако мы предполагаем, что следующие отдельные КУУД формируются преимущественно именно в рамках внеурочной деятельности: навыки сотрудничества со сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций, умение сохранять доброжелательную атмосферу; умения активно использовать речевые средства для решения коммуникативных и познавательных задач; владение монологической и диалогической формами речи согласно грамматическим и синтаксическим нормам языка.

Во внеурочной деятельности наиболее приемлемой категорией по отношению к коммуникативным УУД является развитие как процесс количественных и качественных изменений в процессе становления коммуникативных образовательных результатов у младшего школьника. По нашему мнению, формирование коммуникативных УУД в рамках образовательного процесса (учебных занятий, воспитательной деятельности), внеурочная деятельность, как занятия обучающихся по выбору, обеспечивает РАЗВИТИЕ тех или иных коммуникативных результатов.

Теоретическими основами процесса развития коммуникативных универсальных учебных действий являются: теории развития общеучебных

умений и навыков; концепция формирования и развития коммуникативной компетентности как ведущем образовательном результате; теории о сотрудничестве и совместной деятельности учителя и учащихся, содержании и структуре коммуникативных общеучебных умений и навыков.

Коммуникативные универсальные учебные действия младших школьников включают: ключевые умения (общение и взаимодействие, согласование своих действий с позицией другого; продуктивная кооперация в групповой деятельности; речевые действия как средства регуляции собственной деятельности; установление доверительных отношений взаимопонимания, способность к эмпатии) и дополнительные универсальные учебные действия, учитывающие особенности внеучебной деятельности – владение культурой речи на элементарном уровне (владение нормами речевого этикета, живой разговорной речью, умение точно и логично оформлять свои высказывания); умения организации своего общения во временных рамках (умение ставить четкие цели высказывания, планировать свое общение во временных рамках, контролировать свою речевую деятельность); умения преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации, в том числе языковые при использовании иностранного языка как средства общения.

Модель развития коммуникативных УУД во внеурочной деятельности с использованием совокупности речевых ситуаций, предметно-образных средств обучения и логико-дидактических схем включает: 1) концептуально-целевой компонент, направленный на декомпозицию коммуникативных УУД, сформулированных на основе ФГОС НОО в соответствии с возрастными особенностями детей, в том числе и КУУД младших школьников во внеурочной деятельности; 2) содержательно-технологический, где содержание образования представлено средствами сетевой метапредметной интегрированной образовательной программы внеурочной деятельности по направлению интеллектуального развития, направленной на развитие у обучающихся навыков самостоятельного решения коммуникативных задач, включая проблемы организации диалогической и монологической речи и

технологический, обеспечивающий использование речевых ситуаций, предметно-образных средств обучения и логико-дидактических схем, становление у учащихся умений продуктивного взаимодействия и сотрудничества на основе применения технологии коммуникативно-когнитивного подхода и организации совместной деятельности учащихся и учителя; 3) результативно-оценочный компонент, представляющий диагностику уровня сформированности коммуникативных УУД, включая дополнительные КУУД младших школьников во внеурочной деятельности, в соответствии с критериями и показателями согласно годам обучения школьников.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА БАЗЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

2.1. Состояние и проблемы процесса развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности

Проводимое нами историографическое исследование вопроса уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий показало, что в настоящее время существует совокупность отдельных федеральных материалов об уровне сформированности коммуникативных УУД младших школьников, отчетов отдельных педагогических коллективов, исследований муниципального и регионального уровней о степени развития метапредметных результатов.

Научные исследования данной проблематики ведутся специалистами ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», который осуществляет организацию международных исследований в области качества образования. В настоящее время данные результаты признаны в Российской Федерации «важнейшими показателями, характеризующими положение России относительно других стран по качеству общего образования» [152], тем самым утверждается, что оценка качества российского образования предполагает учет результатов сравнительных международных исследований.

Однако в центре внимания традиционно остаются такие виды функциональной грамотности, как читательская, математическая и естественнонаучная, несмотря на то, что исследования PISA предполагают и

оценку «новых» видов грамотности, включая «global competence» [88]. Разработчики международного исследования 2018 г. рассматривали глобальную компетентность как способность обучающихся взаимодействовать с окружающим миром. Структура глобальных компетенций с точки зрения Т. В. Коваль представлена рисунком 4.



Рисунок 4 – Содержание навыков XXI в.

С точки зрения Т. В. Коваль, С. Е. Дюковой, к числу глобальных компетенций необходимо отнести и коммуникативные, которые представлены под цифрами 9, 10. Элементы их содержания демонстрирует рисунок 5.

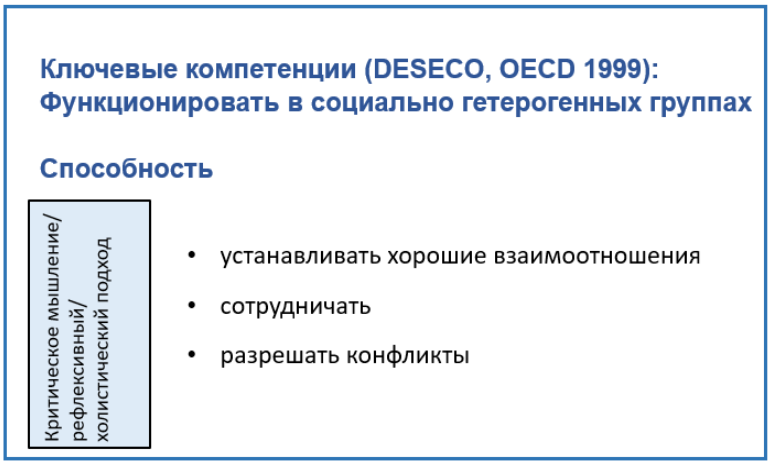


Рисунок 5 – Структура компетенции «Функционировать в социально гетерогенных группах»

Работы коллектива исследователей Института стратегий развития образования Российской академии образования позволяют утверждать:

1) Глобальная компетентность ориентирована на так называемые «мягкие» или универсальные навыки (soft skills), в том числе и коммуникативные; специфика глобальной компетентности связана с обособленным местом в структуре функциональной грамотности как ценностно-интегративного компонента; по результатам исследований PISA уровень сформированности коммуникативной составляющей обучающихся начальной школы пока недостаточен [129].

2) Исследования в 2016 г. учащихся 4 класса, осуществляемые в рамках PIRLS [130], показали, что младшие школьники демонстрируют наилучшие результаты в мире.

Эти неполные данные об уровне сформированности навыков коммуникации младших школьников актуализируются и отдельными также достаточно противоречивыми региональными исследованиями уровня сформированности метапредметных (или даже коммуникативных) результатов [218].

Можно констатировать, что формирование коммуникативных УУД осуществляется в условиях начального общего образования со стороны педагогов достаточно стихийно; по данным региональных мониторингов обучающиеся демонстрируют высокое качество сформированности отдельных коммуникативных результатов (к примеру, навыки работы в группах) при крайне низких результатах по таким показателям как: владение нормами речевого этикета, умение точно и логично оформлять свои высказывания; организация своего общения во временных рамках; умение преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации.

Рассмотрим на примере региональной системы Томской области механизмы организации внеурочной деятельности (в том числе младших школьников). В региональном мониторинге качества организации внеурочной деятельности 2015-2019 гг. приняли участие 20 муниципальных образований

Томской области и 12 подведомственных Департаменту общего образования Томской области организаций. В ходе данной процедуры были выявлены следующие тенденции.

Во внеурочную деятельность вовлечены 95 054 обучающихся, в том числе обучающиеся с ОВЗ, из них обучающихся 1–4 классов всего – 50 826 человек. Для реализации внеурочной деятельности большинство общеобразовательных организаций использовали оптимизационную модель (98 % организаций; 1 219,4 от всех выделенных ставок), привлекая и собственные кадровые ресурсы, так и ресурсы организаций дополнительного образования. Образовательные организации предоставляют обучающимся возможность выбора от 3-х до 10-ти часов внеурочной деятельности.

Количество часов варьируется в зависимости от наполняемости классов и возможностей общеобразовательной организации. При этом среднее количество часов внеурочной деятельности в неделю в 2014–2019 учебном году не превышало в 1–4 классах 4,5 часов в неделю.

Таблица 6

Среднее количество часов, выделяемое на организацию внеурочной деятельности на уровне начального общего образования

1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
5,22	5,38	5,80	5,89

Смешанную модель на основе сетевого взаимодействия с привлечением кадровых ресурсов не только собственной, но и других образовательных организаций, учреждений дополнительного образования детей, учреждений культуры и спорта реализуют общеобразовательные организации большинства муниципальных образований: Александровского, Верхнекетского, Каргасокского, Колпашевского, Молчановского, Первомайского Томского, Шегарского районов, городов Кедрового, Северска, Стрежевого, Томска и др. Для этой деятельности организациями выделены более 20 % от общего

количества ставок. Все пять направлений внеурочной деятельности реализуются не во всех общеобразовательных организациях.

Таблица 7

Рейтинг выбора направлений внеурочной деятельности

Направление	Количество участников	Процентное соотношение
Общеинтеллектуальное	81406	86%
Спортивно-оздоровительное	40235	42%
Духовно-нравственное	36336	38%
Социальное	43007	45%
Общекультурное	42405	45%

Меньше всего обучающихся выбирают курсы экологической направленности – всего 8 224 обучающихся, робототехнику – 5 218 обучающихся, самбо – 613 обучающихся, лыжные гонки – 432 обучающихся. В большей степени курсы по изучению иностранных языков, курсы обучающихся, разработанные с учетом региональных особенностей.

Проведенное исследование позволило разработать содержание экспериментальной работы по апробации модели развития коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности.

Целью эксперимента являлась апробация модели развития коммуникативных универсальных учебных действий младшего школьника во внеурочной деятельности.

Опытно-экспериментальная работа по апробации модели развития коммуникативных УУД осуществлялась в Центре лингвистического образования и творческого развития личности «Мозаика» г. Томска. Эта частная организация, которая работает не только в г. Томске, но и имеет филиалы в ряде сельских муниципалитетов, в том числе: в городе Асино Асиновского района Томской области, функционирующий на базе муниципального автономного образовательного учреждения средней

общеобразовательной школы № 4 г. Асино; в с. Лоскутово Томского района Томской области, работающего на базе Дома культуры села.

Данный центр лингвистического образования достаточно типичен для России. Работы К. К. Киселева, С. В. Николаенко, Е. Д. Сангаловой и др. [145] позволяют констатировать, что лингвистические или языковые центры (курсы, школы, лаборатории и др.) появились в нашей стране в конце XX в. Их появлению способствовал возросший интерес к иностранному языку в связи с развитием международного сотрудничества в экономической и культурной сферах, использованием информационных технологий, предлагающих межкультурное общение, таких как Facebook, Skype, WhatsApp, Instagram, Viber.

В настоящее время можно наблюдать огромное количество частных языковых центров и ресурсных центров (лабораторий) на базе университетов и школ. Ресурсные центры чаще всего предназначены для самостоятельной работы обучающихся, оснащены и учебно-методически, и технически, предоставляют возможность индивидуализации обучения. Задачами таких центров являются: создание условий для удовлетворения информационных, научно-методических и образовательных потребностей, как педагогов, так и обучаемых; знакомство учащихся на основе уже полученных как языковых, так и страноведческих знаний с иностранным языком как языком общения, с различными сферами жизни, с особенностями функционирования языка в этих сферах; формирование у школьников устойчивых знаний и умений в области иностранных языков и культуры стран изучаемых языков [146].

Языковые центры реализуют программы дополнительного образования различного уровня и направленности. Обзор сайтов наиболее популярных языковых центров по иностранному языку города Томска (Полиглот, Британия, Big Ben, Космополит, English-mama, Окей, Азбука, English house, Go! Английский центр, Бенедикт) позволил изучить предложения, цели и задачи.

Большинство лингвистических центров предлагают обучение английскому языку, только некоторые предлагают, помимо английского, немецкий язык, французский, китайский, испанский. Было установлено, что самой популярной программой для изучения является «Общий курс иностранного». Его осуществляет 99% всех языковых школ для всех возрастов и уровней владения иностранным зыком. Популярны также деловой иностранный с учетом отрасли или профессиональной принадлежности, 70% центров предлагают курс «Деловой иностранный». Многие из них организуют краткосрочные курсы «Английский в путешествие». В последнее время пользуется спросом онлайн обучение, потому языковые центры стали предлагать и такую услугу.

Цели и задачи центров направлены, прежде всего, на формирование позитивного отношения к изучению иностранного языка, повышению мотивации, преодолению языкового барьера, восполнению пробелов школьного обучения, расширение общего и лингвистического кругозора; созданию благоприятных условий для формирования и развития языковой личности обучаемого.

Некоторые центры ставят специфические цели (для определенного возраста слушателей), например, для школьников: подготовка к ОГЭ и ЕГЭ, а также международным экзаменам; для предприятий: проведение корпоративного обучения; для малышей: развитие нестандартного мышления, памяти, творческого потенциала, всестороннего развития. Языковые центры очень удобны для изучения иностранного языка, так как предлагают изучение в группах разного уровня владения иностранным языком, как в группах для начинающих, так и в группах продвинутого уровня. Также практически в каждом центре слушатель может выбрать удобное для него время для посещения занятий, форму обучения (групповую, индивидуальную, парную), педагога.

На основании анализа материалов опроса слушателей мы выделили факторы успешности языкового центра:

- предложения гибких программ курсов изучения языка, охватывающих разные образовательные уровни, предоставляющих выбор курсов по интересам и потребностям;
- наличие квалифицированных творческих педагогов, готовых применять в обучении современные и эффективные методики;
- создание возможности регулярного общения с носителями языка (как по средствам личных встреч на разговорном клубе, так и общения по интернету для постоянного подкрепления полученных знаний), организация образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных траекторий субъектов в коммуникации с иноязычными партнерами;
- сертифицированность центра, т.е. по окончанию обучения выдача учащимся сертификатов, подтверждающих получение определенного уровня знания иностранного языка;
- реализация обучения в условиях оборудованной «коворкинг-зоны»;
- формирование навыков общения в комплексе с другими навыками, причем как на русском, так и на иностранном языке, в том числе посредством использования современных форм организации образования (уроков-презентации, ученических конференций, проектов, учебных исследований и др.);
- сотрудничество преподавателей и детей, учащихся из разных школ, преподавателей различных дисциплин на одной площадке;
- возможность осуществления сетевого взаимодействия при проектировании и реализации образовательных программ, в том числе и внеурочной деятельности, участие в межшкольных обменах с учебными заведениями других стран [145];

- предложение услуг дистанционного обучения по средствам онлайн-площадок (ZOOM, Skipe и другие) в связи со сложившейся эпидемиологической ситуации в стране в последние два года (2019–2020).

Центр лингвистического образования и творческого развития личности «Мозаика» г. Томска несколько отличается от таких платных лингвистических центров. В рамках персонифицированного финансирования образовательных программ дополнительного образования, центр реализует различные общеразвивающие программы дополнительного образования, а также отдельные курсы внеурочной деятельности, зачастую работая как муниципальный центр дополнительного образования детей. Основной целью работы центра является проектирование и реализация образовательных программ различного уровня и направленности в области изучения русского и иностранных языков (английского, немецкого, французского, итальянского, китайского), а также программ развивающего характера, обеспечивающих формирование личностных и метапредметных результатов обучения.

Задачами центра являются: овладение обучающимися новым иностранным языком или совершенствование знаний в области ранее изученного иностранного языка; достижение обучающимися соответствующего образовательного уровня; создание оптимальных условий для интеллектуального развития обучающихся; формирование общей культуры на основе предлагаемых центром образовательных программ обучения.

Сеть на базе центра «Мозаика» ежегодно реализует программы не только дополнительного образования, но и внеурочной деятельности (примерно для 300–400 человек). Группы комплектуются как по возрастному принципу, так и уровню владения иностранным языком. Как правило, группы малочисленные, составляют 8–12 человек, что позволяет специалистам совместно с обучающимися и их родителями проектировать и проводить занятия, учитывая не только возрастные, но и личностные особенности обучающихся.

Можно выделить особенности, отличающие заведения данного типа от

учреждений основного образования: возможность более свободного и творческого подхода к процессу обучения; дифференциация образовательного процесса. Одной из особенностей является принцип добровольности посещения учреждения дополнительного образования, который и создает необходимость мотивации участия в предлагаемой деятельности. Соответственно, обучаемые должны быть вовлечены в привлекательные для них ситуации жизнедеятельности, которые вызовут потребность учащихся в подобных занятиях. Таким образом, занятия, с одной стороны, вовлекают в совместную деятельность, с другой стороны – ориентируют на осознание важности, необходимости и ценности занятий по предмету.

В соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребенка в центрах дополнительного образования при «Мозаике» реализуются программы «Разговорный иностранный для малышей», «Иностранный язык для младших школьников», «Английский (немецкий, французский, итальянский, китайский) для школьников», «Разговорный клуб английского языка», «Английский (немецкий, французский, итальянский) в путешествие», которые нацелены не только на формирование предметных результатов, но и универсальных учебных действий, совместную деятельность в сфере свободного времени, на обеспечение ребенку «ситуации успеха», уверенности в себе, комфортную среду обучения и развития. Занятия в центре осуществляются параллельно со школьным образованием, и содержание тесно связано с программой школьного образования, дополняя ее.

Помимо языковых знаний учащиеся получают страноведческую информацию, участвуют в организованных праздниках, общаются с носителями другого языка и культуры. Данная деятельность позволяет не только увеличить круг общения, узнать правила и формы сотрудничества, уважительного отношения к партнерам по общению, умение вести диалог (т. е. развитию коммуникативных УУД), но и значительно расширяет кругозор и жизненный опыт учащихся. Кроме коммуникативной функции, центр

дополнительного образования выполняет также социально-адаптационную функцию, обеспечивающую ребенку умение решать жизненные проблемы, занимать активную позицию, гармонизировать отношения в группе и с отдельными людьми.

В центрах обучаются дети, которым недостаточным кажется уровень языковой подготовки в школе. Однако одной из задач центра также является компенсирование недополученных по разным причинам в школе знаний. Как показывает опыт и практика работы, в центр нередко обращаются родители детей, которые хотели бы компенсировать «пробелы» в школьном образовании своего ребенка. Часто у этих школьников отсутствует мотивация к изучению иностранного языка, и в задачу педагога входит повышение интереса учащегося к иностранному языку, создав комфортную атмосферу и применив современные технологии обучения, а также помощь в преодолении языкового барьера и ликвидации пробелов в знаниях.

Все предлагаемые программы центра реализуются в рамках личностно-ориентированного подхода, который предполагает бережное отношение к личности ребенка, уважение и доверие, педагогику успеха, индивидуальный подход к каждому ребенку и учет психологических и индивидуальных особенностей каждого, комплексный подход, который проявляется во взаимосвязи игровой и учебной деятельности.

Занятия для дошкольников и младших школьников проводятся в игровой форме и направлены на развитие коммуникативных универсальных учебных действий с подключением всех каналов восприятия: аудиальных, визуальных, кинестетических. На занятиях дети постоянно двигаются, активно используются интерактивные формы организации обучения, проводятся мастерские на иностранном языке. Опора на игровую деятельность позволяет обеспечить естественную мотивацию речи на иностранном языке, заложить основы формирования основных компонентов учебной деятельности. Регулярно в лингвистическом центре проводятся встречи с носителями языка,

что очень благоприятно влияет на преодоление ребёнком языкового барьера.

Также Центр активно реализует совместно со школами программы внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся, способствуя разностороннему раскрытию индивидуальных способностей личности школьника, она ориентирована на создание неформальных условий общения ребят одной параллели.

В целях повышения качества, доступности, эффективности организации внеурочной деятельности центр «Мозаика» зачастую привлекается в рамках сетевого взаимодействия к реализации программ внеурочной деятельности. В нашем случае это: МАОУ СОШ № 4 г. Асино, МАОУ СОШ № 2 г. Асино, МБОУ СОШ № 33 г. Томска, МБОУ СОШ № 2, 5, 28 г. Томска и др. С этими образовательными организациями Центр совместно реализует программы внеурочной деятельности в рамках общеинтеллектуального направления. В нашем случае, со стороны школ идет запрос не просто на изучение иностранного языка, а на решение задач развития коммуникативных УУД в процессе реализации их образовательных программ.

Этапы выполнения работы. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в 2016–2020 учебных годах в рамках трех этапов: констатирующий (январь 2016 г. – октябрь 2016 г.), формирующий (октябрь 2016 г. – май 2019 г.), контрольный (май 2019 г. – май 2020 г.).

Содержание констатирующего этапа исследования.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы было проведено исследование с целью теоретического анализа и оценки состояния проблемы, проанкетированы педагоги общеобразовательных школ и центров дополнительного образования, разработано содержание опытно-экспериментальной работы, уточнено содержание диагностики уровня сформированности коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности.

Анкетирование учителей осуществлялось в школах Томской области и г. Томска. Было опрошено всего 57 учителей, из них 35 – учителя начальных классов общеобразовательных школ, реализующие программы внеурочной деятельности, 22 педагога языковых центров дополнительного образования, работающие с дошкольниками и младшими школьниками (см. приложение 10).

Учителям было предложено ответить на вопросы: «Какие образовательные результаты во внеурочной деятельности они формируют согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования?» «Какие образовательные технологии и активные приемы обучения используют в процессе организации преподавательской деятельности?» «Какие средства обучения применяют на уроках?» «Какие, на их взгляд, наиболее эффективны на младшей ступени обучения?» «Какие учебно-методические комплексы используют для организации учебно-познавательной деятельности школьников?» «Как они соотносят предполагаемые результаты и конкретные способы их формирования при планировании занятий?» «Используют ли на занятиях логико-дидактические схемы, речевые ситуации и предметно-образную наглядность».

По результатам анкетирования можно сделать вывод, что практически все педагоги видят образовательными результатами обучения во внеурочной деятельности личностные, метапредметные и предметные. Среди средств обучения выделены визуальные, аудиальные, аудиовизуальные, наглядные средства обучения (изобразительные, предметные, графические и др.), раздаточный дидактический материал. Широко используются на предмете «Иностранный язык» технические средства обучения, такие как компьютер, проектор, магнитофон, телевизор, интерактивная доска.

В общеобразовательных школах города и области для организации уроков по английскому языку используются УМК, рекомендованные Министерством просвещения РФ. Представим наиболее популярные в процентном соотношении: УМК под редакцией В. П. Кузовлева «English»

(34 %), М. Д. Поспелова, В. Эванс «Spotlight» (33 %), под редакцией М. З. Биболетовой «Enjoy English» (21 %), И. Н. Верещагина, К. А. Бондаренко, Т. А. Притыкина, О. В. Афанасьева «English» (7 %), под редакцией О. В. Афанасьева, И. В. Михеева «English» (5 %), а также были упомянуты УМК К. М. Барановой, Д. Дули, В. В. Копыловой «English», Н. И. Быковой, Дж. Дули, К. И. Кауфман, М. Ю. Кауфман «Happy English», С. Г. Тер-Минасовой, Л. М. Узуновой, Д. С. Обукаускайте, Е. И. Сухиной, Ю. О. Собещанской «English. Favourite».

Большинство учителей для организации занятий внеурочной деятельности не используют вообще никакие элементы учебно-методических комплексов (63 %) или применяют те же, что и на уроках в общеобразовательном процессе. Некоторые педагоги применяют на отдельных занятиях учебники отечественных авторов, такие как И. А. Шишковой, М. Е. Вербовской «Английский для младших школьников», М. В. Вербицкой «Forward», С. И. Азаровой, Э. Н. Дружининой, Е. В. Ермолаевой «Millie», а также зарубежных авторов: Izabella Hearn, Jayne Wildman and Judy Boyle «Discover», Naomi Simmons «Family and Friends».

Педагоги дополнительного образования отдают предпочтение учебникам зарубежных авторов. На занятиях 60 % опрошенных используют учебно-методические комплексы издательства «Oxford University Press»: «Chatterbox», «Chatterbox NEW», «Family and Friends NEW», «Get Set Go!», «Incredible English», «Let's Go», «Zabadoo!», «Happy house»; 20 % упомянули УМК издательства «Express Publishing»: «Happy Rhymes», «Welcome Starter A&B», «Welcome 1, 2 & 3»; 15 % – учебно-методические комплексы издательства «Pearson Longman»: «Backpack», «Excellent!», «Fly High», «Wonderland» и 5 % – учебно-методические комплексы других разных издательств.

На занятиях внеурочной деятельности широко применяются игровые технологии, организуются проектная деятельность, разного рода дискуссии,

диалоги, беседы, учебные ситуации, интерактивные методы обучения (презентации, видеоролики, обучающие компьютерные программы), используются элементы театрализации, творческие групповые задания. Представим схематично в процентном соотношении наиболее популярные технологии, используемые для развития коммуникативных УУД при реализации программ внеурочной деятельности в школах и центрах дополнительного образования.

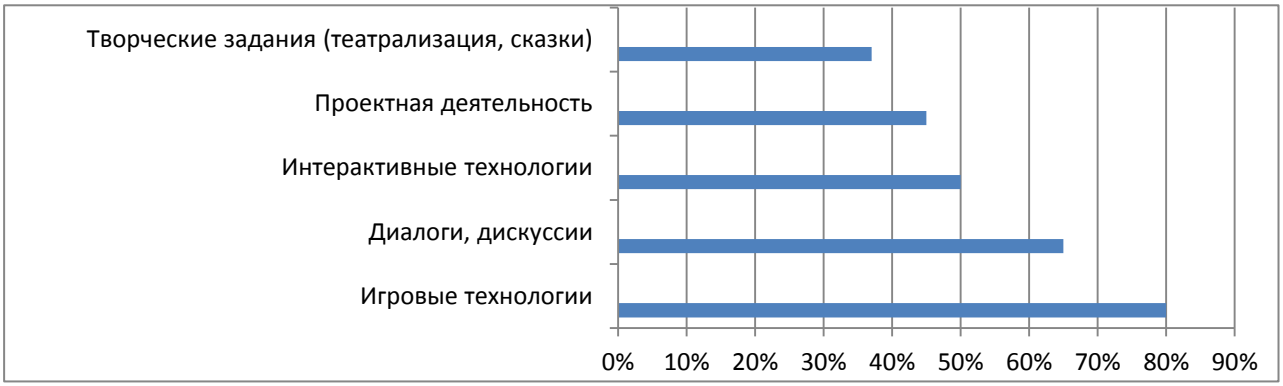


Рисунок 6 – Технологии, используемые для развития коммуникативных УУД

Большинство педагогов для развития коммуникативных УУД используют в учебном процессе игровые технологии. Также очень популярны диалоги и разного рода дискуссии, 65 % педагогов отметили именно эти формы работы. Интерактивные технологии используют регулярно на занятиях с младшими школьниками 50 % опрошенных. Проектную деятельность упомянули 45 % педагогов и творческие задания, театрализацию, сказки используют почти 40 %.

Отвечая на вопрос по использованию техник и активных приемов обучения на занятиях по внеурочной деятельности в общеобразовательной школе и центрах дополнительного образования, в основном педагоги писали о формах проведения уроков. Отмечены такие формы, как урок-викторина, урок-путешествие, урок-соревнование, праздник, презентации проектов, круглый стол и др. При этом они выделяют развивающее обучение, технологию

развития критического мышления, групповые технологии, использование карт индивидуального маршрута.

Среди приемов обучения отмечают традиционно: вопросы и ответы; повторение слов, словосочетаний, предложений, просьбы, поручения; составление рассказа по плану; демонстрация предмета с комментированием; выполнение действий с предметом; многократное проговаривание речевого материала; беседы; составление коротких диалогов и монологов. В целом, в рамках внеурочной деятельности технологии в полном объеме не применялись, а лишь использовались отдельными приемами.

На рисунке 7 показаны наиболее часто используемые средства обучения на занятиях иностранного языка в средних общеобразовательных школах и центрах дополнительного образования: изобразительная и предметная, графическая и аудиовизуальная, а также нами исследуемая предметно-образная наглядность. Проценты показывают количество преподавателей, использующих тот или иной вид наглядности.

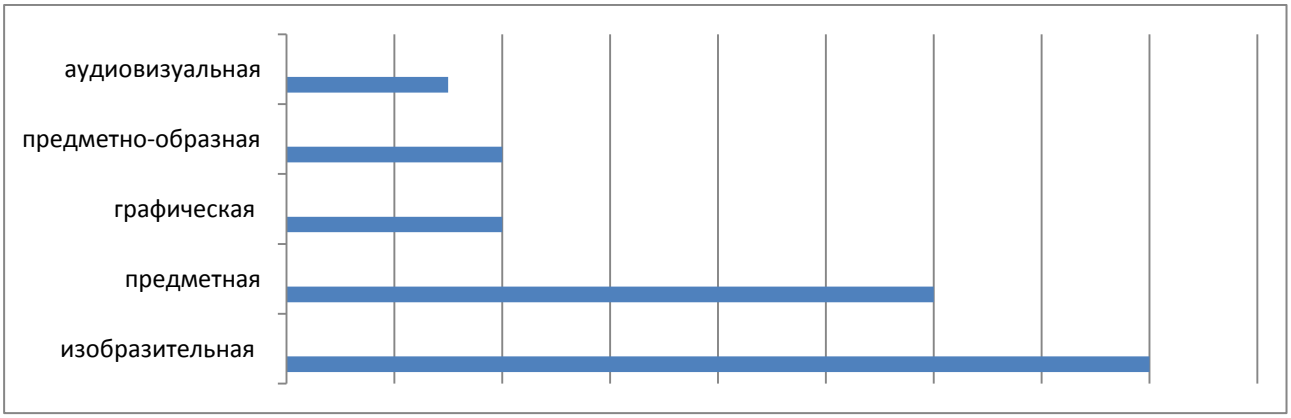


Рисунок 7 – Виды средств обучения, наиболее часто используемые во внеурочной деятельности в школах и языковых центрах дополнительного образования

Согласно анализу результатов анкетирования, наиболее часто используемые виды наглядных средств обучения: изобразительная, предметная (в основном с целью презентации и семантизации лексических единиц). Среди изобразительных средств наглядности особенно популярны картинки,

фотографии, флеш-карты. Из предметных средств наглядности учителя выделили кукол, предметы, необходимые для презентации лексических единиц (фрукты, овощи, игрушки). Среди предметно-образных средств обучения учителями школ используется иногда кукольный театр и совсем редко куклы-паппет. Учителями языковых центров были выделены куклы-паппет, кукольный театр как увлекательные и эффективные атрибуты на уроке и как предметная наглядность, помогающая организовать речевые игры («Больница», «Магазин», «Посуда» и др.). Упомянуты в анкетах и графическая наглядность в виде схем, и аудиовизуальная наглядность в виде онлайн-презентаций, коротких видеофильмов. Макеты-модели никто не использует из опрошенных.

Таким образом, можно утверждать, что практические не встречается постоянное использование совокупности определенных средств для развития конкретных коммуникативных УУД (в том числе предметно-образных средств, логико-дидактических схем и речевых ситуаций в совокупности). Предметно-образные средства обучения применяются в учебном процессе в школе и в языковых центрах редко. Логико-дидактические схемы также используются в учебном процессе недостаточно часто. Иногда учителя рисуют план ответа в виде списка ключевых слов или вопросов.

Следующим и наиболее нас волнующим вопросом явилось количество времени, отводимого при планировании и проведении внеурочных занятий на говорение, которое представляет собой подготовленную и неподготовленную речь. Для того, чтобы можно было наглядно увидеть и сравнить части использованного времени на говорение и другие аспекты языка, мы представили результаты в диаграмме.

На рисунке 8 видно, что преимущественную часть занятия занимает чтение. На говорение в общеобразовательной школе отводится в среднем четверть занятия (10 минут), в языковом центре – третья часть занятия. Причем большую долю этого времени занимают подготовленные монологи или диалоги, на неподготовленную речь отводится 2–3 минуты. Речевые ситуации

используются, по словам учителей, регулярно, но не так часто, как хотелось бы. Некоторые ситуации предполагаются учебниками, рекомендованными для общеобразовательных школ, однако не в достаточном количестве, и поэтому в большей степени придумываются учителями самостоятельно.

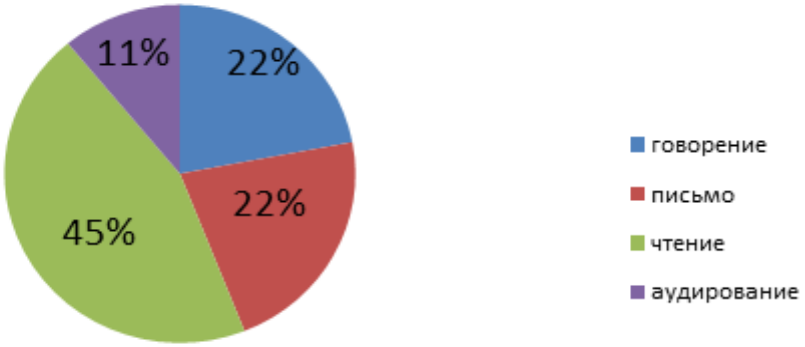


Рисунок 8 – Количество времени, отводимого на виды речевой деятельности во время внеурочных занятий в общеобразовательной школе и языковых центрах дополнительного образования

Редкое использование речевых ситуаций на занятии и предметно-образных средств обучения при обучении общению учителя общеобразовательных школ объясняют дефицитом времени и ограниченным материалом программы, а также отсутствием полной разработанности методики использования предметно-образных средств обучения и необходимостью длительной подготовки к занятию при использовании речевых ситуаций с младшими школьниками вне учебника. Учителя, работающие с младшими школьниками в центрах дополнительного образования, уделяют говорению больше учебного времени, в том числе и неподготовленному общению. Однако необходимо отметить, что большинство педагогов не соотносят элементы и уровни сформированности коммуникативных универсальных учебных действий с конкретными приемами и средствами их развития. Вопросы развития отдельных коммуникативных УУД в рамках ВУД осуществляется достаточно стихийно.

Анкетирование, беседы с учителями и наблюдения позволили сделать выводы о том, что на занятиях внеурочной деятельности, связанных с развитием речи младших школьников (преимущественно иноязычной)

формирование коммуникативных УУД осуществляется нецеленаправленно, зачастую такие занятия связаны либо с дополнительными занятиями по учебным предметам (в частности различным языкам), либо с организацией отдельных общеразвивающих занятий, учебно-исследовательской или проектной деятельностью. В первом случае недостаточно времени уделяется обучению иноязычному общению, несмотря на то, что именно оно является основной целью обучения иностранному языку в общеобразовательной школе. Зачастую используются широко известные элементы образовательных технологий, отдельные активные методы и приемы обучения.

Опыт коллег, отраженный в научных статьях [25; 73; 82; 126; 195], а также личные наблюдения показали, что данная проблема касается не только обучения иностранному языку, младшие школьники часто не могут выразить свои мысли, логично аргументировать свое мнение на родном языке. Многие школьники не умеют слушать друг друга, не умеют договариваться и приходить к общему решению, то есть не настроены позитивно к процессу сотрудничества. При возникновении спорной или конфликтной ситуации мы не наблюдаем умения сохранять доброжелательную атмосферу. Следовательно, необходимо обучать культуре общения учащихся в целом, как на уроках иностранного языка, так и на других предметах гуманитарного цикла.

На констатирующем этапе эксперимента был спроектирован второй модуль сетевой метапредметной интегрированной образовательной программы «Разговорный английский язык для младших школьников», который рассчитан на 3 года обучения, 198 часов (66 часов в каждом году) для детей 7–11 лет, учащихся 1–4-х классов (см. приложение 6). Содержание модуля рассматривается как система использования английского языка в развитии индивидуальности школьника, создании определенной системы применения методов и приемов, нацеленных на развитие коммуникативных универсальных учебных действий, в том числе и дополнительных, привитии интереса к изучению иностранного языка.

Все занятия модуля «Разговорный английский для младших школьников» построены в игровой форме на основе учебно-методических комплексов, разработанных в университете Оксфорда: Happy House 1, Happy House 2, Happy Street 1, Happy Street 2, Oxford Team! Указанные УМК состоят из книги для ученика, рабочей тетради, книги для учителя, диска с аудиозаписями, папки с дидактическим материалом. Учебники содержат большое количество коммуникативных заданий, игровых ситуаций, песен, историй, с которыми учащиеся знакомятся и затем обыгрывают, озвучивая роли своих персонажей. Также представлено достаточное количество заданий творческого характера, где школьники рисуют, соединяют, раскрашивают, клеят наклейки, вырезают, делают фигурки, изучают танцы. С модулем «Разговорный английский для младших школьников» можно ознакомиться в программе «Развитие коммуникативных универсальных учебных действий» (приложение 6).

На этапе проектирования содержания программы для развития коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности был произведен анализ Примерной образовательной программы начального общего образования, выбраны темы и ситуации общения, наиболее оптимальные для использования предметно-образных средств обучения с учетом их дидактических возможностей: презентации и семантизации новых лексических единиц и грамматического материала, зрительной опоры для множества высказываний учащихся с разным лексическим содержанием, активизации запоминания, ограничения круга только тех предметов и явлений, необходимых для использования в речи, создания ситуации общения.

В течение 2010–2019 годов в Центре лингвистического образования и творческого развития личности «Мозаика» г. Томска, а также в филиалах центра (на базе школы № 4 г. Асино, МБОУ СОШ № 33 г. Томска осуществлялась опытно-экспериментальная работа с младшими школьниками. В опытном обучении принимали участие учащиеся 1–4 классов, всего 118 школьников.

Проведение опытного обучения предполагало наличие шести групп в трех центрах. В 2016 г. были набраны дети первого и второго класса, которые только приступили к изучению иностранного языка (см. таблицу 8).

Таблица 8

Количественный состав контрольных и экспериментальных групп

Группа	Период обучения/количество обучающихся					
	2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Группы при Лингвистическом центре «Мозаика» г. Томска	20	22	18	21	18	21
Группы Лингвистического центра «Мозаика» при СОШ № 4 г. Асино	19	24	19	20	19	20
Группы Лингвистического центра «Мозаика» при СОШ № 33 г. Томск (с. Лоскутово)	21	21	20	20	20	20
Всего	60	67	57	61	57	61

В 2016–2017 учебном году в эксперименте принимало участие 127 обучающихся, однако к концу 2019 г. их количество сократилось до 118. Именно эти ученики, постоянно обучающиеся в центре, стали участниками опытно-экспериментальной работы. В составе контрольных 6 групп находилось 57 детей, экспериментальные 6 групп включали 61 школьник.

В контрольных группах реализовывалась традиционная программа внеурочной деятельности, направленная на развитие навыков иноязычной речи. Эти программы достаточно традиционны, основаны на примерной образовательной программе «Английский язык».

Цель работы экспериментальной группы - развитие преимущественно дополнительных коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности. Так как это возможно только на конкретном предмете, то формирование культуры речи, элементов тайм-менеджмента, умения

преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации осуществлялось в рамках разработанной модели с использованием большого количества речевых ситуаций с поддержкой предметно-образных средств обучения и при необходимости логико-дидактических схем.

Группы по уровню владения коммуникативными УУД и иностранным языком были однородные, в составе каждой группы присутствовали «сильные», «средние» и «слабые» учащиеся.

На данном этапе использовались эмпирические методы, такие как наблюдение, беседы, изучение педагогической документации, сравнение, а также экспериментально-теоретические: анализ, синтез, обобщение, индукция, моделирование, статистические методы.

В процессе исследования соблюдались следующие условия проведения эксперимента:

- одинаковое количество часов в экспериментальной и контрольной группах, отведенных на изучение тем;
- примерно одинаковый состав групп по уровню обученности;
- учебники, по которым обучались испытуемые (за исключением методических разработок, вводимых в экспериментальной группе);
- тематика и содержание обучения были идентичными (устные разговорные темы, грамматический материал);
- одинаковые помещения и техническое оснащение групп;
- обучение осуществлялось одним и тем же преподавателем, соблюдались методические и педагогические приемы.

Эффективность обучения определялась на основе сравнения и анализа двух срезов, проводимых в начале учебного года и в конце, определяющих уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий в контрольной и экспериментальной группах.

На констатирующем этапе эксперимента была осуществлена диагностика уровня сформированности коммуникативных УУД.

В исследовании мы использовали совокупность различных средств обучения: предметно-образных, логико-дидактических схем и речевых ситуаций. Диагностика осуществлялась по следующей схеме: учащимся в парах предлагалось принять участие в ситуации общения, соответствующей изучаемой в данный момент теме в школе. Было разыграно две речевые ситуации: одна – с использованием куклы-паппет и другая – с использованием макета. Общение происходило в индивидуальном режиме, изолированно от всего класса, для того, чтобы дети не слышали и потом не повторяли высказывания друг друга. Для объективности помимо основного педагога на проведении срезов присутствовали ассистенты: Симонцева Юлия Викторовна (директор центра «Мозаика») и Смирнова Татьяна Андреевна (педагог начальной школы № 4 г. Асина Томской области). Ассистенты помогали фиксировать данные по каждому ребёнку в протоколе, с формой которого можно ознакомиться в приложении 9. Общение учащихся записывалось также на диктофон для более тщательной и объективной обработки полученных данных.

Использование речевых ситуаций с применением предметно-образных средств обучения и логико-дидактических схем, разработанных в соответствии с психологическими особенностями младшего школьника, способствовало формированию непринужденной обстановки, мотивировало детей к речевому высказыванию. Следует отметить, что, несмотря на то, что ситуации были построены на уже хорошо изученном речевом материале, большинство высказываний носило спонтанный характер. Уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий оценивался суммированием баллов по разработанной нами шкале критериев.

Для оценки эффекта от внедрения речевых ситуаций на основе предметно-образных средств обучения и логико-дидактических схем в образовательный процесс были разработаны критерии и показатели уровня сформированности коммуникативных УУД младших школьников во

внеурочной деятельности (см. параграф 1.3.).

Констатирующий срез проводился спустя два месяца после начала занятий в связи с тем, что школьники пришли в центр с практически нулевыми знаниями и нашей задачей было оценить уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий средствами английского языка.

Приведем пример отдельных заданий, направленных на выявление возможностей ребенка отвечать на вопросы учителя и одногруппников (на русском и английском), соблюдать простейшие нормы речевого этикета (умение поздороваться, попрощаться, поблагодарить), понимать речь собеседника и пр.

Например, тема «Игрушки». На урок учащиеся должны были принести несколько любимых игрушек. Школьники были вовлечены в следующую ситуацию: учитель пришел с мешком, в котором лежали игрушки (a ball, a drum, a car, a plain, a train).

- Hallo!
- Do you know, what I have in?
- Yes / No!
- I have here toys!
- Do you like toys?
- Yes / No!
- It is a plain. It is big and blue.
- It is a ball. It is yellow and orange!
- Do you like playing a ball?
- Yes, I like…
- What is your favourite toy?

- *Привет!*
- *Ты знаешь, что у меня тут?*
- *Да/Нет!*
- *У меня тут игрушки!*
- *Тебе нравятся игрушки?*
- *Да/ Нет!*
- *Это самолет. Он большой и синий.*
- *Это мяч. Он желто-оранжевый.*
- *Ты любишь играть в мяч?*
- *Да, я люблю…*
- *Какая твоя любимая игрушка?*

Учитель показывал и рассказывал обо всех игрушках и затем предлагал детям рассказать друг другу о своих, при этом дети должны поздороваться друг

с другом сначала, спросить о делах и в конце диалога попрощаться. Если учащиеся испытывали затруднения, то учитель подсказывал, что можно спросить еще у собеседника.

Приведем в таблице результаты уровня сформированности коммуникативных УУД на этапе констатирующего среза на всех экспериментальных площадках. Из таблицы видно, что в целом группы по уровню сформированности коммуникативных УУД примерно равные.

Таблица 9

Уровень сформированности коммуникативных УУД в группах первого года обучения на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Организация	Уровень сформированности КУУД							
	Коммуникация как кооперация		Коммуникация как интеракция		Коммуникация как интериоризация		Итого	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭК	КГ	ЭК
Группы при Лингвистическом центре «Мозаика» г. Томска	1,2	1,5	1,4	1,0	0,7	0,6	1,1	1,0
Группы Лингвистического центра «Мозаика» при СОШ № 4 г. Асино	1,0	1,0	1,1	1,0	0,6	0,5	0,9	0,8
Группы Лингвистического центра «Мозаика» при СОШ № 33 г. Томск (с. Лоскутово)	1,1	1,2	1,3	1,2	0,8	0,7	1,0	1,0

Согласно результатам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, уровень владения коммуникативными УУД ниже среднего. Необходимо отметить, что особенно низкие результаты (ниже одного балла) наблюдаются по группе коммуникативных УУД во внеурочной деятельности «коммуникация как условие интериоризации», причем на всех трех экспериментальных площадках. Группы по уровню сформированности коммуникативных УУД примерно равные. Однако небольшой процент отличия наблюдался. На всех экспериментальных площадках мы выбрали группы с

немного меньшим показателем в качестве экспериментальных и, соответственно, с немного большим показателем – в качестве контрольных.

Анализ результатов констатирующего среза позволил нам выделить некоторые особенности владения школьниками ситуативной речью и наметить пути развития дополнительных коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности:

- Высказывания учащихся малоинформативны, их содержание не представляло интереса для партнеров по общению, многие не соответствовали речевой задаче.
- Учащиеся неохотно инициировали высказывание, и это часто было связано с тем, что они не знали, как это сделать.
- У большинства детей наблюдался языковой и психологический барьеры, ребята не знали, как и что сказать, некоторые просто молчали из-за страха говорить.
- Большую трудность для учащихся представляло спонтанное использование речевых образцов и спонтанное правильное грамматическое оформление речи.
- В речи многих участников общения присутствовали коммуникативно значимые грамматические, фонетические и лексические ошибки, наблюдались длительные паузы.
- Учащиеся не владели необходимым лексическим материалом, очень ограничен был запас фраз-клише, формул речевого этикета, эллипсов.
- Речь была эмоционально недостаточно окрашена, только у отдельных учеников наблюдалось соответственное интонационное оформление речи, у большинства испытуемых речь была монотонной и неуверенной.
- Временные рамки на выполнение задания не соблюдались, ребята не умеют планировать свои действия, не умеют ставить цели высказывания.
- Учащиеся не могли контролировать свою речь и речевую деятельность партнера.

Для дальнейшего проведения экспериментального исследования нами было запланировано использование предметно-образных средств, логико-дидактических схем и речевых ситуаций в совокупности для преодоления психологического и языкового барьеров детей, для обогащения речи учащихся фразами клише, для формирования навыка управления своим временем.

Таким образом, подведем итоги констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы: всего в экспериментальном исследовании принимали участие 6 контрольных групп, что составило 57 участников, и экспериментальных групп 6, где количество участников 61. Общее число испытуемых составило 118 человек на всех экспериментальных площадках. Уровень сформированности коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности в группах первого года обучения был оценен с помощью разработанных критериев на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

2.2 Реализация модели развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности в условиях лингвистического центра

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы осуществлялся с 15.10.2016 г. по 25.05.2020 г. Эксперимент реализовывался в течение трех учебных лет.

Развитие дополнительных коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности осуществлялось в ходе ряда этапов (см. таблицу 9). В рамках программы модуля внеурочной деятельности «Разговорный английский для младших школьников» мы ежегодно использовали следующий алгоритм развития дополнительных коммуникативных УУД на каждой теме в течение первого, второго, третьего года обучения.

Подготовительный этап.

Цель этапа – создание условий для развития навыков владения культурой речи на элементарном уровне (соответственно по годам обучения: первого, второго, третьего уровня коммуникативных УУД).

Предполагаемые результаты: владение на элементарном уровне нормами речевого этикета, живой разговорной речью, умение точно и логично оформлять свои высказывания.

Алгоритм реализации данного этапа:

1. Постановка коммуникативной задачи с целью формирования представлений о коммуникативных универсальных учебных действиях (с помощью памятки в виде ЛДС или устно).
2. Презентация и семантизация нового материала на основе предметно-образной наглядности.
3. Работа над изолированными словами (в том числе и фонетическое оформление) средствами предметно-образной наглядности и логико-дидактическими схемами.
4. Демонстрация единицы в контексте с помощью речевой ситуации.

Основной этап.

Цель этапа - содействие развитию навыка организации своего общения во временных рамках (соответственно по годам обучения: первого, второго, третьего уровня дополнительных коммуникативных УУД).

Предполагаемые результаты: умение ставить четкие цели высказывания, планировать свое общение во временных рамках, контролировать свою речевую деятельность.

Алгоритм реализации данного этапа:

1. Ознакомление с коммуникативной задачей. Формулирование и осознание цели высказываний.
2. Применение данной лексической единицы в речевой ситуации с опорой на ЛДС и доведение до автоматизма.
3. Контроль своей речевой деятельности в процессе общения.

Итоговый этап.

Цель - создание условий для преодоления различных видов барьеров в осуществлении коммуникации.

Предполагаемые результаты: навыки свободного общения на элементарном уровне.

Алгоритм реализации данного этапа:

1. Ознакомление с коммуникативной задачей. Формулирование и осознание цели высказываний.
2. Использование лексической единицы в ситуации общения без опоры на ЛДС (возможно с использованием кукольного театра, предметно-образных средств в виде макетов).

Более подробно алгоритм работы представлен в таблице 9.

Рассмотрим содержание занятий по модулю 2 «Разговорный английский для младших школьников. *Подготовительный этап*. Цель этапа – диагностика интересов, потребностей и увлечений детей, а также изучение запросов их родителей; осуществление планирования системы организации внеурочной деятельности в образовательном учреждении на основе полученных результатов диагностики. На данном этапе идет процесс развития всех коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности, но преимущественно следующие элементы дополнительных коммуникативных УУД: владение нормами речевого этикета; владение живой разговорной речью (клиширование, экспрессия, выразительность, интонация); оформление речи (точность, логичность, доступность).

Для достижения указанной цели необходимо выделить следующие составляющие подготовительного этапа:

1. Постановка коммуникативной задачи перед детьми. С какой целью они будут делать это задание. Постановка возможна как устно с помощью паппет, так и с использованием ЛДС в виде памяток с инструкцией по выполнению задания.

Демонстрация и объяснение (семантизация) новых речевых и языковых образцов, под которыми понимается отрезок речи, типовая модель предложения. Например, учитель, представляет своего «помощника», в роли которого выступает кукла-паппет, показывает его и говорит: This is Bob. He is very good. He loves children and he will help you. *Это Боб. Он очень добрый. Он любит детей и хочет помочь мне и вам*. Затем паппет спрашивает детей: What´s your name? У детей возникает потребность ответить паппет.

С помощью предметно-образных средств можно семантизировать лексические единицы без перевода. Затем происходит расчленение модели на слова и при необходимости грамматические комментарии, что способствует снятию трудностей понимания лексических единиц и грамматических явлений. Разбивая модель на отдельные слова, учитель поясняет каждое слово, используя логико-дидактическую схему.

Известно, что младшие школьники при восприятии наглядных средств переходят от фрагментного узнавания отдельных, никак не связанных между собой предметов к выявлению функциональных связей и раскрытию отношений между данными предметами и явлениями (связи, причины, обстоятельства). Использование предметно-образных средств обучения дает возможность учащимся увидеть и раскрыть эти связи, соотнести со своим опытом и осмыслить всю ситуацию. Следовательно, полнота и точность восприятия заданной ситуации с помощью предметно-образных средств обучения зависят от того, насколько ему близка и интересна модель, композиция предметов, вызывающих образ.

При обучении диалогической ситуативной, неподготовленной или частично подготовленной речи на данном этапе в первую очередь необходимо обучение нормам речевого этикета (научиться здороваться, прощаться, переспросить, поблагодарить), репликам-клише, которые можно продемонстрировать также с помощью предметно-образных средств и логико-дидактических схем.

Таблица 10

Содержание этапов модели развития коммуникативных УУД на примере курса внеурочной деятельности «Английский для младших школьников»

Этап	Цель и задачи	Задачи для учащихся	КУУД	Предметно-образные средства обучения, преимущественно развивающие элементы КУУД	Виды ситуаций с использованием ПОСО и ЛДС
Подготовительный этап	Презентация и семантизация языковых средств (фонетических, грамматических, лексических), введение форм речевого этикета, клише.	• соотнести и понять образ персонажа с языковой или речевой единицей; • услышать, узнать, понять речевую / языковую единицу, речевой образец; • обратить внимание на образцовое произношение речевого образца; • обратить внимание на использование формул речевого этикета и клише, понять значения;	• владение нормами речевого этикета; • владение живой разговорной речью (клиширование, экспрессия, выразительность, интонация); • оформление речи (точность, логичность, доступность).	• кукла-паппет; • макет (дома, квартиры, дворца, поляны в лесу, города, самолета, поезда, автобуса, холодильника, чемодана, стиральной машины, телевизора и пр.)	логико-дидактическая схема «Солнце»
	Автоматизация лексических и грамматических единиц по теме.	• повторить за персонажем новые единицы и образцы, использовать в предложенных ситуациях с помощью опоры;		• куклы, сделанные из подручного материала (картон, пластилин, бумага и прочее); • кукольный театр	условно-речевые ситуации, ЛДС «Лесенка»
	Повторение и активизация ранее изученных единиц или речевых образцов.	• понять и узнать языковые и речевые явления в предложенных ситуациях общения с помощью опоры; • обратить внимание на использование речевых образцов в данном контексте;		• маски и дополнительные атрибуты; • кукольный театр	условно-речевые ситуации, ЛДС «Ёлочка»
	Изучение или повторение	• Понять или вспомнить фразы-клише, речевые формулы		• куклы, сделанные из подручного материала (картон,	условно-речевые

	фраз-клише.			пластилин, бумага и пр.);	ситуации, ЛДС «Паровозик» «Гирлянда»
Основной	Ознакомление с наглядностью.	• узнать ранее изученные языковые явления и использовать их в речевых ситуациях;	• умение ставить перед собой четкие цели высказывания; • умение планировать свое общение во временных рамках; • умение контролировать свою речевую деятельность в процессе общению	• кукла-паппет; • макет (дома, квартиры, дворца, поляны в лесу, города, самолета, поезда, автобуса, холодильника, чемодана, стиральной машины, телевизора и пр.)	речевые ситуации ЛДС «Лесенка», «Солнце»
	Построение грамотно оформленного высказывания.	• правильно понять предложенную речевую ситуацию и адекватно отреагировать на нее, используя «проработанный» на подготовительном этапе речевой и языковой материал;		• маски и дополнительные атрибуты; • кукольный театр	речевые ситуации ЛДС «Паровозик» «Гирлянда»
		• правильно грамматически составить высказывание с использованием нового лексического материала в соответствии с речевой задачей ситуации общения с помощью предметно-образных средств обучения;		• куклы, сделанные из подручного материала (картон, пластилин, бумага и пр.)	речевые ситуации, ЛДС «Солнце», «Ёлочка»
Итоговый этап	Развитие умений в неподготовленной речи.	• выражение собственного отношения к увиденному и услышанному (умение вступить в ситуацию, поддержать беседу, закончить общение, умение последовательно развивать мысль, умение прогнозировать реакцию партнера и адекватно реагировать на нее).	• умение преодолевать трудности психологического характера: боязнь выступлений, тревога, низкая самооценка, страх ошибки или быть непонятым; • умение преодолевать языковой барьер: свободно использует имеющиеся знания в процессе общения.	• кукольный театр; • куклы, сделанные из подручного материала (картон, пластилин, бумага и пр.); • макет (дома, квартиры, дворца, поляны в лесу, города, самолета, поезда, автобуса, холодильника, чемодана, стиральной машины, телевизора и пр.).	речевые ситуации и ЛДС «Паровозик» «Гирлянда»

При выполнении любого задания учитель использует в своей речи слова-клише, фразы, междометия, которые делают речь более живой и демонстрируют эмоции в общении, а также просит детей отреагировать на слова собеседника. Дети очень быстро запоминают путем подражания за паппет или учителем. К таким словам-междометиям можно отнести: Whoa! Yoo-hoo! Wow! Yum! Oops! Ouch! Yuck! и другие. С фразами-клише и играми на использование выражений можно познакомиться в приложениях 12, 13.

1. Фонетическое оформление речи. На начальном этапе необходимо учить детей четко произносить отдельные слова и фразы с правильной интонацией, обращать внимание на темп речи, от которых часто зависит смысл высказывания. На эмоциональную окрашенность, выразительность речи влияет звуковое оформление: тон, ударение, тембр, правильное выдерживание пауз.

Предметно-образные средства обучения, являясь ярким речевым стимулом, помимо демонстрации образцового фонетического оформления речи, влияют на эмоциональность высказываний учащегося, выразительность, живость, создавая благоприятные условия для правильного фонетического оформления речи. Младшие школьники играют разные роли с помощью кукол-паппет и пальчиковых кукол, озвучивают героев, отрабатывая определенные фонетические явления (отдельные звуки, интонационные рисунки), запланированные учителем. Работу над произношением, правильным произнесением звуков и интонацией учащиеся осуществляют с помощью звукового анализа слов речевого образца и многократных имитативных упражнений за учителем или героем-помощником урока.

2. Применение речевого образца (отрезка речи) в определенной ситуации. Для создания речевой ситуации используется предметно-образная наглядность и наводящие вопросы, представленные на логико-дидактических схемах. Например, Who is this? – This is Bob.

3. Выработка автоматизированного навыка применения данного речевого образца. Этому способствуют многочисленные учебные речевые ситуации, стимулирующей высказывание с помощью ЛДС.

4. Работа над изолированными словами, наполняющими речевую модель новым содержанием и являющимися ее вариантами, осуществляется учителем одновременно с речевым образцом. После того как учащиеся накапливают достаточное количество слов и речевых моделей в активном запасе, происходит переход к следующему этапу (см. подробнее методические рекомендации (приложение 14).

В процессе организации внеурочной деятельности при развитии дополнительных коммуникативных УУД младших школьников широко использовались логико-дидактические схемы с применением предметно-образных средств обучения. Необходимо отметить, что данные средства помогают преодолеть учащемуся психологический барьер. Ребёнок, который боится по разным причинам, разговаривать со взрослым, легко начинает коммуникацию с паппет, забывая о чувстве страха, не боясь сделать ошибки или быть непонятым.

На подготовительном этапе мы чаще всего использовали учебные речевые ситуации, которые применяются для овладения языковыми средствами, навыками пользования отдельными лексическими единицами, выбранными из реального речевого акта. Это были ситуации, направленные на освоение и активизацию отдельных слов, выражающих эмоциональное состояние говорящего, оценочную лексику, на развитие умений ориентироваться в выборе адекватных языковых и речевых средств относительно данной ситуации общения. В основе данных речевых действий лежал процесс узнавания и моделирования предложений с применением новых языковых явлений. Алгоритм действий обучения построен по дидактическому принципу от «легкого к трудному», от «известного к неизвестному». Сначала учащиеся производили действие с уже известными лексическими единицами или репликами, опираясь на имеющийся языковой

опыт, и затем добавляли в активный минимум по одной-две новых лексических единиц.

В качестве таких учебных речевых ситуаций служила демонстрация предметов или картинок с озвучиванием новых и уже изученных лексических единиц, демонстрация фигурок из макета. Это был образцовый диалог между помощником и учителем, между двумя героями. На данном этапе широко применялись логико-дидактические схемы, которые служат опорой высказывания.

Необходимо отметить, что ЛДС очень эффективно помогают преодолеть языковой барьер. Часто учащиеся не участвуют в коммуникации по причине незнания применения той или иной грамматической или лексическое единицы. ЛДС представляют собой опоры для высказывания, помогая ребенку правильно построить свою речь.

Также ЛДС выступают в качестве хронометража и помогают ребёнку спланировать не только последовательность выполнения задания, но решение коммуникативной задачи по времени.

Примеры использования совокупности речевых ситуаций с применением предметно-образных средств обучения и логико-дидактических схем на разных компонентах подготовительного этапа представлены в приложении 14.

Основной этап. Основная задача данного этапа использование изученного материала в учебных речевых ситуациях. Важно научиться с помощью формул речевого этикета начать беседу, уметь поддержать разговор и закончить. Если на подготовительном этапе предметно-образные средства обучения служат преимущественно мотивацией к речевому высказыванию, то на данном этапе их роль немного меняется. Предметно-образные средства обучения и логико-дидактические модели выполняют роль зрительной опоры для решения коммуникативной задачи.

В этом случае мы развиваем такие элементы дополнительных коммуникативных УУД как умение ставить перед собой четкие цели

высказывания, владение живой разговорной речью (клиширование, экспрессия, выразительность, интонация), умение планировать свое общение во временных рамках, умение контролировать свою речевую деятельность в процессе общению.

Значительная роль на данном этапе отводится использованию речевых формул и клише. Особенно эффективны речевые ситуации, направленные на развитие неподготовленной речи, которые могут варьироваться и выполняться многократно с целью автоматизации новых фраз-клише и речевых образцов. Применение учебных речевых ситуаций с помощью предметно-образных средств и логико-дидактических моделей вырабатывает умение продуцировать впоследствии иноязычную речь в самых различных жизненных ситуациях, не задумываясь долго о выборе и форме языкового и речевого материала. Также важно подчеркнуть, что именно речевые ситуации позволяют организовать активизацию фразы-клише, разговорных формул, структур, различных устойчивых словосочетаний, готовых стереотипных фраз и так называемых штампов речи, не заставляя фиксировать учащихся свое внимание на используемых речевых образцах, и, соответственно, способствуют более быстрому запуску механизма речи, так как ситуативная отнесенность мотивирует к высказыванию и применению подходящей фразы. Необходимо отметить, что фразы клише, учащиеся могут использовать как на иностранном, так и родном языке, что делает речь ребенка более богатой и грамотной. Однако правильному использованию фраз нужно обучать учащихся. Приведем примеры фраз-клише, помогающих высказать свое мнение, точку зрения:

I like/love ...	Мне нравится / Я люблю ...
I prefer...	Я предпочитаю ...
My favourite ... is ...	Мой любимый...
I don't really like ...	Мне действительно не нравится ...
I hate ...	Я ненавижу ...
With pleasure.	С удовольствием.
In my opinion...	По моему мнению ...
I think...	Я думаю...
I believe that...	Я верю, что...
I'm not sure about that.	Я не уверен по этому поводу.

Рисунок 9 – Фразы-клише, помогающие высказать свое мнение

Более подробно с фразами-клише и выражениями можно ознакомиться в приложении 13.

Примерами заданий при обучении фразам-клише могут быть:

- задать вопрос в соответствии с возникающей иноязычной ситуацией общения;
- ответить на вопрос собеседника, пользуясь при построении реплики клишированными высказываниями;
- соединить реплики вопроса и ответа (в качестве ответа используются фразы-клише);
- составить и озвучить фразы-клише из данных слов;
- отреагировать на фразу простыми речевыми интенциями, в зависимости от ситуации общения (приветствие, просьба, благодарность, согласие, несогласие, удивление, утверждение, отрицание, возмущение и др.);
- подобрать фразы-клише к диалогу при условии, что реплики одного из собеседников уже имеются в структуре;
- выбрать из предложенных реплик подходящую к данной ситуации (дефиниции), соотнести с соответствующим фрагментом;
- расширить реплики реагирования (например, объяснить причины отказа);
- строить реплику, комбинируя в ней по несколько речевых фраз;
- составить диалог на основе монолога, используя употребленные в нем клише, путем оживления и расширения последнего;
- составить диалог к серии предлагаемых обстоятельств;
- организовать набор разнохарактерных реплик в связный диалог, добавляя собственные дополнительные реплики;
- на основе предложенных ситуаций и списка обязательных для употребления фраз подготовить диалог;
- составить тематический диалог или ситуативный из разных микроситуаций с добавлением фраз-клише;
- составить диалог к серии картинок, используя фразы-клише («оживить

картинки»).

Все данные виды заданий можно проводить в игровой форме. Например, с мячом или двигаясь в помещении (слова развешаны по классу, дефиниции у детей на руках, и дети ходят по кабинету и ищут свои дефиниции; «оживляют» картинку дети тоже в масках). Для данных заданий мы используем также совокупность средств: предметно-образную наглядность, логико-дидактические схемы и речевые ситуации.

Также для автоматизации фраз-клише можно использовать с младшими школьниками языковые и речевые игры с помощью предметно-образных средств обучения (см. приложение 12). Важно научить не только использовать языковые единицы и фразы, объединить все структурные компоненты, но и знать связующие элементы, характерные для ситуативного неподготовленного общения. Данные фразы служат важным средством для осуществления связности реплик, их последовательности, стимулирования процесса обмена информации. К таким фразам-связкам можно отнести:

How interesting! / *Как интересно!*

Oh, no! That’s too bad! / *О, нет! Это очень плохо!*

Exactly! / *Точно!* (см. приложение 13)

Фразы могут быть представлены детям с помощью логико-дидактических схем в виде специальных памяток в качестве подсказок.

В то же время нельзя забывать о необходимости индивидуализации речи, которая отмечена во всех действующих программах. Речь учащегося должна быть не только лаконичной, грамотной и последовательной, но и индивидуальной, основанной на собственных впечатлениях.

Поэтому важно помнить, что чрезмерное количество используемых клише отнюдь не украсит речь говорящего, а сделает ее шаблонной и неестественной. Во избежание опасности переизбытка вводимых новых фраз, а также малоупотребительных выражений при обучении клишированию можно принять во внимание критерии отбора, применяемые к речевым конструкциям.

Среди основных критериев можно выделить употребительность (частотность) и нормативность, современность, стилистическую неограниченность, многозначность, исключение синонимов, соответствие кругу наиболее типичных ситуаций, отражающих соответствующие тематики обучения (учет возраста и интересов).

В процессе организации внеурочной деятельности мы выделяем два типа логико-дидактических схем: 1) логико-дидактическую схему в виде памятки на русском языке перед выполнением конкретного коммуникативного задания с целью ознакомления с определенным элементом коммуникативных УУД (например, с алгоритмом построения диалогической или монологической формы общения), с помощью которой мы целенаправленно обучали школьника правилам построения монолога или диалога, либо работе в группе или в паре, а также указанием временных рамок на выполнение всего задания либо элементов задания; 2) логико-дидактические схемы, представляющие собой ключевые слова или фразы, отражающие основное содержание, вызывающие ассоциации и побуждающие учащихся к мыслительному процессу, помогающие логично выстроить высказывание.

В связи с тем, что учебные речевые ситуации направлены главным образом на развитие элементов коммуникативных УУД, они порождают особые виды речевых упражнений. На данном этапе совместно с учебными речевыми ситуациями использовали условно-речевые упражнения, которые готовят детей к свободному участию в общении (Е. И. Пассов [161; 162]). По словам Е. И. Пассова, условно-речевое упражнение есть форма общения, специально организованная таким образом, чтобы обеспечить однотипность фраз, их безошибочность и регулярность порождения при наличии речевой задачи и ситуации общения [160; 162].

Данные упражнения создают в процессе обучения условия для развития навыков общения, но они условны, так как специально организованы так, чтобы изучаемый материал неоднократно повторялся, чего

нет в реальном общении. Целью данного типа упражнений является также выработка быстрого адекватного реагирования на предложенную ситуацию. Примеры использования речевых ситуаций с применением предметно-образных средств и логико-дидактических схем обучения на разных компонентах основного этапа представлены в приложении 14.

Итоговый этап предполагает использование языкового материала в совершенно новых учебных речевых ситуациях, где решаются новые коммуникативные задачи. Поэтому мы применяли логико-дидактические схемы, направленные на развитие навыков понимания предложенной речевой ситуации и адекватной реакции на нее, используя «проработанный» на подготовительном этапе речевой и языковой материал.

При этом учащиеся могут говорить по предложенным ситуациям:

а) поочередно (друг за другом);

б) одновременно (в парах);

в) каждый самостоятельно (работая дома).

Речевые ситуации, как и другие виды упражнений на развитие неподготовленной речи, могут выполняться многократно. Любая учебная речевая ситуация является микротемой речи. Использование ситуаций позволяет значительно расширить номенклатуру тем, обычно изучаемых по программе, и тем самым выработать умение продуцировать иноязычную речь в самых различных жизненных ситуациях.

Для того чтобы учащиеся могли активно и успешно участвовать в ситуативном общении, использовать усвоенные речевые модели в более свободном и иногда даже спонтанном общении, как уже упоминалось, необходимо вовлечь их в интересный сюжет ситуации. Важно, чтобы у каждого собеседника был стимул к порождению высказывания, только тогда все диалоги учащихся будут эмоционально окрашены. Г. В. Рогова и Е. И. Пассов [161; 162; 193] справедливо замечают, что при обучении говорению и достижении необходимого уровня речевого умения необходимо подключение всех сфер личности учащегося, иначе речевая деятельность

будет оторвана от реальных чувств, мыслей, интересов учащихся и, соответственно, не будет служить средством общения.

Предметно-образные средства обучения помогают создать личностно значимые ситуации говорения. Формулировки заданий могут быть как озвучены учителем, так и предложены на цветных карточках, а также могут быть даны слова или план в виде модели, которые помогут школьникам определиться с содержанием.

На начальном этапе в силу ограниченного лексико-грамматического объема материала речь учащихся будет элементарной по содержанию и языковой форме. Однако это не должно препятствовать созданию необходимых условий для ситуативной речи, а именно использованию на уроке игровых учебных речевых ситуаций, которые мотивируют естественное и непосредственное общение младших школьников.

Примеры использования речевых ситуаций с применением предметно-образных средств обучения и логико-дидактических схем на итоговом этапе представлены в приложении 14.

На итоговом этапе предполагается развитие следующих элементов содержания дополнительных коммуникативных УУД: оформление речи (точность, логичность, доступность); умение ставить перед собой четкие цели высказывания; умение планировать свое общение во временных рамках; умение преодолевать трудности психологического характера: боязнь выступлений, тревога, низкая самооценка, страх ошибки или быть непонятым; умение преодолевать языковой барьер: свободно использует имеющиеся знания в процессе общения.

Во второй год обучения (октябрь 2017 г.) мы провели диагностику уровня сформированности коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности. Для учащихся 2-го года обучения в качестве средства диагностики было предложено задание «Улица», так как эта тема является второй по программе и задание предполагает работу в паре, речевое взаимодействие, умение слышать друг друга, находить общее решение,

выполнять задания по временному ограничению, контролировать свою речевую деятельность и деятельность партнера по общению. Данное задание предполагало использование в совокупности речевой ситуации, предметно-образной наглядности и логико-дидактической схемы и выполнялось в два этапа. На первом уроке паппет продемонстрировал свою улицу (макет) и рассказал, что он делает и где на этой улице, затем школьники занимались изготовлением макета своей улицы, обсуждением в парах, что они будут показывать на их «счастливой улице». Макет представлял собой лист картона, на котором они рисовали и прикрепляли сделанные из пластилина объекты города: магазин, школу, дом, поликлинику, парк, спортивный центр, автобусы, машины и т. д. На втором этапе учащиеся представляли свою улицу, используя в качестве опоры свой макет и логико-дидактическую схему-памятку с вопросами и указанием времени на выполнение каждого задания. Остальные ребята слушали и должны были задавать вопросы.

Для контроля в данном задании использовался механизм формирующего оценивания, в частности таблицы оценивания, которые заполнялись в ходе работы педагогом и приглашенными ассистентами по каждому ребёнку. Когда возникали паузы, педагог регулировал процесс, комментируя и задавая вопросы.

Для детей, которые затруднялись с постановками вопросов, были представлены схемы-памятки. Например:

Who is this?	*Кто это?*
What's this?	*Что это?*
Do you play … (football) here?	*Ты играешь в (футбол)?*
How often do you play?	*Как часто ты играешь?*
Who lives here?	*Кто живет здесь?*
Is it your … (school, house, park)?	*Это твоя … (школа, дом, парк)?*

1.	Обсуждение идеи в паре	5 минут
2.	Изготовление улицы и обсуждение в процессе работы	15 минут
3.	Подготовка высказываний по сделанному макету	5 минут
4.	Продумывание вопросов	5 минут

Рис. 10 – Памятка (хронометраж) выполнения задания

Необходимо отметить, что учащиеся часто переходили на родной язык, однако это не мешало наблюдать и оценивать, как они общаются между собой, идут ли на компромиссы, высказывают ли свое собственное мнение, соблюдают ли временные рамки, на сколько четко ставят цель высказывания, контролируют ли друг друга, наличие языкового барьера.

Для того чтобы посчитать средний балл по каждому критерию в группе № 1, мы посчитали общий балл у каждого учащегося, сложив баллы за компоненты, и затем общий балл по каждому критерию мы разделили на количество участников.

Таблица 11

Уровень сформированности дополнительных коммуникативных УУД в группах второго года обучения на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Организация	Уровень сформированности дополнительных КУУД							
	Коммуникация как кооперация		Коммуникация как интеракция		Коммуникация как условие интериоризации		Итого	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭК	КГ	ЭК
Группы при Лингвистическом центре «Мозаика» г. Томска	1,4	1,8	1,4	1,5	1,3	1,6	1,4	1,6
Группы Лингвистического центра «Мозаика» при СОШ № 4 г. Асино	1,6	1,7	1,4	1,7	1,5	1,7	1,5	1,7
Группы Лингвистического центра «Мозаика» при СОШ № 33 г. Томск (с. Лоскутово)	1,2	1,4	0,9	1,2	1,0	1,3	1,0	1,2

Проанализировав таблицу, мы сделали вывод о том, что уже на втором году обучения в экспериментальных группах результаты выше, чем в контрольных. В группе «Коммуникация как кооперация» результаты выросли в экспериментальной группе в целом на 0,3, в группе «Коммуникация как интеракция» – на 0,2 балла, в группе развития дополнительных коммуникативных УУД «Коммуникация как условие интериоризации» также наблюдается повышение балла в среднем на 0,3.

Необходимо отметить также, что самые большие трудности, учащиеся испытывали при построении грамматически правильных и понятных собеседнику вопросов, а также учащиеся не могли аргументировать свое мнение, доказать, почему их мнение верное и почему они так думают. У большинства детей в контрольных группах мы наблюдали языковой барьер, недостаточное использование форм речевого этикета и фраз клише, большие паузы в высказываниях.

В экспериментальных же группах большинство детей справлялись с психологическим барьером, но были трудности лингвистического характера. Отметим, что некоторые обучающиеся, которые на констатирующем этапе не говорили, на втором году обучения активно участвовали в обсуждении. Некоторые дети совсем не боялись говорить, но сразу переходили на родной язык, то есть психологического барьера не возникало, но не хватало лингвистических знаний для решения коммуникативной задачи. Речь детей в контрольных группах была очень примитивна и неэмоциональна, несмотря на увлекательное для них задание. В экспериментальных группах дети уже использовали в диалогах формы речевого этикета, фразы-клише, что делало их речь более «живой». Также обучающиеся в контрольных группах не соблюдали временные рамки, не могли четко спланировать план своих действий и высказываний. Умение помогать и контролировать друг друга у многих ребят отсутствовало.

В 2018 г. была также проведена диагностика сформированности коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности

(октябрь 2018 г.). Ребятам было предложено задание «Знакомство» с использованием пальчиковых кукол. В парах школьники должны были составить диалог, опираясь на предложенный план из ключевых слов в виде логико-дидактической схемы «Гирлянда» / «Тропинка». При этом вопросы учащиеся должны были сами сформулировать, использовать фразы-клише, которые делают речь более «живой», разрешалось фантазировать и придумывать историю своим пальчиковым героям и, если есть, задавать свои вопросы.



Рисунок 11 – Логико-дидактическая схема «Гирлянда»

В процессе диагностики оценивались учащиеся третьего года обучения по тем же критериям, что и школьники в первый и второй год обучения. Для контроля в данном задании использовался механизм формирующего оценивания, а именно таблица оценивания, которую заполнял учитель в ходе прослушивания.

Приведем в таблице результаты уровня сформированности (развития) дополнительных коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности в группах третьего года обучения.

Таблица 12

Уровень сформированности дополнительных коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности в группах третьего года обучения на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы (май 2019 г.)

Организация	Уровень сформированности КУУД							
	Коммуникация как кооперация		Коммуникация как интеракция		Коммуникация как условие интериоризации		Итого	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭК	КГ	ЭК
Группы при Лингвистическом центре «Мозаика» г. Томска	1,6	2,5	1,7	2,6	1,9	2,6	1,7	2,6
Группы Лингвистического центра «Мозаика» при СОШ № 4 г. Асино	1,6	2,4	1,6	2,7	1,8	2,7	1,3	2,6
Группы Лингвистического центра «Мозаика» при СОШ № 33 г. Томск (с. Лоскутово)	1,7	2,6	1,8	2,5	1,7	2,4	1,7	2,5

Согласно результатам контрольного этапа, опытно-экспериментальной работы, уровень сформированности дополнительных коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности в экспериментальных группах значительно повысился к третьему году обучения. В группе коммуникативных УУД «Коммуникация как кооперация» средний балл по всем трем площадкам в экспериментальных группах составил 2,5, в то время как в контрольной группе – 1,6. В группе «Коммуникация как интеракция» результаты в контрольной и экспериментальных группах отличаются более, чем на один балл. В группе «Коммуникация как условие интериоризации» средний балл в экспериментальных группах составил 2,6, в контрольных – 1,8. Необходимо отметить, что большинство детей в экспериментальных группах не боялись говорить, более уверенно использовали речевые образцы.

В процессе опытно-экспериментальной работы мы получили определенные результаты, требующие обработки и анализа. На первом этапе опытно-экспериментальной работы развивали следующие элементы дополнительных коммуникативных УУД: владение нормами речевого

этикета; владение живой разговорной речью (клиширование, экспрессия, выразительность, интонация); оформление речи (точность, логичность, доступность)

Обучающиеся должны были освоить следующие образовательные результаты:

- соотнести и понять образ персонажа с языковой или речевой единицей;
- услышать, узнать, понять речевую/языковую единицу, речевой образец;
- обратить внимание на образцовое произношение речевого образца;
- обратить внимание на использование формул речевого этикета и клише, понять значения;
- повторить за персонажем новые единицы и образцы, использовать в предложенных ситуациях с помощью опоры;
- понять и узнать языковые и речевые явления в предложенных ситуациях общения с помощью опоры;
- обратить внимание на использование речевых образцов в данном контексте;
- понять или вспомнить фразы-клише, речевые формулы.

Для проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы мы использовали эмпирические методы: наблюдение, беседа, анкетирование, изучение педагогической документации, сравнение и экспериментально-теоретические: анализ, синтез, обобщение, индукция, моделирование, статистические методы. Для оценивания результатов были приглашены независимые эксперты, результаты срезов фиксировались в рабочем протоколе, с формой которого можно ознакомиться в приложении 9.

Несмотря на то, что после констатирующего среза нами были выбраны в качестве экспериментальных группы с немного низкими показателями сформированности коммуникативных УУД, по результатам первого среза можно уже наблюдать, что контрольные и экспериментальные группы сравнялись по критериям «Коммуникация как кооперация» и

«Коммуникация как интериоризация», учащиеся экспериментальных групп показали более высокие результаты.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялся процесс развития преимущественно следующих элементов дополнительных коммуникативных УУД: умение ставить перед собой четкие цели высказывания; умение планировать свое общение во временных рамках; умение контролировать свою речевую деятельность в процессе общению. На данном этапе эксперимента уже можно отчетливо наблюдать прогресс в развитии коммуникативных УУД. Практически по всем критериям экспериментальные группы имеют показатели выше, чем контрольные.

В процессе реализации контрольного этапа опытно-экспериментальная деятельность была направлена на следующие дополнительные коммуникативные результаты: умение преодолевать трудности психологического характера: боязнь выступлений, тревога, низкая самооценка, страх ошибки или быть непонятым; умение преодолевать языковой барьер: свободно использует имеющиеся знания в процессе общения. Сравнивая контрольные и экспериментальные группы, можно сделать вывод, что результаты в экспериментальных группах значительно выше, чем в контрольных.

Для проведения контрольного эксперимента учащимся было предложено коммуникативное задание по теме «Погода. Одежда», которое провели в конце учебного года. Сначала из трафаретов дети вырезали кукол (герои учебника) и одежду к ним, затем им надо было одеть куколок по погоде. Погоду озвучивал учитель: It’s winter! It’s summer! Учащимся предложили поговорить куклами в парах, используя речевые образцы, которые они выучили на уроке. Примерный ожидаемый диалог:

- Hallo!
- Hallo!
- How are you?
- I'm fine! Thank you! And you?
- I'm good.
- I'm …
- And what's your name?
- I'm …
- Nice to meet you!
- What are you wearing?
- I'm wearing today …, because it's summer and it's sunny!
- Yes! It's very hot!
- Your dress is beautiful!
- How nice! Thank you!

- *Привет!*
- *Привет!*
- *Как дела?*
- *Прекрасно! Спасибо! А у тебя?*
- *Хорошо*
- *Я…*
- *Как тебя зовут?*
- *Я …*
- *Приятно познакомиться*
- *Что ты носишь?*
- *Сегодня я надел …, потому что лето и солнечно!*
- *Да! Очень жарко!*
- *У тебя красивое платье!*
- *Как мило! Спасибо!*

Обязательным условием выполнения задания было использование в речи формул речевого этикета и фраз-клише, а также соблюдения временных ограничений на выполнение задания. Для этого детям были предоставлены ЛДС в виде памяток. Критерии оценивания использовались такие же, как и в процессе констатирующего этапа. После проведения экспериментального исследования был диагностирован уровень сформированности коммуникативных УУД в экспериментальных и контрольных группах. Результаты проведенного экспериментального исследования свидетельствуют о том, что разработанная модель развития коммуникативных универсальных учебных действий при обучении ситуативно-обусловленному общению с использованием предметно-образных средств и логико-дидактических схем во внеурочной деятельности является эффективной.

В таблице мы представили общие баллы в контрольных и экспериментальных группах и посчитали коэффициент прироста.

Таблица 13

Результаты констатирующего и контрольного этапов уровня сформированности коммуникативных УУД младших школьников центра лингвистического образования и творческого развития личности «Мозаика» г. Томска и филиалов центра

Организация	Уровень сформированности КУУД																	
	Коммуникация как кооперация				Коммуникация как интеракция				Коммуникация как условие интериоризации				Итого				Коэффициент прироста	
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	ЭГ
	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2016	2019	2019	2019
Группы при Лингвистическом центре «Мозаика» г. Томска	1,2	1,6	1,5	2,5	1,4	1,7	1,0	2,6	0,7	1,9	0,6	2,6	1,1	1,7	1,0	2,6	0,6	1,6
Группы Лингвистического центра «Мозаика» при СОШ № 4 г. Асино	1,0	1,6	1,0	2,4	1,1	1,6	1,0	2,7	0,6	1,8	0,5	2,7	0,9	1,7	0,8	2,6	0,8	1,8
Группы Лингвистического центра «Мозаика» при СОШ № 33 г. Томск (с. Лоскутово)	1,1	1,7	1,2	2,6	1,3	1,8	1,2	2,5	0,8	1,7	0,7	2,4	1,0	1,7	1,0	2,6	0,7	1,6

На основании полученных данных мы увидели, что коэффициент прироста в экспериментальных группах больше по всем критериям, чем в контрольных, и, следовательно, уровень сформированности коммуникативных УУД в экспериментальных группах значительно выше.

Рассмотрим полученные результаты подробнее. На рисунке представлены результаты по первой группе коммуникативных УУД «Коммуникация как кооперация». К данной группе мы относили такие элементы дополнительных коммуникативных УУД как умение организовывать свое общение во временных рамках: умение четко ставить перед собой цель высказывания; умение планировать свое общение во временных рамках; умение контролировать свою речевую деятельность в процессе общению.

Необходимо отметить, что именно эта группа дополнительных коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности вызывала трудности у ребят, это можно понять, проанализировав данные констатирующего среза. Для развития данных коммуникативных УУД особую роль сыграли логико-дидактические схемы. Практически для каждого задания, педагог вместе с детьми планировал действия по выполнению задания и время (на доске и часто на карточках), дети очень быстро привыкли к памяткам и могли самостоятельно планировать свою деятельность во временных рамках. На третьем году обучения мы могли наблюдать у детей самостоятельное планирование и взаимопомощь.

Для контроля речевой деятельности очень эффективна оказалась предметно-образная наглядность, а именно помощник учителя (паппет). Когда ребёнок делал ошибку, паппет закрывал лапами глаза, дети знали этот жест и старались сразу исправиться, при этом надо отметить, что для ребёнка не было никакого дискомфорта или стресса, которые часто возникает при исправлении ошибки учителем, школьник наоборот это воспринимал с юмором и продолжал высказываться. Мы видим, что на этапе констатирующего эксперимента было установлено, что у обучающихся контрольной группы были развиты коммуникативные УУД младших школьников во внеурочной деятельности

группы «Коммуникация как кооперация» несколько выше, чем в экспериментальной. При этом обучение в контрольной группе осуществлялось по традиционной системе преподавания, а в экспериментальной на интегрированной программе с использованием большого количества речевых ситуаций на основе предметно-образных средств обучения и логико-дидактических средств.

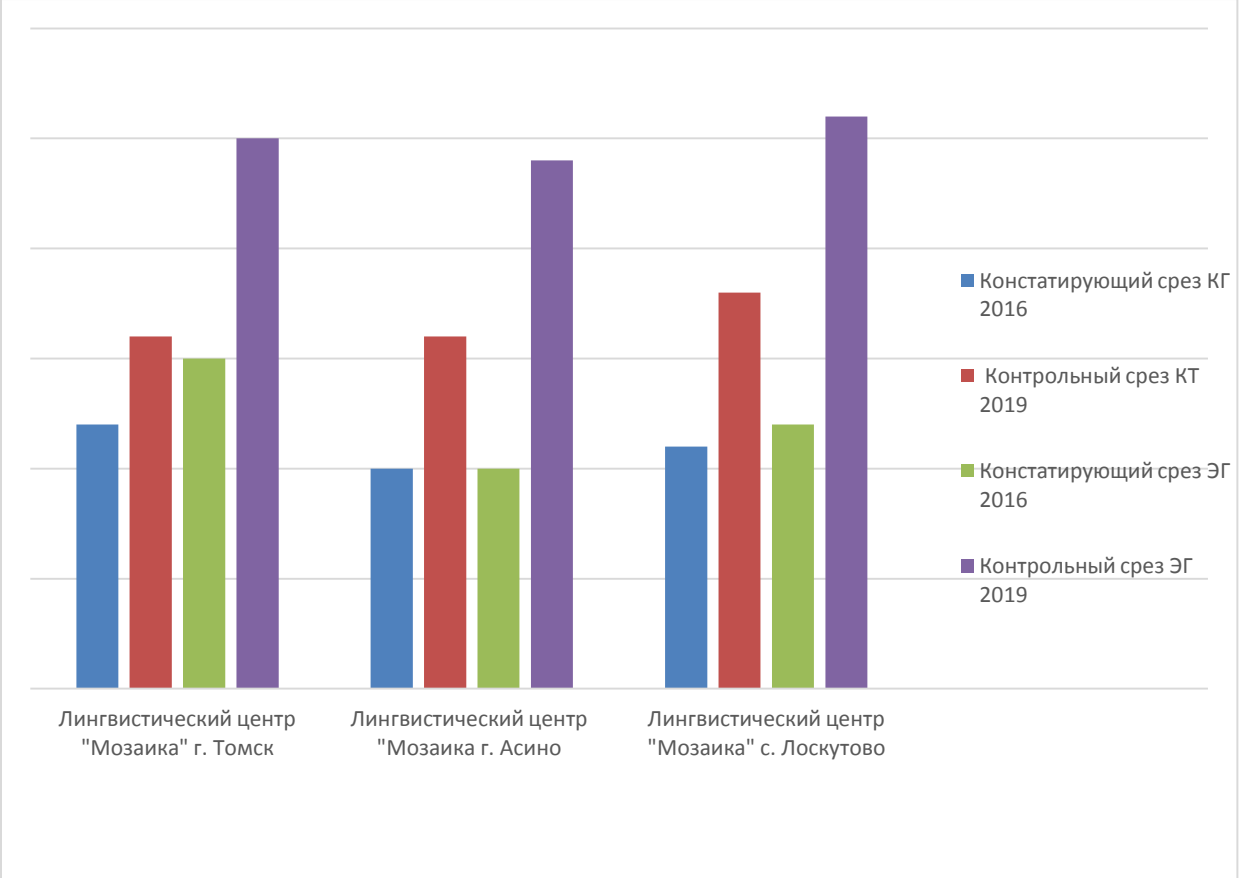


Рисунок 12 – Результаты учащихся первого года обучения в процессе экспериментальной деятельности по уровню сформированности КУУД младших школьников во внеурочной деятельности группы «коммуникация как кооперация»

Вторую группу «Коммуникация как интеракция» мы дополнили дополнительным коммуникативным УУД «владение культурой речи на элементарном уровне», которое включает следующие компоненты: владение формами речевого этикета в речи; владение навыками живой разговорной речи; владение языковыми средствами, наиболее полно соответствующими выражаемому понятию. Для наглядности результаты по уровню сформированности данного КУУД мы представили на рисунке.

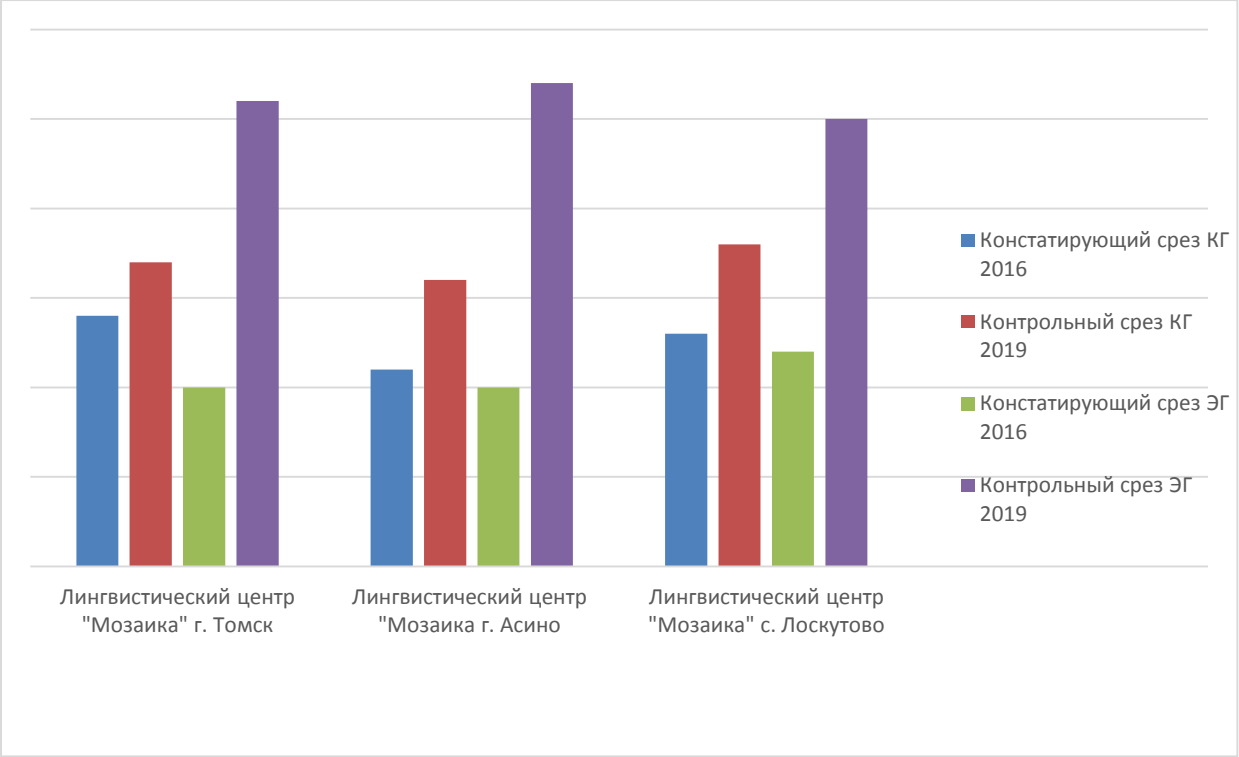


Рисунок 13 – Результаты учащихся по уровню сформированности КУУД младших школьников во внеурочной деятельности группы «коммуникация как интеракция» экспериментальной деятельности

Как показала практика, для развития данных коммуникативных УУД особенно эффективными оказались предметно-образные средства в совокупности с ЛДС. Дети с удовольствием повторяли за паппет фразы-клише, формулы речевого этикета. На подготовительном этапе значительную роль играли ЛДС, служащие зрительной опорой. Мы видим, что уровень сформированности коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности группы «коммуникация как интеракция» у обучающихся на констатирующем срезе 2016 г. экспериментальной и контрольной групп практически не различался. Однако эта разница стала видна на контрольном этапе эксперимента. Эта часть опытно-экспериментальной работы подтвердила также эффективность разработанной нами модели развития коммуникативных УУД с использованием речевых ситуаций, предметно-образных средств обучения и логико-дидактических схем.

Рассмотрим результаты по группе «Коммуникация как условие интериоризации. В данную группу коммуникативных УУД мы включили

«умение преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации», то есть умение преодолевать трудности психологического характера (боязнь выступлений, тревога, низкая самооценка, страх ошибки или быть непонятым); умение свободно использовать имеющиеся знания в процессе общения.

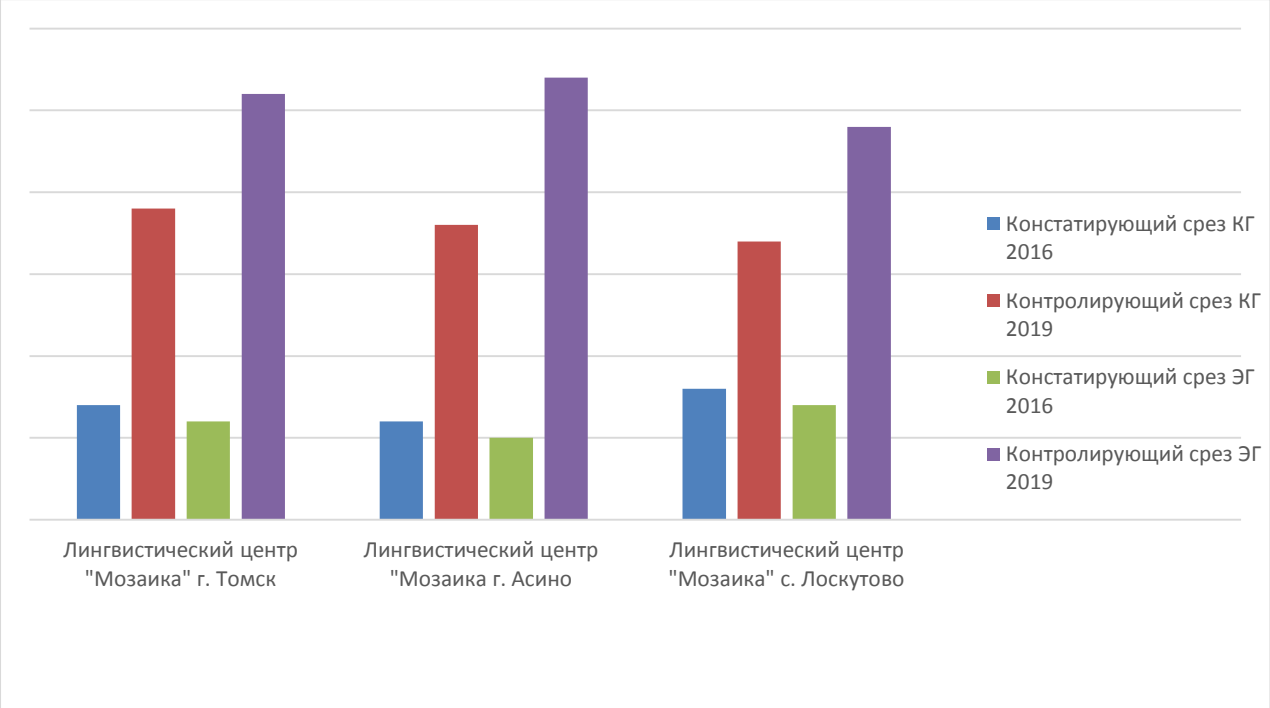


Рисунок 14 – Результаты учащихся по уровню сформированности КУУД группы «коммуникация как условие интериоризации» экспериментальной деятельности

Для развития дополнительных КУУД и данной группы особенно эффективными стали предметно-образные средства и речевые ситуации в совокупности. Ребята справлялись с психологическими барьерами благодаря ПОСО и лингвистическими – благодаря ЛДС, которые выступали опорой высказываний. Несомненно, большую роль играла благоприятная для обучения атмосфера на занятии, дружелюбные отношения педагога с детьми, своевременное поощрение детей и похвала, встречи с носителем языка.

Уровень сформированности КУУД у детей контрольной и экспериментальной групп был также примерно одинаков на констатирующем этапе и различен в конце образовательного процесса с видимым преимуществом в экспериментальной группе, что наглядно представлено на

рисунке.

Соответственно, в целом результаты проведенного экспериментального исследования свидетельствуют о том, что разработанная модель развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности при обучении ситуативно-обусловленному общению с использованием предметно-образных средств является эффективной.

Наблюдения за ходом и анализ результатов опытного обучения позволяют определить и основные трудности в развитии коммуникативных УУД при обучении ситуативно-обусловленному общению. Это необходимость распределения внимания между слушанием реплики собеседника и подготовкой собственного высказывания, необходимость распределения внимания между содержанием речевой ситуации и языковыми средствами оформления мыслей, ограниченное время на обдумывание высказывания, преодоление языкового барьера, контроль за своей речевой деятельностью и речью партнера.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили правильность выдвинутой гипотезы об эффективности развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности при обучении ситуативно-обусловленному общению с использованием предметно-образных средств и логико-дидактических схем обучения. Результаты также подтвердили эффективность предложенной нами модели развития коммуникативных УУД.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Согласно анкетированию учителей школ и педагогов дополнительного образования, можно утверждать, что предметно-образные средства обучения применяются в учебном процессе в школе и в языковых центрах редко. Логико-дидактические схемы также используются на занятиях недостаточно

часто. Иногда педагоги рисуют план ответа в виде списка ключевых слов или вопросов. Мы не наблюдаем использования предметно-образных средств, логико-дидактических схем и речевых ситуаций в совокупности. На занятиях внеурочной деятельности, связанных с развитием речи младших школьников (преимущественно иноязычной) развитие коммуникативных УУД осуществляется нецеленаправленно, зачастую такие занятия связаны либо с дополнительными занятиями по учебным предметам (в частности различным языкам), либо с организацией отдельных общеразвивающих занятий, учебно-исследовательской или проектной деятельностью.

Нами была реализована четвертая модель организации внеурочной деятельности (по А. В. Золотарёвой), которая характеризуется глубокой интеграцией основного и дополнительного образования детей. Содержание и способы организации их деятельности определяются на основе единых концептуальных идей, обеспечивающих развитие учреждения в целом. Соответственно, ведущим механизмом является разработка и осуществление интегрированных программ, проектов, направленных на решение воспитательных задач.

Опытно-экспериментальная работа нашего диссертационного исследования проводилась на базе сети образовательных организаций г. Томска на базе центр лингвистического образования и творческого развития личности «Мозаика» г. Томска, включающая МБОУ СОШ № 33 г. Томска, МАОУ - СОШ № 4 город Асино Томской области. В эксперименте на разных этапах исследования принимали участие 118 учащихся 1-х – 4-х классов в период с 2016 по 2020 годы.

Проведение опытного обучения предполагало наличие двух групп в каждой параллели: одной группы контрольной, в которой обучение иностранному языку реализовывалось по обычной программе и экспериментальной группы, где велась работа по разработанной нами методике с использованием речевых ситуаций на основе предметно-образных средств и логико-дидактических схем. В процессе апробации модели развития

коммуникативных УУД во внеурочной деятельности была спроектирована сетевая метапредметная интегрированная образовательная программа, построенная на основе спирального способа изложения материала, направленная на развитие коммуникативных УУД, в том числе дополнительных (владение культурой речи на элементарном уровне; владение навыками организации своего общения во временных рамках; умения преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации).

По результатам контрольного этапа эксперимента было установлено, что уровень сформированности коммуникативных УУД значительно вырос у учащихся экспериментальных групп в сравнении с контрольными группами. В процентном соотношении коэффициент прироста составляет в экспериментальных группах при Лингвистическом центре «Мозаика» г. Томска и группах при СОШ № 33 г. Томска (с. Лоскутово) – 62,5 %, в группах Лингвистического центра «Мозаика» при СОШ № 4 г. Асино – 55,5 %.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного нами исследования позволяют утверждать, что проблема развития коммуникативной сферы большинства младших школьников не соответствует возрастным и нормативным требованиям. Наряду с предметными результатами ФГОС стоят задачи формирования коммуникативных универсальных учебных действий, таких как кооперация и учет позиции партнера по общению, умение строить отношения со сверстниками и активно участвовать в процессе общения и др.

Особое значение в формировании указанных результатов играет внеурочная деятельность. Нами было установлено, что организация внеурочной деятельности есть система целенаправленных воздействий на его структурные компоненты (целеполагание, содержание образования, ресурсы и условия) и связи между ними, обеспечивающей ее целостность, эффективное функционирование и оптимальное развитие школьников в целях реализации компенсаторной, досугово-организующей, социально-воспитательной и иных функций.

К особенностям организации внеурочной деятельности на уровне начального общего образования относятся: направленность внеурочной деятельности на развитие личностных смыслов коммуникации младших школьников; интеграция учебной и внеурочной деятельности младших школьников с использованием специальных сетевых образовательных программ, технологий их реализации; метапредметность и межпредметность интегрированного пропедевтического содержания образования, обеспечивающего удовлетворение образовательных потребностей ребенка и формирование устойчивого интереса к определенному направлению внеурочной деятельности; комплексность организации контроля и оценки образовательных результатов внеурочной деятельности школьников.

Задачи внеурочной деятельности связаны с развитием универсальных

учебных действий, в частности: организацией разносторонней деятельности, направленной на общественно-полезный труд и досуг обучающихся совместно с родителями и общественными организациями; сформированностью навыков позитивного коммуникативного общения в процессе сотрудничества с педагогами, родителями, сверстниками, старшими детьми в решении общих проблем; развитием позитивного отношения к базовым общественным ценностям для формирования здорового образа жизни; совершенствованием системы мониторинга эффективности воспитательной работы в школе. Содержание внеурочной деятельности строится в соответствии со следующими принципами: свободного выбора, уникальности ребёнка, взаимодействия, психологической комфортности.

Коммуникативное универсальное учебное действие младших школьников рассматривается как способность к субъект-субъектному взаимодействию со сверстниками, в ходе которого происходит согласование действий с учетом позиции других, овладение умением учиться, развитие познавательного интереса, внутренней мотивации, а также информационно-личностное обогащение участников общения и установление устойчивых взаимосвязей между ними.

Формирование КУУД происходит как на уроках в общеобразовательной школе, так и во внеурочной деятельности. Однако, мы предполагаем, что во внеурочной деятельности можно преимущественно развивать дополнительные коммуникативные действия младших школьников, которые способствуют более успешному формированию базовых КУУД. К дополнительным коммуникативным универсальным учебным действиям младших школьников во внеурочной деятельности мы относим: владение культурой речи на элементарном уровне (владение нормами речевого этикета, живой разговорной речью, умение точно и логично оформлять свои высказывания); умения организации своего общения во временных рамках (умение ставить четкие цели высказывания, планировать свое общение во временных рамках, контролировать свою речевую деятельность); умения преодолевать различные

виды барьеров в осуществлении коммуникации (в том числе языковые при использовании иностранного языка как средства общения).

На основе компонентов культуры речи развиваются такие элементы дополнительных коммуникативных универсальных учебных действий как: владение вербальными и невербальными средствами общения, умение выразить свое собственное мнение, умение аргументировать свое высказывание, эмоционально-позитивное отношение к процессу сотрудничества, умение строить понятные для партнера высказывания.

Дополнительное КУУД «умение организации своего общения во временных рамках» играет важную роль в выполнении какого-либо коммуникативного задания. Научившись управлять своим временем, ребёнок может сложные задания разбивать на мелкие пункты, выполняя которые он решит поставленную коммуникативную задачу. Учащиеся, освоившие способы контроля своих действий, могут осуществлять контроль за партнером по общению.

Развитию третьего дополнительного КУУД «умение преодолевать различные виды барьеров» способствуют: индивидуальный подход к каждому ребенку, создание ситуации успеха путем регулярной рефлексии «я могу, я знаю, я умею», своевременные поощрения детей со стороны учителя и родителей, благоприятная атмосфера на занятии, мотивация к процессу обучения, а также привлечение носителя языка.

Теоретическими основаниями моделирования процесса развития коммуникативных универсальных учебных действий являются: теории развития общеучебных умений и навыков; концепция формирования и развития коммуникативной компетентности как ведущего образовательного результата; теории о сотрудничестве и совместной деятельности учителя и учащихся, о содержании и структуре коммуникативных общеучебных умений и навыков.

В ходе экспериментально-педагогического исследования была апробирована модель развития коммуникативных универсальных учебных

действий младших школьников во внеурочной деятельности, которая включает: 1) концептуально-целевой компонент, направленный на развитие коммуникативных УУД (в соответствии с организацией познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентировочной, художественной деятельностью); 2) содержательно-технологический, где содержание образования – сетевая метапредметная интегрированная образовательная программа внеурочной деятельности по направлению интеллектуального развития, направленная на развитие у обучающихся навыков самостоятельного решения коммуникативных задач, включая проблемы организации диалогической и монологической речи и технологический компонент, обеспечивающий использование речевых ситуаций, предметно-образных средств обучения и логико-дидактических схем, развитие у учащихся умений продуктивного взаимодействия и сотрудничества на основе применения технологии коммуникативно-когнитивного подхода и организации совместной деятельности учащихся и учителя; 3) результативно-оценочный компонент, содержащий диагностику уровня сформированности коммуникативных УУД в соответствии с критериями и показателями, соответствующими годам обучения школьников и включающий в себя механизмы формирующего оценивания, в том числе и рефлексию.

К критериям и показателям оценки результативности процесса развития дополнительных коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности мы отнесли: способность на элементарном уровне владеть речевой культурой (показатели: владение нормами речевого этикета на элементарном уровне, владение живой разговорной речью на элементарном уровне (клиширование, экспрессия, выразительность, интонация), умение на элементарном уровне оформлять собственную речь (точность, логичность, доступность); способность на элементарном уровне организовывать свое общение во временных рамках (показатели: умение ставить перед собой четкие цели высказывания, умение планировать свое общение во временных рамках, умение контролировать свою речевую деятельность в процессе

общения); способность преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации (показатели: умение преодолевать на элементарном уровне психологический барьер в общении, умение преодолевать на элементарном уровне языковой барьер в общении).

Наше исследование позволило сделать вывод, что у младших школьников, включенных в коммуникативное общение с использованием предложенных нами средств обучения увеличилась выраженность коммуникативных УУД, а именно: они более активно и грамотно научились начинать общение, продолжать, соблюдая все нормы речевого этикета; выражать свое собственное мнение; использовать в речи фразы, клише, междометия, которые делают общение «живым»; научились преодолевать психологический языковой барьеры; четко ставить цели высказывания, планировать свою речевую деятельность во временных рамках; контролировать свою речевую деятельность и речь партнера по общению.

Проведённое диссертационное исследование подтверждает результативность апробации разработанной модели развития коммуникативных УУД младших школьников во неурочной деятельности и выдвинутую гипотезу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Психология развития и возрастная психология : учебник / Г. С. Абрамова. – Москва : Прометей, 2017. – 708 с.

2. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное образование / Н. А. Алексеев // Педагогические инновации на современном этапе образования. под.ред. Закировой А. Ф. – Тюмень, 2010. – С. 25–33.

3. Александрова, Е. О. Возможности применения технологии MINDMAPв рамках реализации ФГОС / Е. О. Александрова // Молодежь и наука XXI века. Актуальные вопросы истории России: проблемы и перспективы развития. – 2017. – С. 175–180.

4. Алькозина, А. И. Внеурочная деятельность как условие повышения качества образования младших школьников / П. И. Алькозина // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 1. – С. 28–31.

5. Аналитический доклад о состоянии системы дополнительного образования детей в Российской Федерации в условиях реализации Концепции развития дополнительного образования детей. – Москва : ВШЭ, 2017. – 52 с.

6. Ананишнев, В. М. Моделирование в сфере образования / В. М. Ананишнев [Электронный ресурс] // Системная психология и социология. – 2010. – № 2. – Режим доступа: http://systempsychology.ru/journal/2010_1_2/36-ananishnev-vm-modelirovanie-v-sfere-obrazovaniya.htm (дата обращения: 15.01.2020).

7. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – Москва : Ось-89, 2017. – 271 с.

8. Арефьева, О. М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников / О. М. Арефьева //

Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 2. – С. 74–78.

9. Арпентьева, М. Р. Инновационные технологии в образовании и воспитании одаренных детей. Коллективная монография / М. Р. Арпентьева, Е. А. Медник, С. Е. Рыбакова, Р. М. Шерайзина, И. А. Донина, Б. Г. Шерайзин, Н. Н. Жуковицкая, Н. Г. Шевцова, И. Г. Иванова, С. Л. Шибанова, М. А. Ятманова, М. Ю. Самбурова, В. И. Рерке, Н. Е. Самсонова / Ответственный редактор А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2017. – 94 с.

10. Асадулаева, Ф. Р. Внеурочная деятельность как средство развития социальной компетентности детей младшего школьного возраста / Ф. Р. Асадулаева, П. М. Гасанова // Русский язык в современных социокультурных условиях : состояние и перспективы : материалы Международной научно-практической конференции, 2018. – С. 44–49.

11. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2019. – № 4. – С. 18–22.

12. Асмолов, А. Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен : сотрудничество, сотворчество, самотворение / А. Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2014. – № 2 (64). – С. 2–6.

13. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, и др. ; под ред. А. Г. Асмолова 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2010. – 159 с.

14. Багрова, Н. В. Индивидуализация обучения химии в школьных творческих мастерских во внеурочной деятельности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталья Витальевна Багрова. – Санкт-Петербург, 2017. – 174 с.

15. Байбородова, Л. В. Педагогическое сопровождение внеурочной деятельности младших школьников / Л. В. Байбородова, Е. В. Широкова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 36–42.

16. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к

освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – Москва, 2017. – № 11. – С. 67.

17. Барахоева, И. Б. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе познавательной деятельности с применением регионального учебно-методического комплекса / И. Б. Барахоева // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8. — С. 433–437.

18. Батырёва, С. Г. Дидактические основы формирования коммуникативной компетенции младших школьников : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Георгиевна Батырёва. – Москва, 2014. – 203 с.

19. Башкатова, Ю. А. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с разным уровнем агрессивности: дис. … канд. псих.наук : 19.00.07 / Юлия Александровна Башкатова. – Ярославль, 2014. – 193 с.

20. Бездетко, Т. А. Проектная деятельность на уроках технологии с использованием ИКТ-инструментов как способ формирования универсальных учебных действий / К. А. Бездетко, Т. А. Егорова // Мир компьютерных технологий. – 2017. – С. 32–34.

21. Белицкая, Г. Э. Личностная модель ценностных ориентаций [Электронный ресурс] / Г. Э. Белицкая. – Режим доступа :http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/sovremennie-issl/sovremennie-issl-2/g-e-belickaya.html(дата обращения : 17.09.2020).

22. Белозёрова, Ю. М. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий учащихся начальной школы в процессе ознакомления со сказкой / Ю. М. Белозёрова // Проблемы и перспективы формирования и развития экономики знаний. – Москва, 2018. – С. 54–58.

23. Бернштейн, В. Л. Интегративный подход к формированию коммуникативной межкультурной компетенции студентов-нелингвистов / В. Л. Бернштейн // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 48–54.

24. Богаткова, А. А. Проектная деятельность на уроках литературы с

использованием ИКТ-инструментов как способ формирования универсальных учебных действий / А. А. Богаткова, О. Е. Шевелева // Мир компьютерных технологий. – 2018. – С. 51–54.

25. Богатырева, К. Ф. Основные трудности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников / К. Ф. Богатырева // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 60. – С. 6–7.

26. Богусловский, М. В. Трактовка взаимоотношения педагогических систем А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского в истории педагогики / М. В. Богусловский // сб. : Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования. – 2018. – С. 44-49.

27. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. А. Божович. – Санкт–Петербург : Питер, 2008. – 400 с.

28. Буренкова, Н. В. Способы формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка / Н. В. Буренкова // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития : материалы III Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 56–65.

29. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. – Минск : Попурри, 2003. – 320 с.

30. Быкова, С. В. Особенности формирования социального опыта младших школьников средствами внеурочной деятельности / С. В. Быкова // Казанский педагогический журнал, 2020. – № 3 (140). – С. 141–150.

31. Василенко, Т. Технология «Mind maps» [Электронный ресурс] / Т. Василенко. – Режим доступа :http://www.improvement.ru/zametki/mindmap/ (дата обращения : 17.09.2020).

32. Витковская, И. М. Опыт формирования универсальных учебных действий у младших школьников / И. М. Витковская // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2010. – Т. 1. – № 2. – С. 62–68.

33. Внеурочная работа: в соответствии со Стандартом и по Л. В. Занкову /

сост. Е. Н. Петрова // Практика образования. – 2012. – № 1. – С. 2–5.

34. Воронина, И. А. Использование технологии проектного обучения для формирования коммуникативных УУД обучающихся с ОВЗ / И. А. Воронина // Педагогический практикум: материалы IV Международной учебно-методической конференции. – 2017 – С. 275–277.

35. Выготский, Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выгодский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 144 с.

36. Галакова, О. В. Развитие социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Владимировна Галакова. – Москва, 2013. – 203 с.

37. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – Москва : Высшая школа. КДУ, 2005. – 399 с.

38. Ганьшина, Ю. В. Формирование культуры речи детей на литературном материале : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Юлия Владимировна Ганьшина. Рязань, 2007. – 253 с.

39. Гарифзянова, Е. Ф. Использование технологии Mind Map студентами дистанционной формы обучения / Е. Ф. Гарифзянова // Иностранные языки в дистанционном обучении : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Пермь, 6–8 февр. 2007 г. / ред. кол. : Л. К. Гейхман [и др.]. – Пермь, 2007. – С. 88–91.

40. Гиль, Л. Б. Структурно-логические схемы как дидактическая основа индивидуализации обучения / Л. Б. Гиль, С. В. Соколова // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 5. – С. 59–59.

41. Гин, А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителя / А. А. Гин. 3-е изд., – Москва : Вита-Пресс, 2001. – 88 с.

42. Гладкова, А. П. Формирование исследовательских умений младшего школьника во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Александра Петровна Гладкова. –Волгоград, 2013. – 163 с.

43. Горбунова, Т. С. Разработка модели и плана внеурочной деятельности в

образовательном учреждении / Т. С. Горбунова // Управление начальной школой. – 2012. – № 5. – С. 4–16.

44. Городецкая, И. Е. Суть языкового и культурного барьеров / И. Е. Городецкая // Основные направления развития научного потенциала: теория и практика : материалы шестой международной заочной вэб-конференции / ред. кол. : Л. М. Митрофаненко, И. И. Лизенко, Л. Ю. Зиновьева. – Ставрополь, 2012. – С. 41–43.

45. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Москва : Просвещение, 2010. – 223 с.

46. Грин, Н. В. Кластер в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Н. В. Грин // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – С. 170. – Режим доступа :https://elibrary.ru/item.asp?id=25847316 (дата обращения : 19.07.2020).

47. Громыко, Ю. В. Мыследеятельность : курс лекций / Ю. В. Громыко. – Москва, 2005. – 382 с.

48. Гулевич, И. И. Проектирование внеурочной деятельности / И. И. Гулевич // Методист. – 2013. – № 3. – С. 16–22.

49. Гурова, О. В. Модели и формы организации внеурочной деятельности младших школьников в контексте федеральных государственных образовательных стандартов / О. В. Гурова // Новые информационные технологии в образовании: сб. материалов VII Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2014. – С. 546–549.

50. Гусаров, Д. А. О двух подходах к природе языка / Д. А. Гусаров // Электронный научный журнал. – 2017. – № 1-1 (16). – С. 115–116.

51. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1972. – 424 с.

52. Давыдова, О. Р. Внеурочная проектная деятельность как средство развития мотивации к изучению иностранного языка / О. Р. Давыдова // Качество образовательной среды: концепции, проблемы, решения:

материалы и доклады VIII Региональной научно-практической педагогической конференции, 2018. – С. 101–103.

53. Делимова, Ю. О. Моделирование в педагогике и дидактике / Ю. О. Делимова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2013. – № 3 (19). – С. 33–38.

54. Демина, О. Н. Внеурочная деятельность в ракурсе развития у младших школьников положительной мотивации к изучению немецкого языка / О. Н. Демина // Педагогические проблемы в образовании : теория и практика : сб. материалов международной научно-практической конференции, 2018. – С. 211–213.

55. Демченко, И. В. Внеурочная деятельность как неотъемлемая часть образовательного процесса в условиях ФГОС / И. В. Демченко // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство, 2018. – № 1. – С. 23–26.

56. Дмитрачкова, Л. Я. Языковое образование: Коммуникативно-когнитивный подход / Л. Я. Дмитрачкова // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. – 2017. – Т. 1. – № 2 (10). – С. 236–245.

57. Дорожкин, Е. М. Сетевое взаимодействие субъектов инновационной деятельности в образовании: основные условия эффективности / Н. Н. Давыдова, Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров // сб.: Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования. – 2018. – С. 168–173.

58. Дроздова, О. А. К истории становления коммуникативных универсальных учебных действий [Электронный ресурс] / О. А. Дроздова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – Режим доступа : https://science-education.ru/ru/article/view?id=24749 (дата обращения : 30.01.2020).

59. Дроздова, О. А. Клиширование как один из эффективных способов обогащения иноязычной речи младших школьников / О. А. Дроздова //

Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 1 (19). – С. 77–79.

60. Дроздова, О. А. Обучение ситуативному говорению на иностранном языке с помощью наглядности младших школьников / О. А. Дроздова // Социально-гуманитарные и юридические науки : современные тренды в изменяющемся мире : материалы I Междунар. заочной науч.-практ. конф. Краснодар, 27 янв. 2011 г. – Краснодар, 2011. – С. 41–43.

61. Дроздова, О. А. Предметно-образная наглядность в обучении младших школьников иноязычному ситуативно-обусловленному говорению / О. А. Дроздова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – Вып. 2 (92). – С. 70–74.

62. Дроздова, О. А. Роль речевых ситуаций в обучении иноязычному общению младших школьников / О. А. Дроздова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – Вып. 4 (132). – С. 109–111.

63. Дроздова, О. А. Роль предметно-образной наглядности в преодолении трудностей порождения иноязычного высказывания у младших школьников / О. А. Дроздова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград, 2013. – № 2 (77). – С. 83–86.

64. Душкина, Т. Н. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников во внеурочной деятельности / Т. Н. Душкина // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : сб. материаловXII Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 257–259.

65. Евладова, Е. Б. Внеурочная деятельность: взгляд сквозь призму ФГОС / Е. Б. Евладова // Воспитание школьников. – 2012. – № 3. – С. 15–26.

66. Егорова, А. В. Внеурочная деятельность как важное условие реализации ФГОС НОО / А. В. Егорова // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: сб. материалов VII Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О. Н. Широков [и др.]. – 2017. – С. 55–58.

67. Ежикова, М. С. Педагогическое сопровождение внеурочной

деятельности младших школьников: опыт Великосельской средней школы Гаврилов-Ямского МР Ярославской области / М. С. Ежикова, Л. В. Байбородова, Е. В. Широкова: учебно-методическое пособие; под ред. Л. В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во Канцлер, 2016. – 64 с.

68. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетенции : автореф. дис. … док. психол. наук : 19.00.05 / Юрий Николаевич Емельянов. – Ленинград, 1990. – 403 с.

69. Еськова, И. А. Программа курса внеурочной деятельности «Школа здорового образа жизни» / И. А. Еськова, Н. А. Пристанскова, Е. М. Гаврилова // Управление начальной школой. – 2012. – № 3. – С. 20–30.

70. Ефимова, Н. Н. Психологические условия развития творческого мышления младших школьников средствами наглядности учебного материала : дис. … канд. псих.наук : 19.00.07 / Наталья Николаевна Ефимова. – Москва, 2010. – 214 с.

71. Жесткова, Е. А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения диалогу / Е. А. Жесткова, И. А. Голышева // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 102.

72. Жилина, А. И. Аналитический взгляд на универсальные учебные действия во ФГОС и их интерпретация / А. И. Жилина // Человек и образование. – 2016. – № 4 (49). – С. 9–15.

73. Жуковина, Ю. В. Специфика формирования коммуникативных универсальных учебных действий / Ю. В. Жуковина // Молодой ученый. – 2016. – № 7.6. – С. 78–80

74. Журанова, Н. А. Организация проектной деятельности школьников в условиях реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов / Н. А. Журанова, Ю. Е. Прохорова // Информационные технологии в социальной сфере: материалы V Международной заочной научно-практической конференции. – 2017. – С. 124–127.

75. Захарова, О. О. Формирование межкультурных ценностных ориентаций у подростков во внеурочной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Олеговна Захарова. – Челябинск, 2016. – 22 с.

76. Земзюлина, А. А. Театральная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий у младших школьников на уроках английского языка / А. А. Земзюлина // Современные концепции развития науки. – 2015. – С. 107–111.

77. Золотарева, А. В. Взаимосвязь внеурочной деятельности и дополнительного образования детей / А. В. Колесникова // Образование и наука в современных условиях: материалы IV Международной научно–практической конференции (Чебоксары, 10 июля 2015 г.) / ред. кол.: О. Н. Широков [и др.] – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 84–87.

78. Золотарева, А. В. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: методические рекомендации / под ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль. – 2011. – 312 с.

79. Золотарева, А. В. Результаты исследования проблемы повышения доступности программ дополнительного образования для детей в Ярославской области / А. В. Золотарева , Е. А. Горюшина // Образовательная панорама. – 2019. – № 1 (11). – С. 13–24.

80. Иванова, Н. В. Проектная деятельность как средство формирования и диагностики коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Н. В. Иванова, Л. Л. Першина // Перспективы развития науки и образования : сб. научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Тамбов, 2014. – С. 53–55.

81. Ильина, Е. Г. Формирование личностных универсальных учебных действий учащихся начальной школы в проектной деятельности / Е. Г. Ильина // Справочник классного руководителя. – 2015. – № 5. – С. 56–60.

82. Кабаева, В. М. Проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / В. М. Кабаева,

В. В. Барабанова, Е. А. Мухортова // Педагогика и психология : тенденции и перспективы развития. Сб. научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2015 – С. 242–244.

83. Камалеева, А. Р. Модель проектной технологии формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир» / А. Р. Камалеева, Н. В. Шигапова // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 54–60.

84. Каменская, В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии : учебное пособие / В. Г. Каменская. – Москва : Изд-во ФОРУМ, 2020. – 288 с.

85. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта : монография / М. В. Кларин. – Москва : Луч, 2018. – 640 с.

86. Карабанова, О. А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны / О. А. Карабанова // Муниципальное образование : инновации и эксперимент. – 2010. – № 2. – С. 11–12.

87. Катаева, Е. Г. Использование метода «Кластер» в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Е. К. Катаева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – С. 46–49. – Режим доступа :https://elibrary.ru/download/elibrary_24884206_22323586.pdf (дата обращения : 17.09.2020).

88. Коваль, Т. В. Глобальные компетенции — новый компонент функциональной грамотности / Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика, 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 112–123.

89. Коджаспирова, Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах: учеб.пособие / Г. М. Коджаспирова. – Москва : Изд-во: «Проспект», 2019. – 248 с.

90. Колесникова, И. В. Формирование УУД во внеурочной деятельности / И. В. Колесникова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7. – № 2. – С. 177–185.

91. Комарова, А. С. Внеурочная деятельность как средство формирования социальной успешности младших школьников / А. С. Комарова // Форум

молодых ученых. – 2019. – № 1–2 (29). – С. 311–315.

92. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский ; перевод: Н. П. Степанов, Д. Н. Корольков, А. А. Красновский. – Москва : Изд-во Юрайт, 2019. – 440 с.

93. Концепция развития дополнительного образования детей : [утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р.]. – Москва : ЦГЛ,АПКиПРО, 2014. – 24 с.

94. Корниенко, И. Б. Приёмы формирования опыта общения при использовании групповых способов обучения, способствующие развитию коммуникативных универсальных учебных действий / И. Б. Корниенко // Педагогическая лаборатория. – 2014. – №1 (5) – С. 20–30.

95. Коробова, Н. Ю. Использование интерактивных методов обучения устной речи на уроках английского языка (из опыта работы) / Н. Ю. Коробова // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России : вызовы времени, тенденции и перспективы развития : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Иркутск. – 2019. – С. 100–105.

96. Королева, Е. В. Условия формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках английского языка / Е. В. Королева, Н. В. Парадеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-9. – С. 65–71.

97. Косикова, Л. В. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников / Л. В. Косикова // Психология обучения. – 2014. – №2. – С. 35-43.

98. Кострова, О. Н. Формирование геометрических представлений младших школьников во внеурочной деятельности с использованием программных средств: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Ольга Николаевна Кострова. – Ярославль, 2013. – 219 с.

99. Котлярова, Т. С. Педагогическое управление формированием универсальных учебных действий младших школьников : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Сергеевна Котлярова. – Омск, 2016. – 227 с.

100. Котова, С. К. Системно-деятельностный подход в реализации ФГОС НОО [Электронный ресурс] / С. К. Котова // Концепт (научно-методический электронный журнал). – 2016. – Т. 19. – С. 37–41. – Режим доступа : https://e-koncept.ru/2016/56247.htm (дата обращения : 17.09.2020).

101. Кочарян, Л. Б. Формирование экологической культуры младших школьников во внеурочной деятельности в условиях особо охраняемого эколого-курортного региона Кавказских минеральных вод: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Борисовна Кочарян. – Москва, 2015. – 207 с.

102. Краевский, В. В.О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования [Электронный ресурс] : Версия 1.0 / В. В. Краевский // Обновление российской школы : материалы IV Всерос. дистанц. августовской пед. конф. Москва, 26 авг. – 10 сент. 2002 г. / сост. А. В. Хуторской. – Режим доступа : http://www.eidos.ru/conf/(дата обращения : 13.03.2015).

103. Крылова, О. Н. Технология формирующего оценивания в современной школе / О. Н. Крылова, Е. Г. Бойцова. – Спб.: КАРО, 2015. – 124 с.

104. Крысанова, О. А. Воспитательный потенциал новых дидактических средств интеграции урочной и внеурочной деятельности учащихся / О. А. Крысанова // Воспитание школьников. – 2012. – № 5. – С. 39–45.

105. Куликова, О. Н. Комплексный подход к изучению топонимов на уроках русского языка и во внеурочной деятельности учащихся (5-9 классы) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Николаевна Куликова. – Москва, 2010. – 156 с.

106. Кулагина, И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста : учебник и практикум для среднего и проф.образования / И. Ю. Кулагина. – Москва : Юрайт, 2020. – 291 с.

107. Куприянов, Б. В. Дополнительное образование и внеурочная деятельность : две большие разницы / Б. В. Куприянов // Народное образование. – 2012. – № 5. – С. 59–62.

108. Курбеева, И. А. Цифровые образовательные ресурсы как средство

формирования универсальных учебных действий в обучении английскому языку младших школьников / И. А. Курбеева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2011. – № 1. – С. 180–186.

109. Ладошкин, Н. А. Развитие интеллектуального потенциала школьников во внеурочной деятельности средствами познавательно-досуговых проектов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Николай Алексеевич Ладошкин. – Белгород, 2013. – 190 с.

110. Лазаренко, А. В. Интерактивные формы внеурочной деятельности как средство развития коммуникативных учебных действий у младших школьников [Электронный ресурс] / А. В. Лазаренко, Н. В. Абрамовских // Студенческий научный форум : материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции – Режим доступа : http://www.scienceforum.ru/(дата обращения : 13.11.2020 г.).

111. Лапина, Е. Ю. Особенности организации внеурочной деятельности младших школьников / Е. Ю. Лапина // Вестник научных конференций. – 2016. – № 12-2 (16). – С. 69–70.

112. Лапшова, Н. К. Обучение младших школьников культуре иноязычной письменной речи (на материале английского языка) : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Надежда Константиновна Лапшова. – Нижний Новгород, 2010. – 214 с.

113. Леонтьев, А. А. Психологические предпосылки овладения иностранным языком / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 24–29.

114. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2019. – 511 с.

115. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребёнка и обучения / под ред. Д. П. Леонтьева, А. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2019. – 423 с.

116. Летова, Ю. В. Формирование коммуникативных УУД на уроках литературного чтения при изучении русских народных пословиц и поговорок / Ю. В. Летова, Л. В. Алехина // Проблемы филологического образования. –

2017. – С. 96–101.

117. Литвинова, О. А. Формирование экологической компетентности младших школьников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Александровна Литвинова. – Саратов, 2013. – 207 с.

118. Логвинов, И. И. Дидактика : история и современные проблемы : учеб.пособие / И. И. Логвинов. – 2-е изд. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 205 с.

119. Лоиков, П. Д. Формирование межличностных отношений в ученическом коллективе во внеурочной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Парвиз Джумахонович Лоиков. – Душанбе, 2014. – 22 с.

120. Локтева, Н. В. Программа курса внеурочной деятельности «Математика-заниматика» / Н. В. Локтева, С. А. Шейкина // Управление начальной школой. – 2012. – № 6. – С. 41–48.

121. Ломов, Б. Ф. Когнитивные процессы как процессы психического отражения / Б. Ф. Ломов // Когнитивная психология : мат-лы финско-советского симпозиума ; Отв. ред. Б.Ф. Ломов и др. – Москва : Наука, 1986. – С. 7–21.

122. Лурия, А. Р. Психология как историческая наука. К вопросу об исторической природе психологических процессов. / А. Р. Лурия // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т. 1. – № 3–1. – С. 199–215.

123. Максимова, В. Н. Интеграция в системе образования / В. Н Максимова. – Санкт-Петербург : ЛОИРО, 1999. – 83 с.

124. Мандель, Б. Р. Возрастная психология / Б. Р. Мандель. – Москва, 2019. – 338 с.

125. Маралов, В. Г. Психология саморазвития : учебник и практикум / В. Г. Маралов, Н. А. Низовских, М. А. Щукина. – Москва : Изд-во Юрайт. – 2020. – 320 с.

126. Марахова, В. А. Основные трудности формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников / В. А. Марахова //

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 23–26.

127. Маркушевская, Е. А. Дидактическая игра как средство формирования коммуникативных универсальных учебных действий / Е. А. Маркушевская, А. В. Никандрова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 26. – С. 63–68.

128. Марушина, М. В. Сетевые инициативы как одна из перспективных форм внеурочной деятельности вначальной школе (из опыта работа) / М. В. Марушина // Информатизация образования – 2017: сб. материалов Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 319–324.

129. Материалы по проведению международного исследования PISA – 2018 в образовательных организациях [Электронный ресурс]. – Режим доступа :http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html (дата обращения : 13.11.2020 г.).

130. Международный проект «Изучения качества образования и понимания текста» PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.centeroko.ru/pirls16/pirls16.html (дата обращения : 13.11.2020 г.).

131. Менская, М. А. Реализация Основной образовательной программы через внеурочную деятельность / М. А. Менская // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Международной научной конференции Санкт-Петербург, дек. 2014 г. – Санкт–Петербург : Заневская площадь, 2014. – С. 23–25.

132. Методические рекомендации по организации внеурочной деятельности и пребывания учащихся в образовательных учреждениях во второй половине дня [Электронный ресурс] / Сост. В. И. Никулина, Н. В. Екимова. – Белгород, 2010. Режим доступа: http://ivnrono.narod.ru/cro/vneuroch/met-rek-beliro.doc (дата обращения 11.06.2020)

133. Милованова, Л. А. Обучение учащихся основной школы коммуникативным универсальным учебным действиям на уроках

английского языка / Л. А. Милованова // Инновационные технологии педагогики и психологии. Сб. научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 16–21.

134. Мильруд, Р. П. Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к обучения на иностранном языке / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Язык и культура. – Москва, 2017. – № 38. – С. 250–268.

135. Мильруд, Р. П. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык / Р. П. Мильруд : учебное пособие, 2-е изд. – Москва, 2019. – 406 с.

136. Мирошниченко, Л. Ю. Метод кластера в технологии развития критического мышления на уроках в начальных классах [Электронный ресурс] / Л. Ю. Мирошниченко // Молодой ученый. – 2017. – № 3.1. – С. 41–43. – Режим доступа : https://moluch.ru/archive/137/38305/ (дата обращения : 13.03.2020).

137. Михайлова, Е. В. Педагогические условия формирования нравственных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Владимировна Михайлова. – Москва, 2007. – 238 с.

138. Михеев, В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – Москва : Красанд, 2010. – 222 с.

139. Монахов, В. М. О фундаментализации дидактики как науки в соответствии с требованиями цифрового общества / В. М. Монахов // Педагогика. – 2018. – № 7. – С. 34–42.

140. Нагорнова, А. Ю. Теория, практика и перспективы развития современной школы : коллективная монография. / А. Ю. Нагорнова, Ш. Г. Аскеров, И. В. Кутыкова, Н. Ю. Гузева и др. – Ульяновск, 2017. – 365 с.

141. Найденова, И. А. Формирование коммуникативной компетенции кадет подросткового возраста в процессе внеучебной деятельности / И. А. Найденова, Ю. В. Нагорнова // Инновационные педагогические технологии : материалы Международной научной конференции. Казань, окт. 2014 г. – Казань : Бук, 2014. – С. 35–38.

142. Никандров, Н. Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 3–14.

143. Никитина, Л. А. Педагогическое наследие Г. Н. Прозументовой как ориентир для науки и образовательной практики / Л. А. Никитина, С. И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – № 4 (10). – С. 7–14.

144. Никишова, С. А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения диалога : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Светлана Алексеевна Никишова. – Елец, 2013. – 20 с.

145. Николаенко, С. В. Внедрение модели интеграционного культурно-языкового ресурсного центра в лингвистическом образовательном пространстве гимназии и региона / С. В. Николаенко, К. Л. Киселев // Современное образование. – 2013. – № 1. – С. 45–48.

146. Николаенко, С. В. Ресурсный культурно-языковой центр в лингвистическом образовательном пространстве / С. В. Николаенко // Иностранные языки в вузе и школе : материалы IV Региональной научно-практической конференции. – 2012. – С. 113–115.

147. Никульчикова, Е. В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе технологии риторизации : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Викторовна Никульчикова. – Москва, 2017. – 227 с.

148. Новикова, Н. В. Развитие художественно-творческого потенциала младших школьников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталья Владимировна Новикова. – Улан-Удэ, 2011. – 182 с.

149. Новикова, Т. Ю. Конструирование внеурочной деятельности младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО / Т. Ю. Новикова, О. В. Шуляпова // Мир детства в современном образовательном пространстве : сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск, 2014. – С. 79–81.

150. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс] : Приказ Минобразования Российской Федерации № 393 (от 11 февраля 2002). – Режим доступа : http://docs.cntd.ru/document/901816019(дата обращения : 04.02.2020).

151. Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс] : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 04 сентября 2014 г. N 1726-р. – Режим доступа :http://sheksna.edu35.ru/index.php/documents/34-fz/1114-----04092014-n-1726--q------q.pdf(дата обращения :_17.09.2020)_

152. Об утверждении методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся [Электронный ресурс] : приказ Рособрнадзора № 590, Минпросвещения России № 219 от 06.05.2019. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_325095 (дата обращения: 22.11.2020).

153. Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] : Приказ Минобразования Российской Федерации от 05 марта 2004г. (ред от 19 октября 2009 г.). – Режим доступа : http://www.zakonprost.ru/content/base/150775 (дата обращения : 03.02.2020).

154. Организация внеурочной деятельности в условиях школы-комплекса. Опыт региональной инновационной площадки / под ред. Л. В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во Департамента образования Ярославской области, 2013. – 51 с.

155. Организация внеурочной деятельности обучающихся на начальной ступени общего образования: интервью с зам. директора Института стратегических исследований в образовании Российской академии

образования И. М. Логвиновой // Управление начальной школой. – 2012. – № 1. – С. 4–6.

156. Организация внеурочной деятельности учащихся в школе полного дня. Опыт региональной инновационной площадки / под ред. Л. В. Байбородовой, А. В. Репиной. – Ярославль : Департамент образования Ярославской области, 2013. – 158 с.

157. Осипова, Н. В. Показатели сформированности универсальных учебных действий обучающихся / Н. В. Осипова, И. А. Головинская, С. В. Брюханова // Управление начальной школой. – 2010. – № 10. – С. 26–33.

158. Осипова, Л. И. Система внеурочной деятельности в начальной школе / Л. И. Осипова // Управление начальной школой. – 2012. – № 12. – С. 13–23.

159. Павлов Н. Е. Внеурочная деятельность учащихся в наследии педагогов русской провинции во второй половине XIX–XX вв. (Вяземский уезд и Вязьма): автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Николай Ефимович Павлов. – Смоленск, 2003. – 17с.

160. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с..

161. Пассов Е. И. Требования к упражнениям для обучения говорению / Е. И. Пассов // Иностранные языки в школе. – Москва, 2014. – № 6. – С. 69-76

162. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону : Феникс ; Москва : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

163. Педагогика : Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.

164. Педагогика: учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефавичус ; под. ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2014. – 624 с.

165. Певзнер, М. Н. Менеджмент многообразия в гетерогенных организациях : учебное пособие / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, В. В. Стадник, У. Альгермиссен. – Хмельницкий : ФОП А. С. Гонта, 2016. – 354 с.

166. Пермовская, О. С. Формирование у младших школьников ценностного отношения к семье во внеурочной деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Сергеевна Пермовская. – Калининград, 2017. –255 с.

167. Песняева, Н. А. Учебный диалог как средство формирования универсальных учебных действий младших школьников / Н. А. Песняева // Методист. – 2010. – № 4. – С. 61–67.

168. Петрова, Л. Н. Стимулирование творческой активности младших школьников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Николаевна Петрова. – Москва, 1997. – 166 с.

169. Пидкасистый, П. И. Педагогика: учеб.пособие для вузов, 2-е изд. / П. И. Пидкасистов. – Москва : Юрайт, 2011. – 502 с.

170. Пикулина, Т. В. Внеурочная деятельность младших школьников // Молодой учёный. – 2015. – № 2.1. – С. 24–25.

171. Пинская, М.А. Навыки XXI века как формировать и оценивать на уроке? / М. А. Пинская, А. М. Михайлова, О. А. Рыдзе, Л. О. Денищева, К. А. Краснянская, Н. А. Авдеенко // Образовательная политика. – Москва, 2019. – № 3(70). – С. 50–62.

172. Письмо Министерства образования и науки РФ № 091672 (от 18 августа 2017 г.) «О направлении методических рекомендаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71670346/(дата обращения : 11.12.2020).

173. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы : учеб. пособие для студентов пед. колледжей / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 463 с.

174. Поздеева, С. И. Новые формы учебной дискуссии как средство развития коммуникативных универсальных учебных действий / С. И. Поздеева, Е. Г. Гуренкова // Инновации в дошкольном и начальном образовании: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2015. – С. 199–203.

175. Пономаренко, Ю. П. Использование технологии MINDMAP как средство визуализации информации для развития устной речи на уроках

английского языка / Ю. П. Понамаренко // Актуальные проблемы педагогики и образования. – 2019. – С. 306–310.

176. Попков, А. В. Формирование безопасного поведения подростков во внеурочной деятельности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Артем Викторович Попков. – Ижевск, 2007. – 270 с.

177. Попова, И. Г. Внеурочная деятельность как часть социокультурной среды ОУ / И. Г. Попова // Социокультурная среда и ее развитие в условиях глобализации современного общества : материалы V Международных социально-педагогических чтений им. Б. И. Лившица. – Ч. 2. – Екатеринбург, 2013. – С. 240–245.

178. Попова, Т. В. Внеурочная деятельность как средство формирования социально значимых качеств ребёнка младшего школьного возраста / Т. В. Попова, О. В. Артамонова // Психология и педагогика : актуальные проблемы и тенденции развития : материалы IVМеждународной научно-практической конференции, 2018. – С 15–18.

179. Примерная образовательная программа начального общего образования. Протокол от 8 апреля 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа :http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatelnaya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-2/(дата обращения : 03.02.2020).

180. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/08/primernaja-osnovnaja-obrazovatelnaja-programma-doshkolnogo-obrazovanija.pdf (дата обращения : 08.11.2020).

181. Сборник примерных программ для начальной школы. Пособие для учителя / ред. А. Воронцов. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 384 с.

182. Приходько О. В. Сущность и структура речевой культуры в психолого-педагогической литературе / О. В. Приходько // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9 (часть 2). – С. 424–428.

183. Программа формирования УУД у обучающихся на ступени начального

общего образования. Федеральные Государственные образовательные стандарты. Раздел 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: shnd388sv.mskobr.ru/files/files/ФГОС/3Progr%20Formir.doc(дата обращения : 03.09.2020).

184. Прокудин, Ю. П. Интеграция общего и дополнительного образования детей в школе полного дня: опыт реализации / Ю. П. Прокудин, Л. Н. Макарова, В. С. Акулинина // Вестник Тамбовского университета. – 2010. – № 4 (84). – С. 133–138.

185. Просвиркина, И. И. Комбинирование технологий обучения на занятиях по русскому языку как иностранному / И. И. Просвиркина, Ю. В. Омельченко // Вестник Оренбургского государственного университета, Оренбург. – 2019. – № 4 (222). – С. 69–75.

186. Психология общения : энциклопедический словарь / Российской акад. образования, Психологический ин-т ; под общ. ред. А. А. Бодалева. - 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Когито-Центр, 2015. – 671с.

187. Пятовская Е. О. Анализ опыта работы учителей по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе игровой деятельности / Е. О. Пятовская // Гносеологические основы образования. – 2017. – С. 389–391.

188. Размахова, И. А. Диалоговые формы работы на уроках литературного чтения как средства формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / И. А. Размахова // Проблемы и достижения современной науки: материалы Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 148–155.

189. Рамазанова, Э. А. Формирование коммуникативных умений у младших школьников во внеурочной деятельности [Электронный ресурс] / Э. А. Рамазанова, Е. А. Ведешкина, Р. Г. Парванян. Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5 (часть 4). – Режим доступа: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13953(дата обращения : 03.09.2020).

190. Распоряжения Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р «Об

утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sheksna.edu35.ru/index.php/documents/34-fz/1114-----04092014-n-1726--q------q.pdf С. 23–25. (дата обращения 03.02.2020).

191. Репкин, В. В. Содержание развивающего обучения в общеобразовательной школе / В. В. Репкин, Н. В. Репкина // Мир детства и образование : сб. материалов XI Международной научно-практической конференции Магнитогорск, 2017 г. / науч. ред. : Н. И. Степанова [и др.]. – Магнитогорск, 2017. – С. 26–30.

192. Ривкин, Е. Ю. Внеурочная деятельность в условиях внедрения ФГОС ООО: целевые установки и организационные формы / Е. Ю. Ривкин // Администратор образования. – 2012. – № 20. – С. 75–84.

193. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку. 1–4 классы / Г. В. Рогова, Н. В. Языкова, И. Н. Верещагина. – Москва : Просвещение, 2008. – 223 с.

194. Романовская, Е. А. Обучение детей младшего школьного возраста устному связному высказыванию на основе образной наглядности : английский язык, первый год обучения : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.02 / Елена Александровна Романовская. – Москва, 2007. – 230 с.

195. Русских, И. А. Формирование умения осознанно и произвольно строить речевое высказывание в письменной речи во внеурочной деятельности / И. А. Русских // Инновационные технологии в науке и образовании. – 2017. – С. 167–169.

196. Рыбакова, Е. В. Театральная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий [Электронный ресурс] / Е. В. Рыбакова // Авторский инновационный проект. – 2014. – Режим доступа: http://pandia.ru/text/(дата обращения : 03.09.2016).

197. Сабельникова, С. И. Организация внеурочной деятельности в рамках «школы полного дня» / С. И. Сабельникова // Управление начальной школой. – 2012. – № 6. – С. 19–27.

198. Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы,

диагностика, коррекция : учеб. - метод. пособие / А. Г. Самохвалова. – Санкт – Петербург : Речь. – 2011. – 432 с.

199. Сандалова, Н. Н. Педагогические условия формирования исследовательских умений у младших школьников в урочной и внеурочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталья Николаевна Сандалова. – Уфа, 2016. – 230 с.

200. Сартакова, Е. Е. Сетевое взаимодействие сельских образовательных учреждений в условиях социокультурной модернизации образования : на материале Сибирского Федерального округа : дис. … док.пед. наук : 13.00.01 / Елена Евгеньевна Сартакова. – Томск, 2015. – 460 с.

201. Свенцицкий, А. Л. Краткий психологический словарь / А. Л. Свинцицкий. – Москва : Изд-во «Проспект», 2020. – 512 с.

202. Семенова, М. А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности / М. А. Семенова, Л. А. Павлова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 28. – С. 52–58.

203. Серегина, Д. А. Формирование речевой культуры младших школьников в условиях воздействия СМИ : автореф. дис. ... кан. пед. наук : 13.00.02 / Дария Александровна Серегина. – Москва, 2008. – 16 с.

204. Сериков, В. В. Коммуникативный компонент в личностно-развивающих педагогических технологиях / В. В. Сериков // сб.: Коммуникативные технологии в образовании, бизнесе, политике и праве: проблемы и перспективы реализации в современной цифровой среде. – 2019. – С. 37–39.

205. Сиденко, Е. А. Универсальные учебные действия : от термина к сущности / Е. А. Сиденко // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – № 3. – С. 55–59.

206. Скалкин, В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – Киев : Радянська школа, 1989. – 158 с.

207. Скалкин, В. Л. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи / В. Л. Скалкин, Г. А. Рубинштейн // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 4. – С. 25–34.

208. Скалкин, В. Л. Учебная дискуссия как средство развития неподготовленной речи / В. Л. Скалкин, Г. А. Рубинштейн // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 3. – С. 55–62.

209. Складчикова, Г. В. Педагогические условия совершенствования организации системы внеурочной деятельности учащихся в открытом образовательном пространстве : дис. … канд. пед. Наук : 13.00.01 / Галина Владимировна Складчикова. – Воронеж, 2004. – 253 с.

210. Славин, А. В. Наглядный образ в структуре познания / А. В. Славин. – Москва : Политиздат, 1971. – 271 с.

211. Слободчиков, В. И. Отечественное образование в XXI веке: формирование нового образа / В. И. Слободчиков // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : материалы международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 19–21.

212. Солодкова, М. И. Модели организации внеурочной деятельности / М. И. Солодкова, Ю. Ю. Баранова, А. В. Кисляков // Управление начальной школой. – 2012. – № 1. – С. 7–12.

213. Сосновский, Б. А. Возрастная и педагогическая психология / Б. А. Сосновский, О. В. Калинова, О. Н. Молчанова, А. К. Маркова, Э Д. Телегина. Москва, 2018. – 359 с.

214. Степанов, Е. Н. Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов [Электронный ресурс] / Е. Н. Степанов. – Режим доступа: http://www.openclass.ru/node/221595 (дата обращения : 03.12.2020).

215. Степанов П. В. Примерные программы внеурочной деятельности / П. В. Степанов, И. В. Степанова // Завуч начальной школы. – 2012. – № 1. – С. 78–89.

216. Ступина Е. А. Теоретическая модель процесса формирования речевой

культуры младших школьников / Е. А. Ступина // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 7. – С. 82–89.

217. Сунагатуллина, Л. А. Дидактическая игра как средство формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников / Л. А. Сунагатуллина, З. Р. Киреева // Вопросы иноязычного образования и межкультурной коммуникации: сборник научных трудов. – 2018. – С. 120–124.

218. Сутягина, Т. Н. Основные подходы к разработке инструментария по оценке метапредметных результатов обучающихся Новосибирской области / Т. Н. Сутягина. – Новосибирск : Новосибирский институт мониторинга и развития образования, 2018. – 84 с.

219. Сухова, Т. Н. Положение об организации внеурочной деятельности / Т. Н. Сухова // Практика административной работы в школе. – 2012. – № 4. – С. 25–27.

220. Сюсюкина, И. Е. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности : автореф. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Егоровна Сюсюкина. – Магнитогорск. – 2010. – 24 с.

221. Табакаева, Н. С. Учебный диалог как средство развития коммуникативных УУД младших школьников на уроках русского языка / Н. С. Табакаева // Современные достижения и новые направления филологии : сб. научных трудов по итогам Международной научной конференции. – 2018. – С. 402–404.

222. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум : учеб.пособие для академического бакалавриата / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд. Москва : Юрайт, 2019. – 190 с.

223. Тестова, Я. А. Модель организации внеурочной деятельности в условиях опережающего введения ФГОС ООО [Электронный ресурс] / Я. А. Тестова. – Режим доступа: https://sites.google.com/a/sch87.ru /testova/biologia/ekologia/vneurocnaa-deatelnost(дата обращения : 03.10.2020).

224. Трифонова, И. С. Ценностный потенциал коммуникативной ситуации в

обучении иностранным языкам / И. С. Трифонова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 10–11.

225. Тукаев, В. Р. Языковой барьер как психологический феномен при обучении иностранному языку / В. Р. Тукаев // Современные концепции развития науки : сб. научных трудов по итогам Международной научной конференции ; отв. ред. А. А. Сукиасян. – Уфа, 2015 – С. 159–161.

226. Турчен, Д. Н. Проектная деятельность как один из методических приемов формирования универсальных учебных действий [Электронный ресурс] / Д. Н. Турчен // Интернет-журнал «Науковедение». – 2013. – № 6. – Режим доступа: http://naukovedenie.ru/PDF/183PVN614.pdf (дата обращения : 13.12.2020).

227. Тюрикова, С. А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности [Электронный ресурс] / С. А. Тюрикова // Науковед. – 2014. – № 3. – Режим доступа : http://publ.naukovedenie.ru(дата обращения : 03.11.2020).

228. Тюрикова, С. А. Технологическое обеспечение развития коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся 5-7 классов средствами иностранного языка [Электронный ресурс] / С. А. Тюрикова // Науковедение : Интернет–журнал. 2014. – Вып. 4 (23), июль-август. – Режим доступа : naukovedenie.ru/index.php?p=issue-4-14 (дата обращения : 17.01.2020).

229. Удалова, Р. И. Педагогическая технология формирования основ музыкального вкуса младших школьников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Раиса Ивановна Удалова. – Москва, 2016. –278 с.

230. Ушакова, Т.Н. Речь как когнитивный процесс и как средство общения / Т.Н. Ушакова // Когнитивная психология : мат-лы финско-советского симпозиума ; отв. ред. Б. Ф. Ломов [и др.]. – Москва : Наука, 1986. – С. 131–143.

231. Ушинский, К. Д. Лекции в Ярославском лицее. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – Москва : Юрайт, 2019. – 358 с.

232. Федеральный государственный образовательный стандарт начального

общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://fgos.ru(дата обращения : 21.08.2020).

233. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ; ред. И. А. Сафронова, М. П. Антонова. – Москва : Просвещение, 2014. – 48 с.

234. Фирсова, И. В. Языковой барьер при обучении иностранному языку / И. В. Фирсова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – М., 2013. – № 1. – С. 89-92.

235. Хабибуллина Ф. Г. Личностно-ориентированное обучение в современной начальной школе / Ф. Г. Хабибуллина, Н. А. Куренова // Проблемы и перспективы развития образования : сб. материалов V Международной научной конференции. Казань, 2014. – С. 141–143.

236. Хасанбаева, Д. Х. Когнитивные механизмы формирования мотивации речевых действий на иностранном языке : монография / Д. Х. Хасанбаева. – Новосибирск : СГГА, 2011. – 100 с.

237. Храмцова, Н.В. Теоретические аспекты выделения метапредметного компонента содержания начального общего образования [Электронный ресурс] / Н. В. Храмцова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.– Режим доступа : https://science-education.ru/ru/article/view?id=20706(дата обращения : 21.08.2020).

238. Худотеплова, Е. Н. Педагогические условия формирования учебной успешности младшего подростка во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Николаевна Худотеплова. – Оренбург, 2015. – 208 с.

239. Хуторской, А. В. Педагогика : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 608 с.

240. Чуланова, Н. А. Формирование позвательных универсальных учебных действий обучающихся в урочной и внеурочной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталия Анатольевна Чуланова. – Саратов, 2017. – 224 с.

241. Шабашова, В. В. MINDMAP или ментальная карта ассоциаций как современная образовательная технология на уроках иностранного языка /

В. В. Шабашова // Наука. Технологии. Инновации. – 2019. – С. 766–768.

242. Шаймерденова, Г. К. Языковой барьер как одна из главных причин в изучении иностранного языка / Г. К. Шаймерденова // Актуальные вопросы глазами молодых исследователей:сб. материалов IIIМеждународной научно-практической конференции. – Омск, 2018. – С. 182–187.

243. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология / И. В. Шаповаленко. – 3-е изд. – Москва : Юрайт, 2019. – 457 с.

244. Шевелёва, Н. Н. Игровые формы ученического самоуправления как средство достижения планируемых образовательных результатов обучающихся во внеурочной деятельности:дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталия Николаевна Шевелёва. – Москва, 2012. – 160 с.

245. Шерайзина, Р. М. Современные стратегии управления образованием: концепции и модели / сост. Р. М. Шерайзина, М. Ж. Хасаинов. – В. Новгород : НГУ, 2005. – 152 с.

246. Шерайзина, Р. М. Развитие универсальных учебных действий в старшей школе как педагогическая проблема : коллективная монография / Р. М. Шерайзина, И. А. Донина, Н. В. Александрова, С. А. Поломошнова // Психолого-педагогические проблемы развития современного школьника. – Ульяновск, 2016. – С. 157–171.

247. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в школе / Л. В. Щерба. – Москва : Изд-во Юрайт, 2020. – 148 с.

248. Шибанова-Роенко, Е. А. Интеллектуальные карты – как один из методов креативного обучения [Электронный ресурс] / Е. А. Шибанова-Роенко, Т. Г. Лялина // Международная научно-практическая конференция «Новые подходы в антикризисном управлении». – Режим доступа :http://econf.rae.ru/article/7410(дата обращения : 07.11.2020).

249. Шигапова, Н. В. Проектная технология формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения курсу «Окружающий мир» : автореф. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталья Вячеславовна Шигапова. – Екатеринбург, 2015. – 24 с.

250. Штейнберг, В. Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии / В. Э. Штейнберг. – Москва : Народное образование, 2015. – 354 с.

251. Щедровицкий, Г. П. Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981–1996 годов / Г. П. Щедровицкий. – Москва : РОССПЭН, 2018. – 359 с.

252. Щиголева, Н. В. Педагогическое руководство общение младших школьников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Нина Васильевна Щиголева. – Москва, 1992. – 237 с.

253. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – Москва : ВК, 2012. – 336 с.

254. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студ. вузов / ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – Москва : Академия, 2011. – 383 с.

255. Юсупова, Т. Г. Содержание коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иностранного языка / Т. Г. Юсупова // Вестник КГУ им. Н. А Некрасова. – 2014. – Т. 20. – С. 36–37.

256. Якиманская, И. С. Личностно–ориентированная школа : критерии и процедуры анализа и оценки её деятельности / И. С. Якиманская // Директор школы. – 2003. – № 6. – С. 27–37.

257. Якунина, И. И. Развитие коммуникативных и организационных умений учащихся на уроках химии в условиях применения личностно ориентированных технологий : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Ирина Ивановна Якунина. – Москва, 2011. – 358 с.

258. Яшнова, О. А. Успешность младшего школьника / О. А. Яшнова. – Москва : Академический Проект, 2020. – 144 с.

259. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics / J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.

260. Graffmann, H. Die Puppe spielt mit. Handpuppen im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch Heft [Электронный ресурс] / H. Graffmann. – München : Hueber Verlag, 2007. – Режим доступа :

www.hueber.de/sixcms/media.php/36/die_puppe_spielt_mit_fsd.pdf(дата обращения : 12.09.2020).

261. Möller. O. Große Handpuppen in Unterricht und Gottesdienst [Электронный ресурс] / O. Möller. – Режим доступа : http://www.rpi-loccum.de/moepup.html (дата обращения : 20.09.2020).

262. The Encyclopedic Diclionary of Psychology. The Dushkin Publishing Group / T. F. Pettijohn [et. al.]. – Ohio, 1991. – 198 p.

Приложение 1

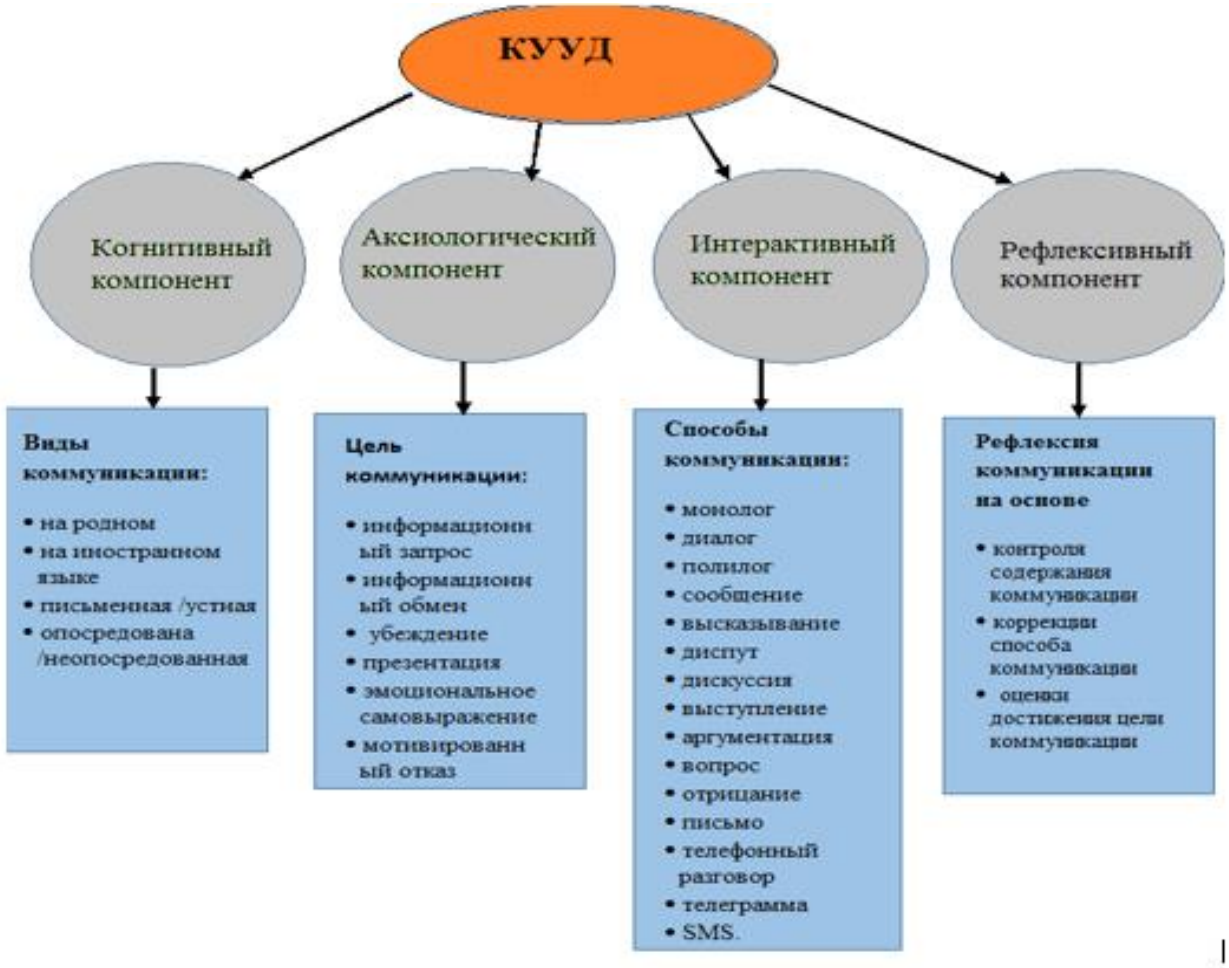


Рисунок 1 – Структура коммуникативных универсальных учебных действий младшего школьника

Таблица 1

Виды дополнительных занятий в рамках школы, которыми занимались дети опрошенных родителей в зависимости от типа населенного пункта.

	Все родители	Город > 1 млн, человек	Город от 100 тыс., до 1 млн, человек	Город до 100 тыс., человек	ПГТ и села
Спорт и физическая культура	43	39	40	43	47
Искусство (изобразительное искусство, прикладное художественное творчество, танец, музыка, театр)	35	41	31	37	37
Предметы школьной программы (кроме иностранных языков)	35	25	23	22	35
Иностранные языки	13	28	12	10	9
Техника, в том числе конструирование, моделирование	6	12	7	5	5
Наука (исследовательская деятельность в сфере естественных, гуманитарных, социальных наук, экология)	8	8	11	5	4
Военно-патриотическая деятельность	3	1	3	2	6
Туризм, краеведение	5	2	3	4	8
Ремесла (кройка и шитье, вязание, вышивание, плотницкое, гончарное дело и т. п.)	5	3	5	2	7
Подготовка к школе, подготовка к техникуму, ВУЗу	4	4	4	4	4
Общественная деятельность, в том числе волонтерство	3	4	4	3	4

Приложение 2.

Таблица 1

Сравнительная характеристика дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ и программ по внеурочной деятельности

Основание сравнения	**Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа**	**Программа внеурочной деятельности**
Определения понятий	Дополнительное образование – образование, получаемое детьми в дополнение к основному, осуществляемое на основе дополнительных общеобразовательных программ (общеразвивающих и предпрофессиональных).	Внеурочная деятельность - образовательная деятельность, осуществляемая в отличных от классно-урочных форм и направленная на достижение результатов освоения основной образовательной программы (ООП) ФГОС.
Функция	Реализация цели и задач, представленных в программе.	Достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования
Направления и направленности	Реализация дополнительной общеобразовательной программы по направлениям: • художественная • физкультурно-спортивная • естественно-научная • социально-педагогическая • техническая • туристско-краеведческая	Внеурочная деятельность осуществляется по направлениям развития личности: • общеинтеллектуальному • общекультурному • социальному • спортивно – оздоровительному • духовно-нравственному
Виды и типы программ	По целевой направленности программы дополнительного образования могут быть: • досуговыми • учебно-познавательными • прикладными и предпрофильными • специальными (для одарённых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья) По характеру вносимых изменений: • типовыми (разработанными централизованно) • адаптированными (с внесением локальных изменений, при сохранении цели, реализуемой типовой программой) • экспериментальными (проходящими апробацию) • авторскими (разработанными учреждением).	Типы программ ВУД (П. В. Степанов и Д. В. Григорьев): • комплексные программы • тематические программы • программы, ориентированные на достижение результатов определенного уровня (1-го, 2-го или 3-го уровня) • программы по конкретным видам внеурочной деятельности • индивидуальные программы внеурочной деятельности.
Результаты	Результаты могут быть представлены как: • результаты обучения воспитанника	Результатами программ ВУД могут являться: • приобретение ребёнком социальных

	(в предметной области); • результаты развития воспитанника; • результаты воспитания личности ребёнка.	знаний, • формирование позитивного отношения воспитанника к базовым ценностям общества; • приобретение школьником опыта самостоятельного социального действия.
Структура программ	Структура дополнительной общеобразовательной программы (закреплена нормативно): • Титульный лист • Пояснительная записка • Учебно-тематический план • Содержание • Обеспечение • Мониторинг образовательных результатов • Список информационных источников • Приложение	Структура программ внеурочной деятельности нормативно не закреплена. Структура, представленная в методических сборниках издательства «Просвещение»: • Введение • Перечень основных разделов с указанием часов • Описание содержания занятий • Характеристика результатов (3-х уровней) Структура программы ВУД заимствованная из учебной программы (ООП): • Пояснительная записка • Особенности форм работы • Тематическое планирование • Содержание программы • УУД • Планируемые результаты (3-х уровней)
Формы реализации	Программы реализуются в учреждениях дополнительного образования детей, где они являются основными.	Программы реализуются в учреждениях общего и среднего образования, внедряющих ФГОС нового поколения, где ВУД осуществляется:через часть учебного плана ОУ; через дополнительное образование детей (в условиях школы и в условиях учреждений дополнительного образования детей, культуры, спорта); через экспериментальную деятельность по внедрению новых образовательных программ.
Экспертиза программ	Программы дополнительного образования принимаются педагогическим советом, утверждаются директором образовательного учреждения. Программы могут быть представлены к экспертизе различного уровня.	Программы ВУД могут также приниматься педагогическим советом и утверждаться директором. Программы внеурочной деятельности могут быть представлены к экспертизе различного уровня.

Таблица 2 - К описанию понятия внеурочной деятельности

Компонент внеурочной деятельности	**Характеристика компонента внеурочной деятельности**
Понятие ВУД	Внеурочная деятельность – это часть образовательного процесса, направленного на формирование личностных, метапредметных результатов определённой возрастной группы обучающихся, которая организуется в свободное от уроков время, обеспечивает активность детей в соответствии с их интересами и потребностями. К задачам внеурочной деятельности младших школьников относят: формирование образовательной среды для обеспечения активизации социальных, интеллектуальных интересов, обучающихся в свободное время, повышение мотивации детей к познанию и творчеству; формирование и развитие личностных качеств учащегося; формирование благоприятного психологического климата в детском коллективе; развитие положительного отношения детей к нравственным и культурным ценностям; приобщение к здоровому образу жизни. Организация внеурочной деятельности есть система целенаправленных воздействий на её структурные компоненты (целеполагание, содержание образования, ресурсы и условия) и связи между ними, обеспечивающих ее целостность, эффективное функционирование и оптимальное развитие школьников в целях реализации компенсаторной, досугово-организующей, социально-воспитательной и иных функций.
Технологии организации внеурочной деятельности	проектная деятельность; игровые технологии; обучение на основе «учебных ситуаций»; дифференциация по интересам; социально-воспитательные технологии; информационные и коммуникационные технологии; технология саморазвития личности учащихся.
Средства внеурочной деятельности	образовательная среда (учебное и игровое пространства); назначение (для подвижных занятий и спокойной работы, общения и уединения, «пробы сил» и демонстрации достижений, для поиска информации)
Результаты внеурочной деятельности	развитие личности учащегося, формирование «компетентности к обновлению компетенций»; формирование опорной системы знаний, предметных и универсальных способов действий, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе; воспитание умения учиться – способности к самоорганизации с целью решения жизненных задач; индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития – эмоциональной, познавательной, саморегуляции
Преимущества программ внеурочной деятельности	избыточность, многовариатность, открытость, личностная ориентация

Приложение 3.

Список диссертаций, защищенных по тематике внеурочной деятельности:

1. Антонова, Н. Н. Формирование культуры общения старшеклассников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталья Николаевна Антонова. – Москва, 2005. – 214 с.
2. Акимова, О. А. Внеурочная деятельность как средство формирования профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида : дис. … канд. пед. наук: 13.00.03 / Ольга Ильинична Акимова. – Екатеринбург, 2012. – 201 с.
3. Багрова, Н. В. Индивидуализация обучения химии в школьных творческих мастерских во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталья Витальевна Багрова. – Санкт-Петербург, 2017. – 174 с
4. Баранов, А. В. Организация военно-патриотического воспитания учащихся средних школ во внеурочной деятельности в условиях крупного города : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Алексей Викторович Баранов. – Москва, 2011. – 164 с.
5. Брыкина, С. В. Формирование правовых представлений младших школьников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Светлана Викторовна Брыкина. –Пенза, 2003. – 203 с.
6. Бурченкова, А. А. Внеурочная деятельность школьников как условие гуманитарного влияния на учащихся сельской малокомплектной школы : 1–9 классы : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Александра Александровна Бурченкова. - Смоленск, 2005. - 18 с.
7. Варфоломеева, Е. П. Формирование культуры межличностных отношений младших подростков во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Павловна Варфоломеева. – Москва, 2015. – 170 с.
8. Галакова, О. В. Развитие социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Владимировна Галакова. - Москва, 2013. – 203 с.

9. Гладкова, А. П. Формирование исследовательских умений младшего школьника во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Александра Петровна Гладкова. – Волгоград, 2013. – 163 с.

10. Голавская, Н. И. Формирование у старших подростков субъектного исследовательского опыта во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталья Ивановна Голавская. – Улан-Удэ, 2005. – 180с.

11. Донченко, Л. М. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников (на уроках литературы во внеурочной деятельности) : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Лидия Михайловна Донченко. – Елец, 2005. – 209 с.

12. Дубанова, О. В. Формирование ноосферного мировоззрения старшеклассника во внеурочной деятельности автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Викторовна Дубанова. – Оренбург, 2015. – 22 с.

13. Захарова, О. О. Формирование межкультурных ценностных ориентаций у подростков во внеурочной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Олеговна Захарова. – Челябинск, 2016. – 22 с.

14. Коковина, Л. Н. Формирование ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Любовь Николаевна Коковина. – Кострома, 2009. – 186 с.

15. Колибабюк, Я. С. Внеурочная деятельность как способ формирования личности студента в университетах США : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Ярослава Семеновна Колибабюк. – Киев, 1993. – 21 с

16. Кострова, О. Н. Формирование геометрических представлений младших школьников во внеурочной деятельности с использованием программных средств : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Николаевна Кострова. – Ярославль, 2013. – 219 с.

17. Кочарян, Л. Б. Формирование экологической культуры младших школьников во внеурочной деятельности в условиях особо охраняемого эколого-курортного региона Кавказских минеральных вод : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Людмила Борисовна Кочарян. – Москва, 2015. – 207 с.

18. Куликова, О. Н. Комплексный подход к изучению топонимов на уроках

русского языка и во внеурочной деятельности учащихся (5-9 классы) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Николаевна Куликова. – Москва, 2010. – 156 с.

19. Ладошкин, Н. А. Развитие интеллектуального потенциала школьников во внеурочной деятельности средствами познавательно-досуговых проектов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Николай Алексеевич Ладошкин. – Белгород, 2013. – 190 с.

20. Литвинова, О. А. Формирование экологической компетентности младших школьников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Александровна Литвинова. – Саратов, 2013. – 207 с.

21. Лоиков, П. Д. Формирование межличностных отношений в ученическом коллективе во внеурочной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Парвиз Джумахонович Лоиков. – Душанбе, 2014. – 22с.

22. Мусс, Г. Н. Воспитание патриотизма подростка во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Галина Николаевна Мусс. – Оренбург, 2008. – 199 с.

23. Новикова, Н. В. Развитие художественно-творческого потенциала младших школьников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Владимировна. – Улан-Удэ, 2011. – 182 с.

24. Павлов Н. Е. Внеурочная деятельность учащихся в наследии педагогов русской провинции во второй половине XIX–XX вв. (Вяземский уезд и Вязьма) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Николай Ефимович Павлов. – Смоленск, 2003. – 17с.

25. Пересыпкин, В. Н. Профессиональное самоопределение старших школьников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Владимир Николаевич Пересыпкин. – Кемерово, 2005. – 233 с.

26. Пермовская, О. С. Формирование у младших школьников ценностного отношения к семье во внеурочной деятельности : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Ольга Сергеевна Пермовская. – Калининград, 2017. - 255 с.

27. Петрова, Л. Н. Стимулирование творческой активности младших

школьников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Николаевна Петрова. – Москва, 1997. – 166 с.

28. Попков, А. В. Формирование безопасного поведения подростков во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Артем Викторович Попков. – Ижевск, 2007. – 270 с.

29. Савина, Е. М. Внеурочная познавательная деятельность как фактор развития воспитательной системы образовательного учреждения : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Михайловна Савина. – Ярославль, 2006. – 196 с.

30. Сандалова, Н. Н. Педагогические условия формирования исследовательских умений у младших школьников в урочной и внеурочной деятельности : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Наталья Николаевна Сандалова. – Уфа, 2016. – 230 с.

31. Свистунова, Е. А. Проектные технологии как средство формирования экологической культуры старшеклассников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Елена Анатольевна Свистунова. – Тамбов, 2012. – 221 с.

32. Сидорова, Л. Е. Внеурочная трудовая деятельность учащихся как средство формирования опыта художественно-прикладного творчества: На примере создания якутских национальных изделий из меха : автореф. дис. ... кандид. пед. наук : 13.00.02 / Лилия Егоровна Сидорова. – Москва, 2005. - 22 с.

33. Складчикова, Г. В. Педагогические условия совершенствования организации системы внеурочной деятельности учащихся в открытом образовательном пространстве : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Галина Владимировна Складчикова. – Воронеж, 2004. – 253 с.

34. Тимуршина, Г. А. Внеурочная деятельность старших школьников как фактор их гражданского становления : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Гюзял Ахметовна Тимуршина. – Нижний Новгород, 2005. – 184 с.

35. Худотеплова, Е. Н. Педагогические условия формирования учебной

успешности младшего подростка во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Николаевна Худотеплова. – Оренбург, 2015. – 208 с.

36. Чуланова, Н. А. Формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся в урочной и внеурочной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталия Анатольевна Чуланова. – Саратов, 2017. – 224 с.

37. Шевелёва, Н. Н. Игровые формы ученического самоуправления как средство достижения планируемых образовательных результатов обучающихся во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталия Николаевна Шевелева. – Москва, 2012. – 160 с

38. Щиголева, Н. В. Педагогическое руководство общение младших школьников во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Нина Васильевна Щиголева. – Москва, 1992. – 237 с.

39. Якимович, И. Г. Педагогические условия формирования гуманистической культуры личности подростка во внеурочной деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Геннадьевна Якимович. – Брянск, 1997. – 187 с.

Приложение 4.

Особенности организации внеурочной деятельности[7], представленные в современной педагогической литературе

Учет особенностей младших школьников	• учет положений отечественной психологии о закономерной смене возрастных этапов, ведущих видах деятельности, развитии на каждом возрастном этапе психологических новообразований, психологических особенностях младших школьников; • учет психолого-педагогических (возрастных, индивидуальных, анатомофизиологических, этнопсихологических), социально-педагогических особенностей младших школьников (региональных особенностей местности, где проживают учащиеся, фактора регулярной трудовой деятельности в семье, коллективного характера трудовой деятельности); • отсутствие ограничений по степени когнитивной готовности и возрастных рамок для включения воспитанника в деятельность
Ресурсное обеспечение организации ВУД	• обеспечение учебного процесса программами, методическими пособиями для учителей, учебниками и дидактическими материалами для учащихся, материально-технической базой • учет организационно-методических особенностей организации образовательного процесса (наличие специально подготовленных кадров, выбор социально значимых объектов труда);
Целеполагание и мотивация участников образовательного процесса к ВУД	• учет интересов личности при выборе видов внеурочной деятельности; • разнообразие видов деятельности, форм ее организации, создание условий для разнообразия видов деятельности, форм ее организации; • установка на творческую деятельность; • включение субъектов внеурочной деятельности в различные социально значимые виды деятельности; • реализация опыта коллективного взаимодействия; • педагогическая помощь в самоанализе, самоопределении в позиции «Я» – «Деятельность»; • возможность овладения информацией о себе, о чертах своего характера, свойствах, способностях и т. п.; • наличие целевых установок и дальнейших перспектив деятельности
Взаимодействие участников ВУД	• удовлетворение потребности младших школьников в неформальном общении; • реализация демократического стиля общения педагога с детьми; • обеспечение субъектной позиции в общении каждому ребёнку; • социально полезная направленность, информационно-познавательная насыщенность общения; • создание благоприятной атмосферы общения;

[7]Сформулированные на основе историко-педагогического анализа исследователями данного феномена в нашей редакции

	• взаимодействие субъектов познавательно-досуговых проектов с партнерами во внеурочной деятельности
Содержание ВУД	• ориентация на личностный смысл во всех элементах содержания и в тематике познавательно-досуговых проектов, учитываемый при совместных с педагогом в разработке и планировании внеурочной деятельности; • отбор содержания внеурочной деятельности с обязательной опорой на межпредметность предлагаемой к восприятию информации и вариативность форм познавательной активности учащихся в рамках реализации познавательно-досуговых проектов; • соответствие содержания внеурочной деятельности интересам и потребностям младших школьников; • информационно-познавательная насыщенность занятий; • необычность, проблемность содержания ВУД; • варьирование содержания занятий с учетом интересов и потребностей детей, их возрастных особенностей
Технологии реализации ВУД	• необычность, проблемность, эмоциональность в подаче информации и самостоятельный ее поиск; • наличие возможности вовлечения учащихся в творческий процесс, включающий разнообразные формы и виды деятельности школьников; • преобладание динамичных, активных и интерактивных методов и игровых технологий; • направленность на развитие гуманитарного сознания учащихся и их родителей; • реализация личностно-ориентированного подхода к учащимся при организации внеурочной творческой деятельности; • обеспечение в процессе стимулирования взаимосвязи учебной и внеурочной творческой деятельности, использование системы средств стимулирования; • совместный характер деятельности ребенка и педагога, обеспечивающий выбор младшим школьником направления деятельности, а также широкий спектр возможностей для проявления познавательной инициативы и способности к решению исследовательских задач; • стимулирование самостоятельности учащихся в сфере выбора внеурочной занятости путем участия в многонаправленных познавательно-досуговых проектах; • самостоятельность поиска новых способов действия, форм представления результатов; • применение разнообразных организационных форм, методов и средств учебно-исследовательской деятельности младшего школьника; • возможность продвижения ребенка по индивидуальной познавательной траектории с опорой на его субъективный личностный опыт; • создание условий для приобретения младшим школьником навыков социального взаимодействия со сверстниками и установление дружеских отношений как проявлений коммуникативных УУД; • эстетическая выразительность, занимательность, новизна форм и методов организации ВУД; • сочетание самодеятельности и инициативности учащихся с направляющей ролью учителя

Приложение 5.

Таблица 1

Декомпозиция дополнительных КУУД во внеурочной деятельности

Группа КУУД	Название КУУД	Критерий	Уровни сформированности		
			низкий	средний	высокий
Коммуникация как интеракция	Владение культурой речи на элементарном уровне	Владение нормами речевого этикета	Имеет представление о нормах речевого этикета	Умеет при помощи опоры (ЛДС) применять формулы речевого этикета в общении элементарного уровня	Использует формы речевого этикета в речи. Речь ребенка вежлива и тактична
		Владение живой разговорной речью (клиширование, экспрессия, выразительность, интонация)	Имеет представления о клише, различных видах интонации, междометиях, фразах и связках, помогающих выразить эмоции, чувства	Умеет с помощью учителя или опоры, применять клише, фразы, интонировать	Владеет навыками живой разговорной речи: использует в речи клише, разговорные междометия, интонирует в соответствии с коммуникативной задачей
		Оформление речи (точность, логичность, доступность)	Имеет представления о языковых средствах, о том, как логично построить высказывание	Умеет с помощью учителя (или опоры) точно и логично построить высказывание.	В речи использует точные и логически выстроенные языковые средства, которые наиболее полно соответствуют выражаемому понятию
Коммуникация как кооперация	Умение организовывать свое общение во временных рамках	Умение ставить перед собой четкие цели высказывания	Имеет представление о том как строить высказывание и как ставить цель	Умеет с помощью учителя сконцентрироваться и определить цель высказывания	Умеет четко ставить перед собой цель высказывания
		Умение планировать свое общение во временных рамках	Имеет представление о временных рамках	Умеет с помощью учителя и опоры планировать своё общение по времени	Умеет планировать свое общение во временных рамках
		Умение контролировать свою речевую деятельность в процессе общению	Имеет представление о контроле речевой деятельности	Умеет с помощью учителя или опоры контролировать свою речевую деятельность	Умеет контролировать свою речевую деятельность в процессе общения

Коммуникация как условие интериоризации	Умение преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации	Преодоление психологического барьера	Имеет представление о понятии психологического барьера и способах его преодоления	При поддержке учителя не испытывает трудности психологического характера в процессе общения.	Умеет преодолевать трудности психологического характера: боязнь выступлений, тревогу, страх ошибки, боязнь быть непонятым
		Преодоление языкового барьера	Имеет представление о понятии языкового барьера и способах его преодоления	Находит пути решения отдельных коммуникативных задач с помощью учителя	Умеет преодолевать языковой барьер: свободно использует имеющиеся знания в процессе общения

Характеристика совместной деятельности учителя и учащихся в организации учебных речевых ситуаций

Первое взаимодействие «учитель-ученик».



Рисунок 1 - Характеристика совместной деятельности учителя и учащихся в организации учебных речевых ситуаций



Рисунок 2 - Характеристика совместной деятельности двух учащихся в организации учебных речевых ситуаций

Приложение 6.

Негосударственное образовательное учреждение «Центр лингвистического образования и творческого развития личности «Мозаика»

Принята на заседании	Утверждаю:
методического (педагогического) совета	Директор НОУ _____
от «__» _____ 20__ г.	/Ф.И.О./
Протокол № _____	«__» _____ 20__ г.

Сетевая метапредметная интегрированная образовательная программа «Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников» (1-4 классы)

Объём часов: 297 часа
Срок реализации программы – 3 года

Автор-составитель:
Дроздова Ольга Александровна,
педагог дополнительного образования

Томск-2015

1. Пояснительная записка

Сетевая метапредметная интегрированная образовательная программа «Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников» разработана на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, примерной ООП НОО, примерной рабочей программы внеурочной деятельности по английскому языку. Программа состоит из двух модулей.

Модуль 1 «Культура речи» изучается на базе школы во внеурочной деятельности и предполагает занятия для младших школьников 1 час в неделю. Модуль 2 реализует на базе центра дополнительного образования «Мозаика» занятия по английскому языку, включающие 2 часа в неделю. Программа рассчитана на 3 года обучения и составляет в общей сумме 297 часов.

Интегрированная программа объединяет в себе отдельные образовательные области, интегрируют несколько ведущих идей или объектов, а именно предусматривает их взаимосвязь и взаимообусловленность, что приводит к качественным и количественным изменениям в параметрах нового объекта или идеи. Данная программа объединяет в себе два курса внеурочной деятельности: курс по английскому языку и курс по культуре речи.

При реализации данной интегрированной программы учитываются особенности организации внеурочной деятельности: направленность занятий внеурочной деятельности на адаптацию ребенка к обучению в школе; использование многообразия форм организации образовательного процесса; метапредметность и межпредметность интегрированного пропедевтического содержания образования ООП НОО; обязательный учет возрастных особенностей, уровня психического и личностного развития детей; ориентация на использование в процессе организации ВУД основных видов деятельности, характерных для младшего школьного возраста; интеграция учебной и внеурочной деятельности, которая подразумевает подбор методов и средств, обеспечивающих объединение учебной и внеурочной деятельности; свободный выбор интересов и склонностей ребенка, предусматривающий право выбора вида деятельности согласно своим потребностям и интересам.

Программа дополнительного образования призвана помочь в решении проблем адаптации младших школьников, в развитии у детей правильной и коммуникативно-обусловленной устной речи на родном и английском языке, культурному и социальному развитию личности ребенка и его творческой самореализации.

Занятия в центре дополнительного образования по английскому языку и в общеобразовательной школе по программе «Культура речи» взаимодополняют друг друга. Научившись использовать формулы речевого этикета в общении,

строить грамотно и логично речевое поведение, дети переносят знания с иностранного языка на родной и наоборот.

Актуальность разработки данной программы обусловлена: целью современного образования, которая предполагает развитие коммуникативных способностей личности, привитие детям положительного отношения к иностранному языку; анализом имеющихся противоречий в практике преподавания иностранных языков в общеобразовательной школе, которые заключаются в требованиях программы общеобразовательных учреждений, потребностях учащихся в дополнительном языковом материале и применении полученных знаний на практике; условиями осуществления преподавания иностранных языков в классно-урочной системе и потребностями школьников в реализации своего творческого потенциала.

Новизна программы состоит в том, что она нацелена на развитие культурно-развитой личности через систему использования родного и английского языков. Программа предполагает создание определенной системы применения методов и приемов для развития коммуникативных универсальных учебных действий, формирования навыков речевой культуры, привитие интереса к изучению иностранного языка, а именно широкого использования в учебном процессе речевых ситуаций, предметно-образных средств, в качестве которых выступают куклы-паппет, модели, макеты и т. д., и логико-дидактических схем обучения.

Особенности сетевой метапредметной интегрированной образовательной программы связаны по содержанию образования, технологиям реализации с организацией процесса обучения иностранному языку. Важная роль отводится учету психофизиологических особенностей детей. В связи с тем, что младшего школьника интересует сам процесс получения знаний, эффективность восприятия изучаемого материала зависит от разнообразия применяемых на занятии форм. Соответственно, в процессе обучения активно используются диалоги, скороговорки, считалочки, физкультминутки, речевые ситуации и игры как подвижные, так и настольные. В процессе обучения важно наличие доброжелательной атмосферы и индивидуального подхода к каждому ребенку. Необходимо отметить, что поддержанию и развитию интереса к изучаемому языку, а также преодолению страха перед неизвестным и языковым барьером способствует своевременное поощрение детей.

Сроки и особенности реализации модуля 1.

Курс рассчитан на 3 года обучения, 99 часов (33 часов в каждом году) для детей 8–11 лет, учащихся 2–4 классов.

Год/класс	Количество часов	Сроки реализации программы	УМК
2 класс	15	5.09.2016–26.12.2016	Уроки речевого этикета. 1 класс: методическое пособие
	18	9.01.2017 – 21.05.2017	
	Итого: 33		
3 класс	15	10.09.2017–24.12.2017	Нормативность русской речи. 2 класс: учебно-методический комплект для учителей начальных классов
	18	09.01.2018 – 29.05.2018	
	Итого: 33		
4 класс	15	09.09.2018–23.12.2018	Культура речи. 3-4 класс
	18	09.01.2019– 29.05.2019	
	Итого: 33		

Каждый год обучения рассчитан на 33 часа и состоит из 2 частей: первая начинается со второй недели сентября и заканчивается в декабре, составляет 15 часов и вторая часть начинается в январе и заканчивается в мае, составляет 18 часов.

Сроки и особенности реализации модуля 2.

Курс рассчитан на 3 года обучения, 198 часов (66 часов в каждом году) для детей 7–11 лет, учащихся 1–4 классов. Курс предполагает для каждого года обучения учебно-методический комплекс, разработанный в университете Оксфорда:

Год/класс	Количество часов	Сроки реализации программы	УМК
1 год (1-2 классы)	30	5.09.2016–26.12.2016	Happy House 1
	36	9.01.2017 – 21.05.2017	Happy House 2
	Итого: 66		
2 год (2-3 классы)	30	10.09.2017–24.12.2017	Happy Street 1
	36	09.01.2018 – 29.05.2018	Happy Street 2
	Итого: 66		
3 год (3-4 классы)	30	09.09.2018–23.12.2018	Oxford Team!
	36	09.01.2019– 29.05.2019	Oxford Team!
	Итого: 66		

Каждый год обучения рассчитан на 66 часов и состоит из 2 частей: первая начинается со второй недели сентября и заканчивается в декабре, составляет 30 часов (15 недель по 2 часа в неделю) и вторая часть начинается в январе и заканчивается в мае, составляет 48 часов (18 недель по 2 часа в неделю). За первый учебный год школьники проходят 2 части УМК: Happy House 1, Happy House 2. За второй год обучения: Happy Street 1, Happy Street 2 и на третий год обучения рассчитан УМК Oxford Team!

2. Учебно-тематический план интегрированной модульной программы.
Первый год обучения.

№	Тема модуля 1 «Культура речи» / Темы занятий	Содержание	Количество часов	Развиваемые элементы КУУД	Тема модуля 2 «Разговорный английский» / Темы занятий	Содержание	Количество часов	Развиваемые элементы КУУД
1.	Ситуация знакомства. Ситуация прощания. Ситуация приветствия.	Понятие об этикете. Этикетные знаки: а) несловесные – движение, жест, голос, мимика, предмет; б) словесные – языковые формулы. Этикетные стереотипы – готовые конструкции, которые употребляются в ситуации вежливого обращения людей друг к другу. Понятие о речевой ситуации. Этикетные знания, умения, навыки, автоматизм и непринуждённость – признаки подлинного этикета. Мужской и женский этикет. Возрастной этикет. Этикет в семье. Этикетные шутки.	5	Потребность в общении со сверстниками и взрослыми. Владение вербальными и невербальными средствами общения. Эмоционально-позитивное отношение к процессу сотрудничества.	Добро пожаловать в счастливый дом!	Понятия об этикете, о правилах общения (как начинать общение, заканчивать), о правилах знакомства. Знакомство с репликами приветствия, прощания. Ситуации общения: Знакомство с домом и героями. Привет. Меня зовут… Счастливый дом. Комнаты.	8	Потребность в общении со сверстниками и взрослыми. Владение вербальными и невербальными средствами общения. Владение культурой речи на элементарном уровне (владение нормами речевого этикета)
2	Ситуация просьб о разрешении.	Этикетные ситуации приказа и просьбы что-то дать или разрешить сделать. Интонационное оформление.	4	Владение вербальными и невербальными средствами общения. Умение слушать собеседника. Умение понимать и принимать другие точки зрения на какой-либо вопрос.	Школьные принадлежности	Ребенок учится: говорить, о наличии или отсутствии у него каких-либо вещей; выражать просьбу; реагировать на просьбу согласием или отказом. Ситуации общения: Что в моем портфеле?	8	Ориентация на партнера по общению. Умение договариваться и находить общее решение. Владение культурой речи на элементарном уровне (владение нормами речевого этикета).

3	Ситуация просьб о прощении, благодарности.	Этикетные ситуации благодарности и извинения. Правый и виноватый. Базовые формулы и наличие синонимичных вариантов. Благодарность и извинение официальное и неофициальное. Интонационные оформления благодарности и извинения.	4	Эмоционально-позитивное отношение к процессу сотрудничества. Умение выразить и обосновать свое собственное мнение.	Игрушки	Ребенок учится: высказывать, что он может и что не может; извиняться, если он не прав; благодарить; рассказывать о себе. Ситуации общения: Я могу / я не могу… Цвета. Рисуем радугу. Давай поиграем! Рассказ о себе.	8	Умение сохранять доброжелательную атмосферу даже в ситуации конфликта интересов. Владение культурой речи на элементарном уровне (владение нормами речевого этикета).
4	Ситуация комплимента. Ситуации совета и предложения.	Этикетные ситуации одобрения – комплимента. Комплимент как похвала и как уверение в значительности. Уместность комплимента. Объект, повод для комплимента. Этикетные ситуации совета и предложения. Уместность. Интонационное оформление. Базовые формулы и синонимические варианты.	4	Умение выразить и обосновать свое собственное мнение. Умение договариваться и находить общее решение.	Одеваемся	Ребёнок учится: рассказывать о своих любимых вещах, о том, что он любит носить и не любит, куда и что нужно надевать; делать комплименты другу и реагировать на комплимент (например, тебе идет эта футболка); давать советы (рекомендации, что надеть и в какую погоду). Ситуации общения: Цветные носки Моя любимая футболка Одеваем и снимаем!	8	Умение аргументировать свое мнение, высказывание. Ориентация на партнера по общению. Владение культурой речи на элементарном уровне (владение живой разговорной речью (клиширование, экспрессия, выразительность, интонация)
5	Ситуация поздравления.	Этикетные ситуации поздравления и пожелания. Семантико-синонимические варианты поздравлений, пожеланий, отступление от штампа. Поздравительная открытка с пожеланиями.	4	Умение выразить и обосновать свое собственное мнение	Праздники	Ребёнок учится поздравлять с праздниками; знакомится с праздниками и традициями, обычаями праздников. Ситуации общения: С днём рождения!	8	Умение аргументировать свое мнение, высказывание. Владение культурой речи на элементарном уровне (владение живой

						Подарки. Сколько тебе лет?		разговорной речью (клиширование, экспрессия, выразительность, интонация)
6	Речевое поведение при посещении родных, друзей, знакомых. Ситуация приглашения и отказа от приглашения.	Обращение к знакомым людям. Прозвища и границы дозволенного. Формулы «ты» и «вы». Нормы поведения и речевые ситуации. Этикетные ситуации согласия и отказа. Отказ и упрямство. Согласие и соглашательство. Разумный компромисс в договоре. Интонационное оформление согласия и отказа.	4	Умение сохранять доброжелательную атмосферу даже в ситуации конфликта интересов.	Мои друзья.	Ребенок учится общению с другом, учится приглашать в гости, приглашать поиграть, как вежливо отказаться и согласиться. Ситуации общения: Кто твой друг? Расскажи о своем друге? Приглашаю в гости!	8	Умение договариваться и находить общее решение. Умение помогать и контролировать друг друга во время выполнения задания. Владение культурой речи на элементарном уровне (оформление речи (точность, логичность, доступность).
7	Поведение в магазине. Ситуация обращения к человеку. Ситуации поведения в общественных местах: библиотеке, парикмахерской.	Нормы поведения в магазине. Речевые ситуации. Этикетные ситуации обращения, привлечения внимания. Номинации, функционирующие как обращения. Собственные имена, имена родства, наименование специальных отношений (профессий). Обращение к знакомым и незнакомым людям.	4	Умение с помощью вопросов получать необходимые сведения. Умение строить понятные для партнера по общению высказывания.	Делаем покупки!	Ребенок учится простой коммуникации в магазине. Как обратиться к продавцу и как сказать, что он хотел бы купить. Ситуации общения: Продукты. В магазине.	8	Умение помогать и контролировать друг друга во время выполнения задания. Умение с помощью вопросов получать необходимые сведения. Владение культурой речи на элементарном уровне (владение нормами речевого этикета).
8.	Ситуации утешения и сочувствия. Ситуации	Этикетные ситуации утешения, сочувствия, соболезнования. Речевые ситуации общения, требующие речевого выражения	4	Ориентация на партнера по общению	Я заболел.	Ребенок учится выражать сочувствие, если у кого-то что-то болит; учится говорить, что его	8	Умение строить понятные для партнера по общению высказывания.

	поведения в больнице, общение с доктором.	утешения, сочувствия. Интонационное оформление стереотипов. Мимика сопереживания. Этикетные запреты при использовании формул сопереживания.				беспокоит. Ситуации общения: Мишка болен! Что должен есть мишка при простуде?		Владение культурой речи на элементарном уровне (оформление речи (точность, логичность, доступность).

Второй год обучения

№	Тема модуля 1 «Культура речи»/ Темы занятий	Содержание	Количество часов	Формируе-мые элементы КУУД	Тема модуля 2 «Разговорный англ-лийский»/ Темы занятий	Содержание	Количество часов	Формируемые элементы КУУД
1	Богатство речи: Интонационное богатство речи. Информационное богатство речи. Динамика речи как показатель богатства	Понятие о правильности – опорном коммуникативном качестве речи. Культурная ценность нормы и её жизненно важная необходимость. Норма строго обязательная и вариативная, общеупотребительная и ограниченного употребления.	5	Потребность в общении со сверстниками и взрослыми.	И снова привет!	Ребёнок учится говорить по правилам речевого этикета. Ситуации общения: Моя семья. Поиграем в Сафари? Животные. «Дом» с использованием макета дома. Дети рассказывают: кто в нем живет? Как зовут героев? Что они любят? Какие игрушки у них есть?	9	Владение вербальными и невербальными средствами общения. Умение организовывать свое общение во временных рамках (умение ставить перед собой четкие цели высказывания)
2	Точность речи.	Лексическое значение слова. Синонимы. Омонимы. Многозначные слова Сочетаемостные возможности слов русской речи	5	Владение вербальными и невербальными средства-ми общения. Потребность в	Время учиться!	Ребенок учится рассказывать о школьных принадлеж-ностях, о классной комнате в школе. Знакомится с синонимами и	9	Умение слушать собеседника. Умение строить понятные для партнера по общению выска-

				общении со сверстниками и взрослыми		антонимами в английском языке. Ситуации общения: Школьные принадлежности. Мебель Что у тебя есть? Чего у меня нет?		зывания. Умение организовывать свое общение во временных рамках (умение ставить перед собой четкие цели высказывания)
3	Логичность речи.	Грамматические, морфологические нормы. Прямой порядок слов. Точное словоупотребление. Образование форм слов и специфика их употребления в русской речи. Слова заимствованные, их неизменяемость по числам, падежам.	5	Владение вербальными и невербальными средствами общения. Потребность в общении со сверстниками и взрослыми.	Я голоден.	Ребёнок учится говорить о том, что он любит и не любит; учится логично выстраивать общение с продавцом в магазине; знакомится со словообразованием в английском языке, а также заимствованными словами; сравнивает заимствованные слова с русским языком. Ситуации общения: Продукты. Что ты любишь? Варим суп!	9	Умение понимать и принимать другие точки зрения на какой-либо вопрос. Умение с помощью вопросов получать необходимые сведения. Умение организовывать свое общение во временных рамках (умение планировать свое общение во временных рамках)
4	Выразительность речи.	Эпитет – художественно-образное определение: прилагательное, существительное, приложение. Метафора – слово в переносном значении. Интонационные конструкции. Орфоэпическая норма. Основные черты литературного произношения.	5	Умение строить понятные для партнера по общению высказывания	Счастливые лица.	Ребёнок учится высказывать эмоции на английском языке; говорить о том, как он себя чувствует; учится описывать внешность друга, используя прилагательные, устойчивые выражения; учится декларировать стишки на английском языке, знакомясь с литературными нормами произношения. Ситуации общения: Части тела.	9	Рефлексия своих действий как достаточно полное отображение предметного содержания и условий осуществляемых действий. Умение организовывать свое общение во временных рамках (умение контролировать свою речевую деятельность в процессе общению).

						Цвета. Внешность.		
5	Уместность речи.	Этикетные формулы общения, высказывания, реплики, указывающие на отношение к собеседнику Интонация в процессе общения. Стилевое разграничение слов. Стили произношения в зависимости от целей и условий высказывания. Полный стиль произношения. Разговорный стиль произношения.	5	Владение вербальными и невербальными средствами общения. Потребность в общении со сверстниками и взрослыми.	Мой дом.	Ребенок учится рассказывать о своем доме или квартире. Приглашает друга в гости. Знакомство с разговорными фразами – клише, выражающими эмоциональное состояние говорящего. Ситуации общения: Комнаты. Мебель Где мой носок?	10	Умение выразить и обосновать свое собственное мнение. Умение организовывать свое общение во временных рамках (умение контролировать свою речевую деятельность в процессе общению).
6	Чистота речи. Слова-диалектизмы, лексические, фонетические, грамматические.	Произносительные особенности речи. Диалектно-просторечное воздействие на литературное произношение и его результаты.	4	Владение вербальными и невербальными средствами общения.	Время отдыхать.	Ребёнок учится рассказывать об отдыхе, говорить, как и где он любит отдыхать; рассказывать о любимом времени года и что он любит делать в это время года. Ребёнок учится соблюдать фонетические, лексические, грамматические нормы речи. Ситуации общения: Времена года. Погода.	10	Умение договариваться и находить общее решение. Умение понимать и принимать другие точки зрения на какой-либо вопрос. Умение организовывать свое общение во временных рамках (умение планировать свое общение во временных рамках)
7	Чистота речи. Слова из разговорного стиля общения.	Норма словоупотребления. Правильность выбора слова и уместность его употребления в контексте (ситуации). Знакомство со словами, помогающими заполнить паузы. Что такое слово-«паразит»?	4	Владение вербальными и невербальными средствами общения.	Праздники	Ребёнок учится поздравлять с праздниками. Знакомится с праздниками и традициями и обычаями праздников. Учится логично излагать информацию о праздниках: рассказывать о любимом празднике, о подар-	10	Эмоционально-позитивное отношение к процессу сотрудничества. Умение организовывать свое общение во временных рамках (умение планировать свое общение во

						ках, которые любит получать. Знакомство со словами из разговорной лексики, словами-клише, помогающими заполнить паузы говорящего. Ситуации общения: С Днем рождения С Рождеством! Пасха. Подарки.		временных рамках).

Третий год обучения

№	Тема модуля 1 «Культура речи» / Темы занятий	Содержание	Количество часов	Развиваемые элементы КУУД	Тема модуля 2 «Разговорный английский»/ Темы занятий	Содержание	Количество часов	Развиваемые элементы КУУД
1	Речь устная. Особенности устной речи: окраска голоса, громкость, тембр, текст, темп. Мимика и жесты в устной речи.	Речь как средство общения, средство обмена чувствами и мыслями между людьми. Знакомство с устной и письменной речью. Вывески на улицах города. Особенности устной речи: окраска голоса, громкость, темп. Мимика и жесты в устной речи.	4	Потребность в общении со сверстниками и взрослыми.	Добро пожаловать!	Ребёнок учится: рассказывать о себе, представлять героев города; знакомится с особенностями устной речи (разными интонациями высказываний, мимикой, жестами); использовать в речи разные приемы устной речи. Ситуации общения: Знакомство с городом и героями. Город.	8	Владение вербальными и невербальными средствами общения. Умение преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации (преодоление психологического барьера)

2	Речь разговорная и учебная (научная).	Речь как средство передачи и усвоение определённой информации, коллективного опыта человечества, как средство познания мира. Разговорная речь. Учебная (научная) речь. Громкость, тембр, тон как средства выразительности речи.	4	Ориентация на партнера по общению.	В школе.	Ребёнок учится описывать классную комнату, рассказывать о школьных предметах, о любимом уроке. Учится расспрашивать собеседника, высказывать просьбы. Ситуации общения: Школьные принадлежности. Компьютерный мир Не мог бы ты … Что у тебя есть?	8	Умение слушать собеседника. Эмоционально-позитивное отношение к процессу сотрудничества. Умение преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации.
3	Художественная речь, её особенности и значение.	Речь как средство организации и планирования деятельности людей. Влияние речи на чувства людей, на их поступки. Художественная речь. Речь газет, журналов, радио, телевидения. Афиша. Реклама.	4	Умение понимать и принимать другие точки зрения на какой-либо вопрос.	Дома.	Ребёнок учится рассказывать о своих игрушках и играх, во что он любит и не любит играть; отдавать команды роботу, формулировать просьбы; рассуждать о том, кем он хочет быть в будущем; знакомится с разными видами текста (сказка, стихотворение, реклама); учится декламировать стихотворение на английском языке. Ситуации общения: Игрушки. Моя любимая игрушка! Скажи роботу команду! Кем ты хочешь быть?	8	Умение выразить и обосновать свое собственное мнение. Умение преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации.
4	Текст рассуждение.	Типы текстов. Рассуждение. Понятие о рассуждении, объяснении. Рассуждение-доказательство. Вывод в рассуждении.	4	Умение аргументировать свое мнение, высказывание. Умение с помощью	В магазине.	Ребёнок учится рассуждать о своих вкусовых предпочтениях, называть на английском продукты	8	Рефлексия своих действий как достаточно полное отображение предметного

		Цитата в рассуждении. Доказательность в рассуждении.		вопросов получать необходимые сведения.		и как он готовит пиццу; покупать продукты в магазине на английском языке; учится аргументировать свое мнение, рассуждая. Ситуации общения: Продукты. Моя любимая еда! Что ты ешь на завтрак? Делаем пиццу!		содержания и условий осуществляемых действий. Умение преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации.
5	Текст как тематическое единство: изложение	Тема текста. Заглавие текста. Выделение в тексте опорных слов. Основная мысль текста. Текст как тематическое единство. Основной тон высказывания. Опорные слова в учебном тексте. Структура текста, связь между предложениями текста. Схема и план текста. Понятие об изложении, правила изложения. Сжатое изложение. Понятие о выборочном изложении.	4	Владение вербальными и невербальными средствами общения.	В парке.	Ребёнок учится описывать какое-либо место; рассказывать о видах спорта, которыми он увлекается; обсуждать, что можно делать в парке в разное время года; приглашать к какому-либо виду деятельности собеседника; играть в игры на английском языке. Ситуации общения: Виды спорта. Я умею плавать! Делаем зарядку (налево, направо, вперед, назад). Поиграем? Числительные.	8	Умение строить понятные для партнера по общению высказывания. Умение договариваться и находить общее решение. Умение преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации.
6	Сжатое сообщение-аннотация. Цитата в рассуждении.	Сжатое сообщение о теме и основной мысли произведения. Аннотация. Понятие о цитате и ее место в рассуждении.	4	Владение вербальными и невербальными средствами общения.	Квартира. Грега.	Ребёнок учится рассказывать о доме, о любимых комнатах и том, что он любит делать в разных комнатах; что и где находится в его комнате; знакомится с выражением «Home sweet home»;	8	Умение выразить и обосновать свое собственное мнение. Умение преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации.

						знакомится с цитатой и учится передавать слова собеседника третьему лицу. Ситуации общения: Что делаешь на кухне? Это моя комната!		
7	Невыдуманный рассказ.	Понятие о невыдуманном рассказе. Композиция невыдуманного рассказа. Рассказ на основе увиденного, услышанного.	4	Умение с помощью вопросов получать необходимые сведения.	На улице.	Ребёнок учится рассказывать о том, что он видит на улице, где что находится и что там можно делать; знакомится с животными на английском языке и рассказывает о том, кого он видит в зоопарке, о любимом животном (или фантастическом), что ест это животное и где живет; учится описывать внешность людей и животных (прилагательные). Ситуации общения: Что я вижу? Люди. Животные. В зоопарке. Дом – мой дом!	8	Ориентация на партнера по общению. Умение слушать собеседника. Умение преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации.
8	Текст описание.	Понятие об описании. Описание в учебной и разговорной речи. Художественное описание.	5	Умение аргументировать свое мнение, высказывание.	На детской площадке.	Ребёнок учится рассуждать об одежде; описывать свою внешность; описывать, что он видит на площадке; говорить, что ему нравится и не нравится носить и почему, что ему слишком большое или малое по размеру; высказывать недовольства в корректной форме. Ситуации общения: Я не люблю этот свитер! Джинсы малы!	10	Умение выразить и обосновать свое собственное мнение. Умение преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации.

3. Методические рекомендации по реализации программы.

Сетевая метапредметная интегрированная образовательная программа «Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников» состоит из двух модулей. Модуль 1 «Культура речи» изучается на базе школы во внеурочной деятельности и модуль 2 «Разговорный английский для младших школьников» реализуется на базе Лингвистического центра дополнительного образования «Мозаика».

Модуль 1. Культура речи

Модуль «Культура речи» предназначен для учащихся 2-4 классов и рассчитан на 3 года обучения. Данный модуль предполагает занятия на родном языке по внеурочной деятельности на базе общеобразовательной школы, предусматривает развитие у детей правильной и коммуникативно обусловленной устной речи.

В начальных классах дети понимают, что для точного выражения мысли необходимо подбирать наиболее подходящие слова и выражения. На занятиях по культуре речи у детей развивается уникальный человеческий дар – дар слова. У многих детей наблюдается после 3-4 лет учебы в школе, при овладении новыми науками, «торможение» развития связной речи: уменьшается раскованность, эмоциональность, речь обедняется, становится трафаретной. Данный модуль предполагает овладение речевой культурой, которая определяется как языковая культура в её коммуникативном воздействии или как система коммуникативных качеств речи таких, как правильность (норма), точность, богатство, выразительность, логичность, уместность, чистота.

К 10-11 годам каждый ребёнок должен владеть диалогической и монологической правильной (нормативной) речью на родном языке: уметь отвечать на вопросы и задавать их; составлять небольшие рассказы по картине или на сюжет, предложенный учителем; последовательно рассказывать об увиденном, т.е. ребёнку необходимо владеть элементами речевой культуры, которые базируются на правильности словоупотребления, произношения, формообразования.

На уроках речевой культуры внимание уделяется формированию умений орфоэпических, связанных с произношением; акцентологических – норма постановки ударения; словообразовательных – правильное употребление приставок, суффиксов; морфологических – нормативное образование форм слова и употребление частей речи; лексических – правильное употребление знаменательных и служебных частей речи; синтаксических – построение словосочетаний и предложений. Занятия представляют собой не только работу по формированию умения говорить и писать правильно, в соответствии с литературными нормами русского языка. На занятиях дети осваивают то, что нужно и важно в жизни каждого человека: уметь слушать и говорить так, чтобы слушали, уметь оценивать

чужую и свою речь, стремиться совершенствовать свою речь, беречь русский язык, ценить его красоту и богатство.

Уроки речевой культуры должны вызывать у детей размышления о том, как важно взаимопонимание, контакт между людьми, как важно владеть словом, беречь его, о том какое это бесценное богатство. Эти размышления помогут решить проблему, связанную с эффективностью общения, послужат основой для формирования взглядов, имеющих общекультурные ценности. В процессе занятий дети пребывают в постоянной деятельности: наблюдают, размышляют, практикуются, поэтому с уверенностью можно говорить о ведущей роли обучения в развитии ребёнка.

В соответствии с целями и задачами курса, на уроках культуры речи основное внимание уделяется практике: речевым задачам, играм, анализу текстов.

Коммуникативные умения формируются на основе различных заданий, которые носят в большей мере занимательный, игровой характер, что соответствует возрастным и психологическим особенностям ребёнка, для которого игра – привычная форма жизнедеятельности, и в ней коммуникативные способности реализуются естественно и максимально разнообразно.

На занятиях предполагается широкое использование ребусов, кроссвордов, грамматических задач. Широко используются куклы (мини кукольный театр), которые ставят задачи, задают вопросы, разыгрывают сценки. Всё это будет способствовать решению основных задач: помочь детям осмыслить их речевую практику, развить у учащихся критическое восприятие речи. А такой вид работы, как стихосложение, помогает из большого количества слов и словосочетаний русского языка выбирать те, которые необходимы для определённого текста, ситуации. Это умение является основополагающим в формировании речевой культуры, элементы работы, связанные с рифмовкой, помогают овладеть знаниями и умениями в области практически всех коммуникативных качеств. Работа над умением рифмовать закладывает основу уважительного отношения к слову, заставляет нести ответственность за сказанное, пробуждает интерес к поэтическим строчкам.

Работа по формированию правильной речи учащихся служит общему развитию детей, так как в ходе занятий активизируется процесс мышления, проявляется воля, чувства, эмоции; учащиеся пребывают в состоянии постоянной деятельности: наблюдают, размышляют, создают, критикуют, стремятся к доказательности мысли, мотивированности действий; появляется устойчивая потребность не только оценить товарища, но и себя, учащиеся демонстрируют заинтересованность и чуткость к мнению и переживанию одноклассников.

Цель модуля: Организация активной речевой деятельности, в процессе которой, применяя полученные знания, учащиеся будут создавать определённые высказывания – речевые произведения.

Задачи модуля:

- сформировывать осознанное владение системой норм русского литературного языка;
- закладывать основы речевого мастерства;
- воспитывать осознанное этикетное поведение;
- помогать детям соотносить и взаимосвязывать понятия «культура» - «культурный человек» - «культура речевого поведения»;
- развивать творческое воображение и литературные способности детей;
- знакомить с элементами речевой культуры на базе двух её уровней с целью формирования необходимых навыков;
- сформировывать умения в области речевого этикета, закрепить навыки, доведя до автоматизма;
- побуждать к дискуссии, к решению проблемных задач относительно речевого поведения, обогащая лексический запас ребёнка.

Модуль 2 «Разговорный английский для младших школьников»

Данный модуль предназначен для учащихся 1–4 классов, которые только приступают к изучению английского языка. Его цель – развитие коммуникативных универсальных учебных действий, всестороннее развитие личности ребенка младшего школьника средствами иностранного языка. В самом начале обучения английскому языку необходимо заложить прочные основы правильного произношения, обучить детей фразам, речевым клише, обучить детей фонемному и графемному образу английского алфавита, создав тем самым прочную базу для обучения чтению и говорению. К окончанию курса предполагается владение учащимися богатым словарным запасом и умение оформить грамотно мысли как в устной, так и письменной формах, умение вести беседу на бытовые темы, высказать свое мнение и аргументировать его.

Все занятия курса «Разговорный английский для младших школьников» построены в игровой форме на основе учебно-методических комплексов, разработанных в университете Оксфорда: Happy House 1, Happy House 2, Happy Street 1. Указанные УМК состоят из книги для ученика, рабочей тетради, книги для учителя, диска с аудиозаписями, папки с дидактическим материалом. На занятиях используется большое количество речевых ситуаций, коммуникативных игр, историй, с которыми учащиеся знакомятся и затем обыгрывают, озвучивая роли своих персонажей, песен. Также представлено достаточное количество заданий творческого характера, где школьники рисуют, соединяют, раскрашивают, клеят наклейки, вырезают, делают фигурки, изучают танцы.

Помимо УМК данный курс предполагает активное использование предметно-образных средств, логико-дидактических схем и речевых ситуаций в совокупности. Под предметно-образными средствами обучения мы понимаем специально организованный материал, композицию предметов,

которые способствуют возникновению у учащихся отчётливых и необходимых представлений об окружающей действительности и обеспечивающих переход от возникновения мотива высказывания к самостоятельной речемыслительной деятельности. Предметно-образные средства обучения хорошо гармонируют и дополняют речевые ситуации, предложенные в учебниках и дополнительно учителем. С первого занятия дети знакомятся с помощником учителя, в роли которого выступает кукла-паппет, которую зовут Тедди, и погружаются в иноязычную коммуникативную среду, так как Тедди не понимает и не говорит по-русски. В зависимости от цели и темы урока предметно-образные средства обучения используются регулярно на разных этапах урока.

Использование именно этих средств обусловлено в первую очередь психолого-педагогическими особенностями данной ступени обучения. При применении ПОСО задействованы все каналы сенсорной системы (учащиеся могут созерцать, слышать, тактильно ощущать); использование реальных предметов активизирует образное и абстрактное мышление, наглядной опоры для совершения высказывания; активизируется процесс восприятия, процессы памяти, стимулируется познавательная активность; формируются образы представления, путем создания ярких образов увиденного и услышанного.

Предметно-образные средства обучения используются совместно с речевыми ситуациями и часто с логико-дидактическими схемами (памятками, подсказками). В рамках речевой ситуации школьники учатся слушать друг друга, дополнять, помогать друг другу, уважать мнение своего партнера по общению, учатся грамотно начинать и поддерживать беседу, корректно прерывать собеседника в нужный момент, используя формы речевого этикета и фразы-клише, соглашаться с его точкой зрения или опровергать, задавать уточняющие вопросы, живо реагировать на услышанное высказывание и т. д.

Использование в процессе обучения речевых ситуаций предполагается согласно алгоритмам: «Ученик – учитель» и «Ученик-ученик». Алгоритм «Ученик – учитель» осуществляется следующим образом: учитель демонстрирует макет в виде композиции предметов или представляет героев ситуации учащимся, ставя перед ними коммуникативную задачу и погружая их в ситуацию общения. Учащиеся «вливаются» в ситуацию, осознают задачу. Затем учитель предлагает языковые и речевые средства для реализации коммуникативной задачи. В качестве языковых и речевых средств могут выступать новые и уже усвоенные лексические единицы, речевые клише и грамматические явления, которые необходимы для грамотного оформления высказывания. Языковые и речевые средства выступают в качестве опоры с целью помочь учащимся совершить коммуникативный акт и могут быть представлены на доске или на отдельных цветных карточках. Учитель выступает в роли консультанта и направляет коммуникативную деятельность, при необходимости помогает в решении

коммуникативной задачи.

Алгоритм «Ученик – ученик» предполагает следующие действия: учащиеся вовлекаются в речевую ситуацию, осознают коммуникативную задачу и совместно планируют речевое поведение (распределение ролей, постановка цели общения и планирование содержания высказывания). Затем один из участников начинает общение, используя формы речевого этикета и инициирует ответную реакцию партнера по общению. Собеседник воспринимает информацию, реагирует, используя фразы-клише и инициирует следующее высказывание. При этом учащиеся помогают друг другу, контролируют речь партнера. Общение продолжается пока один из собеседников не предложит принять общее решение по проблеме. Учащиеся либо приходят к компромиссу, либо дискуссия продолжается и каждый аргументируя свое мнение, пытается убедить собеседника в своей правоте.

Речевая ситуация способствует развитию таких элементов КУУД, как: потребность в общении со сверстниками и взрослыми; владение вербальными и невербальными средства общения; эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества; ориентация на партнера по общению; умение слушать собеседника, выразить свое мнение, договориться и принять общее решение, сохранять доброжелательную атмосферу, получать необходимую информацию.

Логико-дидактические схемы (ЛДС) представляют собой краткое логично построенное высказывание в виде графического изображения, опорных слов, вопросов. ЛДС соответствуют одному из главных дидактических принципов процесса обучения – принципу наглядности, в основе которого лежит закономерность переработки информации, при котором информация, поступающая в мозг из органов зрения, не требует длительного перекодирования, а запечатлевается легко и быстро в памяти человека. Информация на логико-дидактических схемах наглядно и логично представлена и отражает содержание изложения. Одновременное представление информации на ЛДС увеличивает скорость мыслительных операций человека, излагающего по схеме информацию.

С нашей точки зрения логико-дидактические схемы можно классифицировать на: схемы, направленные на развитие алгоритма конкретного УУД; схемы, направленные на раскрытие семантики слова; схемы – ключевые слова, помогающие логично построить высказывание; схемы, предлагающие выбор высказывания; схемы для детального планирования речевой деятельности, в том числе и во временных рамках (обучение элементам тайм-менеджмента).

Необходимо отметить некоторые методические особенности данного модуля. В каждом параграфе учебника представлена история, которую учащиеся сначала могут прослушать, затем прочитать по ролям и инсценировать. Истории содержат фразы и клише разговорного английского языка и вводят учащихся в тему общения. Уделяется внимание всем аспектам языка (лексике, грамматике, фонетике) и видам речевой деятельности (чтение

текстов, аудирование, написание разного рода писем, говорение). В конце темы учащимся предлагается песенка, которую они должны дополнить пропущенными словами.

Контроль осуществляется после изучения четырех параграфов и представляет собой красочный тест с использованием фотографий и картинок. Текущий контроль в виде небольшого теста можно наблюдать в рабочей тетради каждого параграфа. Необходимо отметить, что многие задания в учебнике построены по формату международного экзамена FCE. Задания с использованием предметно-образных средств и ЛДС обучения хорошо дополняют программу учебника и делают обучение более разнообразным и интересным.

Цель модуля: развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Задачи модуля:

- создать условия для становления и обучения навыкам решения коммуникативных задач;
- способствовать формированию умения устанавливать контакты с собеседниками;
- строить общение, используя формулы речевого этикета;
- научить называть изучаемые предметы и описывать их;
- научить задавать вопросы и отвечать на изучаемом языке;
- создать условия для развития диалогической и монологической речи.

4. Предполагаемые результаты обучения по модульной программе:

- Личностные результаты – получение представлений о мире как о многоязычном и поликультурном сообществе, осознание иностранного языка как средства общения между людьми из разных стран, получение нового социального опыта: знакомство с зарубежными сверстниками и их миром; воспитание доброжелательного отношения и толерантности к представителям других культур.
- Метапредметные результаты – развитие умения взаимодействовать с окружающими при выполнении разных ролей в пределах речевых потребностей и возможностей младшего школьника; развитие коммуникативных способностей школьника и умения выбирать адекватные языковые и речевые средства для успешного решения элементарной коммуникативной задачи. Развитие коммуникативных умений предполагает: способность понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, коммуникативным намерением; осуществлять речевое и неречевое поведение в определенных стандартных ситуациях, принимая во внимание национально-культурные особенности страны изучаемого языка; преодоление языкового барьера.
- Предметные результаты – умения вести элементарный этикетный диалог в ограниченном круге типичных ситуаций общения; умение

рассказывать о себе, семье, друге; описывать предмет, картинку; умения понимать на слух речь учителя и одноклассников, содержание небольших аудиотекстов, построенных на изученном материале.

- Предполагаемые результаты - сформированность КУУД младших школьников во внеурочной деятельности, в частности: владение культурой речи на элементарном уровне (владение нормами речевого этикета, живой разговорной речью, умение точно и логично оформлять свои высказывания); владение навыками организации своего общения во временных рамках (умение ставить четкие цели высказывания, планировать свое общение во временных рамках, контролировать свою речевую деятельность); умения преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации (в том числе языковые при использовании иностранного языка как средства общения).

4. Ресурсное обеспечение программы

4.1. Учебно-методическое обеспечение

4.1.1. Список литературы:

1. Stella Maidment and Lorena Roberts. Happy House 1. Class Book. Oxford University Press. 2013
2. Stella Maidment and Lorena Roberts. Happy House 1. Activity Book. Oxford University Press. 2013
3. Stella Maidment and Lorena Roberts. Happy House 2. Class Book. Oxford University Press. 2013
4. Stella Maidment and Lorena Roberts. Happy House 2. Activity Book. Oxford University Press. 2013
5. Stella Maidment and Lorena Roberts. Happy House 1. Teacher`s Book. Oxford University Press. 2013
6. Stella Maidment and Lorena Roberts. Happy House 2. Teacher`s Book. Oxford University Press. 2013
7. Stella Maidment and Lorena Roberts. Happy Street 1. Teacher`s Book. Oxford University Press. 2013
8. Рока Н. Театр / Нуриа Рока. М.: Издательство «Мнемозина», 2014. – 36с.
9. Буйлова Л. Н., Клёнова Н. В. Дополнительное образование детей в современной школе. Москва, 2005. – 192с.
10. Биболетова М. З. и др. Рабочая программа курса английского языка к «УМК» «Английский с удовольствием» / Enjoy English для 2–4 кл. Обнинск: Титул, 2013. – 40с.
11. Рабочая программа по английскому языку «Занимательный английский». Учителя английского языка Петрова А. Л., Уварова Т. И. ГБОУ СОШ №171 г. Москвы, 2011.
12. Курбатова М. Ю. Игровые приемы обучения грамматике английского языка на начальном этапе // Иностранные языки в школе, 2006. – № 3. – С. 64-66.

Интернет-ресурсы:

1. www.englishforkids.ru
2. www.standart.edu.ru
3. www.1september.ru
4. www.aleng.ru
5. www.prosv.ru
6. www.nsportal.ru
7. www.esl-galaxy.com
8. www.learnenglishkids.britishcouncil.org
9. www.englishteachers.ru
10. www.pedsovet.ru

4.1.2. Учебно-методическое обеспечение модуля «Культура речи»

1. Уроки речевого этикета. 1 класс: методическое пособие / Г. В. Домрачева и др. – Шадринск: ШГПИ, 2011.
2. Нормативность русской речи. 2 класс: учебно-методический комплект для учителей начальных классов / Г. В. Домрачева и др. – Шадринск: ШГПИ, 2012.
3. Культура речи. 3-4 класс: книга для учителя / Г. В. Домрачева и др. – Шадринск: ШГПИ, 2013.
4. Чистота русской разговорной речи: учебно-методическое пособие / Г. В. Домрачева, К. В. Домрачева. – Шадринск: ШГПИ, 2013.
5. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: ООО «Издательство «Мир и образование», 2013.

4.1.3. Учебно-методическое обеспечение модуля «Разговорный английский для младших школьников»

Учебно-методические пособия издательства Кембриджского университета (Cambridge University Press) обеспечивают интенсивное интеллектуальное, речевое и эмоциональное развитие младших школьников, делая процесс занятий увлекательным, разнообразным, отличающимся от обычного школьного урока многочисленными и разнообразными игровыми формами, наличием большого количества разговорных фраз-клише и «живой» речью. Следует выделить основные компоненты учебно-методического обеспечения:

1. Книга для учащегося (Student's Book/ Class Book).
2. Рабочая тетрадь для учащегося (Activity Book).
3. Книга для учителя (Teacher's Book).
4. CD.
5. Дидактическая папка для учителя, содержащая материалы для копирования, флешкарты.

4.1.4. Материально-техническое обеспечение курса

Материально-техническое обеспечение курса составляют аудиозаписи, видео, видеокамера, магнитофон, классная доска с магнитной поверхностью, ширма для театра.

В процессе *реализации программы* используются различные формы контроля приобретенных знаний, умений и навыков обучающихся. В первый год обучения контроль имеет скрытую форму, в конце каждой темы учащиеся демонстрируют полученные знания в творческом задании (театральная постановка для родителей). Во второй год обучения учащиеся выполняют, помимо коммуникативных заданий, которые оцениваются, игровые тесты.

Также в конце курса для родителей демонстрируется театральная постановка с использованием ПОСО. В течение 3-го года обучения, учащиеся после каждой темы выполняют творческий тест, в котором представлены изученный лексический материал, грамматический, аудирование, чтение, письмо и говорение. После изучения каждой темы школьники 3-го года обучения выполняют небольшой тест и проект по теме. С целью стимулирования их творческой деятельности организуются:

- проведение праздников;
- выставки рисунков и творческих работ детей;
- проведение конкурсов, ролевых игр;
- организация разговорных клубов с носителями языка;
- театральные постановки;
- совместный просмотр фрагмента фильма или мульфильма с последующим обсуждением.

Приложение 7.

Методические рекомендации по использованию предметно-образных средств обучения.

В данном параграфе собраны и представлены из личного опыта и опыта зарубежных коллег методические рекомендации по использованию и изготовлению предметно-образных средство бучения, в частности кукол-паппет, макетов, пальчиковых кукол, кукольного театра для обучения младших школьников иноязычному ситуативно-обусловленному общению.

Предметно-образные средства обучения, являясь речевым стимулом, даёт возможность свободного и творческого характера высказывания мыслей, тем самым отличаясь от стереотипного хода мыслей. Главные персонажи предметно-образных средств обучения известны и любимы детям, что усиливает эффект соотнесённости личного интереса с сюжетом разыгрываемой ситуации и становится для учащегося личностно значимым. Поэтому важно уметь грамотно управлять предметно-образными средствами обучения, для того, чтобы создаваемые её образы казались учащимся правдоподобными и побуждали учащихся к речевому взаимодействию. Для того чтобы умело управлять предметно-образными средствами обучения рассмотрим некоторые методические рекомендации, выделенные из личного опыта работы и опыта зарубежных коллег.

В качестве предметно-образных средств обучения может выступать:

2. кукла-паппет;

3. кукольный театр;

4. куклы, сделанные из подручного материала (из бумаги, картона, пластилина, носков);

5. маски и дополнительные атрибуты (элементы костюма, головные уборы, игрушки по теме общения)

6. макет (дома, квартиры, дворца, поляны в лесу, города, самолёта, поезда, телевизора, холодильника и другое)

Для организации общения с использованием предметно-образных средств обучения необходимо выделить следующие составляющие-компоненты обучения: это замысел, образ, возникающий при условии понимания коммуникативной задачи, оценки ситуации в коллективе,

ожидание результата. Замысел представляет собой предполагаемую ситуацию общения, с представлениями о героях, учащихся, кто будет озвучивать роли, тематике и сюжете ситуации, цветовым оформлением, декорациями. Сюжетная сторона замысла определяется коммуникативной задачей, которую ставит перед учащимися учитель и зависит от интересов детей. Замысел обыгранной ситуации для младших школьников обладает собственной спецификой и оригинальностью. Если замысел ситуации интересен, познавателен, то и сама ситуация становится для учащихся увлекательной. Важную роль при этом играет то, что дети сами ведут диалог на своё усмотрение и создаётся иллюзия, что они сами придумали сюжет. Часто ситуация общения возникает для учащихся на уроке спонтанно. Учитель прогнозирует возможные ответы учащихся и разыгрывает коммуникативную ситуацию, вовлекая детей в спонтанное общение, учитывая их коммуникативные способности и соответствующую тематику.

Разыгрывание ситуации с помощью предметно-образных средств обучения напоминает мини-спектакль, где в роли режиссера выступает учитель и учащиеся. Его задача состоит в том, чтобы активизировать наблюдательность у детей, воображение, стремление к спонтанной речевой деятельности. Учитель может подсказать как говорит герой (тембр, темп, интонация, с какой выразительностью), где должны находиться куклы, как двигаться, куда идти и что делать, но основное содержание ситуации придумывают дети сами. Учитель, вводя школьников в ситуацию общения, часто использует новые слова и выражения, которые дети, как показывает опыт, очень быстро запоминают и сразу используют при обращении к паппет или при оперировании с другими единицами ПОСО. Они с удовольствием задают вопросы, описывают свои впечатления, дают объяснения, формулируют просьбы, используя новый вокабуляр.

Проецируя ситуативное общение на проблемы использования ПОСО в процессе обучения младших школьников, можно выделить основные принципы определения тематики общения:

- Принцип соответствия материала непосредственному жизненному опыту и интересу участников общения и зрителей.
- Принцип соответствия избранного сюжета ситуации и использованного в нем языкового материала возможностям детей.

- Принцип соответствия избранной тематики и материала воспитательным, образовательным, методическим задачам.

4. Принцип соответствия материала идее целостного развития личности, возможность развернуть спектр развиваемых способностей: речевых, интеллектуальных, моторных, творческих.

5. Принцип динамичности развертывания сюжета с учётом повышенной эмоциональной возбудимости, как исполнителей, так и зрителей (Просандеева И. В.).

Кукла - паппет и кукольный театр

Кукла выполняет в обучении роль компетентного партнёра диалога, который может продолжаться до тех пор, пока детям интересно в нём участвовать. С помощью куклы, как представителя другой страны и другого языка, помимо нового языкового и речевого материала может вводиться разнообразная информация о стране изучаемого языка, формулы речевого этикета, ритуалы приветствия и прощания.

При использовании куклы-паппет необходимо создать иллюзию, что кукла живая, видит и слышит, понимает, что говорят учитель и дети. Кукла на уроке может исполнять разные роли:

- Помощник, консультант, который понимает только по-английски и помогает учителю на уроке, предлагая увлекательные задания шаг за шагом.
- Паппет – друг детей, который будет помогать детям и подсказывать им лексические единицы во время общения, формы работы и многое другое. Он так же как и они может быть учеником и выполнять все задания совместно с детьми. Когда возникает какая-то проблема, то паппет также спешит на помощь.
- Паппет – рассеянный наоборот играет роль неуверенного в себе, постоянно что-то путающего или все время ошибающегося, паппет все делает неправильно, а учащиеся должны исправлять и помогать своему другу.

В одной кукле можно совмещать все роли, в зависимости от поставленных задач. Паппет может иметь непредсказуемый характер и ставить детей на уроке в проблемные ситуации, постоянно придумывая для

них разные сюрпризы и приходя к ним на урок с разной атрибутикой. Паппет может быть по характеру хвастливый, скромный, наглый, трусливый, прямолинейный, открытый, может быть болтливым и говорить глупости. Однако характер куклы должен быть однозначным и надёжным, постоянно меняющийся характер может отпугнуть детей. Зная характер паппет, учитель может легко им импровизировать и реагировать. Так же как и дети, паппет имеет свои предпочтения, отвращения, слабости и сильные черты характера. Кукла может иметь какие-то плохие привычки, делать смешные и глупые вещи. Однако, необходимо иметь в виду, что паппет, который всегда весёлый, всегда в хорошем настроении создаёт у учащихся иллюзию беззаботной и безпроблемной жизни и часто поведение паппет служит образцом для учащихся. Если же паппет будет служить только для исправления ошибок, сохранения дисциплины на уроке, не разделяя интересы и эмоции детей, то это может быстро привести к отдалению учащихся от паппет.

Паппет постоянно узнает что-то новое о детях и многое рассказывает о себе и стране изучаемого языка. Паппет не только соблюдает ритуалы, принятые уже в классе, но и инициирует свои. Например, предлагается песенка или рифмовка для приветствия паппет на уроке и прощания или паппет каждый урок приносит с собой загадку или хитрую задачку на английском языке. У паппет есть обязательно своя жизненная история, полная сюрпризов и тайн, которую по фрагментам она открывает детям в общении.

Кукла способна понимать речь только на английском языке и когда дети обращаются к ней на родном языке, паппет делает вид, что ничего не понимает (он смотрит на учителя, как бы прося помощи в переводе). Паппет может отвечать детям жестами и шептать учителю на ухо то, что он хочет сказать, а учитель выступает посредником между куклой и детьми. Возможен вариант, когда паппет разговаривает голосом учителя. Детям хочется верить, что игрушка живая, поэтому даже если учитель говорит за паппет и никак не скрывает это, дети все равно будут воспринимать услышанную речь как речь паппета.

Самое главное правило при работе с паппетом - это создание его индивидуального характера и подбор правильной жестикуляции и движений,

которые паппет совершает. Прежде чем учитель будет знакомить детей с паппет, он должен сам поверить, что паппет живой. Только тогда он сможет создать живой образ у учащихся.

Опираясь на опыт работы с зарубежных коллег (Mary Slattery, Jane Willes) и свой собственный, остановимся на основных рекомендациях по использованию кукол-паппет более подробно:

1. Кукла должна быть достаточно большая по размеру, чтобы все дети могли её хорошо видеть.

2. Прежде чем начать говорить с куклой, необходимо убедиться, что все дети смотрят на неё.

3. Во время общения с куклой-паппет необходимо повернуть её к лицу говорящего, двигать головой и руками героя даже когда кукла просто слушает.

4. У паппет должны быть выразительные глаза, так как зрительный контакт с паппетом очень важен, он помогает углубить коммуникацию между паппет и ребёнком. При общении собеседники смотрят друг другу в глаза, поэтому паппет должен делать то же самое, обращаясь к слушателям. Если паппет смотрит на класс, класс будет смотреть на него. Взгляд паппета может переходить от одного слушателя к другому, чтобы слушатели лучше вовлекались в диалог. Движение корпуса паппет вперёд к говорящему учащемуся или к тому ребёнку, к которому обращается паппет в данный момент, помогает при этом акцентировать взгляд паппет на этого ребёнка и удержать внимание учащегося даже в длительной беседе.

5. Рот паппета должен открываться синхронно с голосом. При движении рта паппета слушатели обычно обращают особое внимание на начало и конец предложения, поэтому рекомендуется открывать и закрывать рот паппета в соответствии с количеством согласных только в самом начале фразы. Когда это важно, можно открывать рот паппета на каждом слоге, при этом необходимо закрывать его на согласных и открывать на гласных.

6. В случае если паппет умеет разговаривать её голос должен отличаться от голоса учителя, для того чтобы было в последствии понятно для учащихся кто говорит паппет или учитель. Меняя голос, паппет также может играть различные роли и показывать свои эмоции (в зависимости от ситуации обманывать, говорить что-то глупое, быть наглым, быть смешным,

быть грустным, быть радостным и т.д.)

7. Учителю важно разговаривать с куклой только на английском и если учащиеся начинают разговаривать на русском, то кукла не должна реагировать на высказывания, либо она смотрит на учителя, показывая тем самым, что она не понимает услышанного.

8. Паппет преимущественно задаёт учащимся вопросы с вопросительными словами с целью побудить детей к разговору, а также может спрашивать учителя: «Do you think, the children can do it?» или «Do you think, the children know it?» Данные вопросы также активизируют детей.

9. Дифференцированные движения паппет во время говорения делают паппет «живой» и более правдоподобной. Основные движения паппет – это кивание головой в ритме разговора и движения руками для того, чтобы подчеркнуть наиболее важные слова. А также с помощью некоторых методических приёмов можно изобразить эмоции и некоторые слова паппет (если кукла не говорит напрямую с учащимися):

Паппет радуется – кукла радостно машет руками и немного приплясывает, хлопает руками.

Паппет говорит «Hallo! Goodbye!» - поднимает медленно одну руку вверх и немного машет ей.

Паппет говорит «No!» - паппет машет головой из стороны в сторону.

Паппет говорит «Yes!» - паппет «кивает» головой.

Паппет хочет присоединиться и говорит, что это его – он показывает одной рукой на себя.

Паппету грустно, у него плохое настроение – кукла опускает голову и общается с поникшей головой или закрывает обоями руками глаза, не смотрит на ребят и учителя, когда они ему что-то говорят.

У паппета что-то болит – он смотрит сначала на учителя, а потом медленно переводит взгляд на что-то другое, опускает голову.

Паппет обеспокоен или боится – быстро поворачивает голову вперед и назад или закрывает руками нос.

Паппет показывает, что он думает - подпирает рукой свою голову.

Паппет упрямится – задирает голову вверх.

Паппет стесняется или ему стыдно – медленно опускает голову или опускает её на бок.

Однако необходимо помнить, что движения паппет должны быть целесообразными. Не нужно увлекаться размашистыми движениями, уместна будет умеренная жестикуляция, мимика и движения, они выглядят более естественно и бывают часто эффективнее, чем слова. Движения паппет также должны соответствовать его характеру. Для маленького и боязливого героя не подходят размашистые движения. Но также и очень активный герой во время игры не должен быть слишком хаотичным и после определенных выполненных движений быстро «успокаиваться». Учитель должен давать время, на то, чтобы учащийся мог спокойно уловить все движения и «провзаимодействовать» с куклой, особенно этот момент выжидания важен, когда учащийся сразу не может дать ответ на поставленный вопрос и нуждается во времени, чтобы «собраться с мыслями».

Прежде чем привести паппет на урок, необходимо выбрать для себя наиболее удобные положения пальцев для управления куклой, попробовать выразить куклой разные эмоции (рекомендуется это делать перед зеркалом, чтобы был виден эффект движений паппет). Если учитель работает с паппет, у которой открывается рот, то необходимо одевать паппет на руку следующим образом: четыре пальца в верхнюю часть головы и большой палец расположить в нижнюю челюсть куклы. Таким образом, учителю будет легко манипулировать куклой. Если паппет представлен в виде животного, то разные повадки, свойственные этому животному, делают его более правдоподобным. Поэтому рекомендуется использовать в игре повадки животных. Например, собака обнюхивает, кошка ласкается и облизывается.

Заблаговременно до появления паппет на уроке, можно показать детям его фотографию и предупредить, что на следующем уроке к ним придёт англоязычный гость, который понимает только по-английски. Также можно принести на урок письмо от паппет, в котором он рассказывает о себе и о том, как ему хочется познакомиться с ребятами.

Появление паппета на уроке является важным ритуалом также, как и прощание с ним. Рассмотрим пример момента появления паппет на уроке английского языка. В центре комнаты стоит большая коробка (пакет, ящик, старый чемодан, сумка), накрытая одеялом. Учитель удивлённо предлагает учащимся предположить, что может быть под этим пакетом. Затем учитель медленно приподнимает одеяло, и дети видят часть спящего паппет. Дети

заворожено смотрят. Затем паппет оживает и говорит: «I'm Mike! Where am I?» Паппет говорит только по-английски, и дети это вскоре понимают. Паппет: «Can you speak English?» Дети хором кричат: «Yes!» Паппет продолжает знакомиться: «You, the Boy with the blue shirt. What is your name?»

Паппет появляется всегда из коробки, ящика или чемодана, в котором он спит в то время, когда дети заняты на других уроках. При появлении паппета из коробки необходимо, чтобы дети видели его только «живого». Не следует показывать детям паппета, когда он в «нерабочем» состоянии. Учитель предлагает разбудить его и дети произносят слова: «Wake up! Wake up, Teddy! Good Morning!» Когда приходит время прощаться, то дети говорят: «Bye, Teddy! See you soon! Sleep good!» Паппет может быть представлен учителем сразу по имени или дети сами придумывают имя своему любимцу. Учитель может подсказать несколько вариантов. Например, Mike, Bob, Jack, Billy. Наиболее популярным из кукол-паппет является медведь и дети, как показывает практика, называют его Teddy. При первом появлении паппет осматривается вокруг, знакомится с учащимися, отвечает на их вопросы: Do you like our classroom? Can you see the books? Do you like our cupboard? И другие. Паппет может придти на урок с рюкзаком, в котором лежат вещи, которые характеризуют его. Например, свою любимую игрушку – мяч. Первое впечатление, которое произведёт паппет на учащихся останется самым ярким и задаст тон дальнейшего общения с ним.

Разыгранные ситуации между учителем и паппет дают возможность ввода новых речевых структур, которые воспринимаются не только на слух, но и визуально подкрепляются инсценировкой ситуации. Например, ситуация для введения структуры: «Do you like – yes, I do / no, I don't»

Учитель: Teddy, do you like the green pullover?

Паппет: Yes, I do.

Учитель: I see. And what about the white pair of trainers?

Паппет: Yes, I do.

Учитель: Do you like the T-Shirt over here?

Паппет: The yellow one? No, I don't like yellow!

Учитель: Do you like the pink skirt?

Паппет: Are you kidding me? No, I don't! It's for girls

Вместе с куклой-паппет возможно использовать тематические атрибуты в зависимости от ситуации общения (например: на куклу надеть тёплый шарф, носки и шапочку к ситуации «Сегодня плохая погода» или «Отправляемся кататься на лыжах»; кукла пришла на урок с градусником к ситуации «Я заболел», с подарком к ситуации «Сегодня день рождения», с продуктами «Приготовим вместе завтрак» и т.д.).Паппет часто любит приходить на занятие с таким рюкзаком, где всегда много удивительных вещей, и рассматривание предметов, которые принёс он, является ярким стимулом к коммуникации. Например, Oh, Teddy! You are got lots of thinks in your bag. Let's see … two socks, a guitar, a pencil, a ball … can you play guitar? And you, Ana? Can you play guitar? Why are socks here? What do you think, children? Bear, you have two different socks here … a yellow one and a blue one… where are the other two? I think you've lost them, Bear! Ana, help us! Look them in his bag!

Младшие школьники с удовольствием рисуют своего любимца в активной деятельности, его увлечения, хобби. В данном задании им предоставляется полная свобода действий. По завершении рисунка дети презентируют то, что они нарисовали, сравнивают рисунки друг с другом, спрашивают мнение медведя. Например, Ученик: Bear likes to dance… he is dancing. He is wearing his favourite hat. Учитель: And what about you? Do you like to dance?

Говоря на иностранном языке, дети нуждаются в поддержке, внимании со стороны учителя. Поэтому, когда ребёнок обращается к паппет, нужно показать, что паппет слушает его очень внимательно и помогает ему кивком головы и другими движениями, показывая, что он понимает и согласен с ним. Не стоит прерывать ученика, если он при этом совершает грамматические ошибки. Если ученик делает фонетические ошибки, то учитель не прерывает, а повторяет это слово правильно, как бы поясняя для паппет. Кукла никогда не критикует, всегда настроена позитивно и с удовольствие реагирует и отвечает на реплики учащихся. Дети закрытые и имеющие трудности в общении и отношении со сверстниками, как показывает практика, начинают общаться с паппет. Причиной является то, в отличие от человека, лицо которого при общении показывает множество сигналов, подавляющих и часто сбивающих мысли и чувства ребёнка, неуверенного в себе, реакции

паппета показывают намного меньше сигналов, отражающих эмоции, что облегчает процесс общения для скромных и закрытых в себе детей. Таким образом, мы оказываем эмоциональную поддержку ребёнку и одновременно моделируем ситуацию общения.

Учащиеся готовят постеры, делают книги, для того, что показать и рассказать паппет о своих интересах и увлечениях, о том, что они любят и что не любят, о своей семье, комнате, о друзьях, любимом питомце и т.д. Паппет задаёт наводящие вопросы, чтобы поддержать беседу. Составление карты мнений или ассоциаций помогает визуально более полно раскрыть учащимся тему и служит опорой для высказываний по новой тематике. Данный вид карты ассоциаций включают в себя различные виды деятельности, показывает отношения и связь между понятиями и категориями. Паппет слушает мнения учащихся, консультирует, подсказывает, обсуждает. С помощью таких карт можно вводить также новые слова. Все речевые образцы и опорные слова могут быть дополнены фотографиями или рисунками паппет, что подкрепляет правдивость сказанного и порождает у учащихся множество идей.

Паппет может использоваться как в течение всего урока, так и приходить на определенное время, а потом уходить. Если учитель запланировал куклу на весь урок, а в определенные моменты урока она не используется или учителю нужны «свободные» от куклы руки, то паппет можно посадить/поставить на видное место и сказать детям, что она/он наблюдает за процессом или паппет может написать детям записку. Например, «I feel sick today – so I am off to see the doctor». «I’m on a trip to London. See you next week!» Такой приём побуждает интерес и любопытство учащихся и даёт возможность учителю повторить с детьми необходимый материал и подготовиться к следующей встрече с паппет.

Необходимо отметить также, что при использовании ПОН на уроке дети должны чувствовать себя очень комфортно, чтобы все внимание было направлено на ПОН, поэтому, если есть возможность, то лучше предложить детям сесть по кругу на ковёр или мат и разрешить им свободно передвигаться по классу. Часто паппет просит учащихся принести что-то или показать, выбрать и охарактеризовать, для этого учащиеся должны иметь

возможность свободно перемещаться, искать необходимый предмет, выбирать из имеющихся.

Учащиеся могут принести из дома своих кукол или мягкие игрушки для того, чтобы представить их и «оживить» на уроке английского, в данном случае необходимо подыграть им и обыграть все возможные пасильные в языковом плане для учащихся диалоги, а могут изготовить куклы самостоятельно.

Изготовление кукол

Процесс изготовления кукол очень творческий и помогает каждому учащемуся реализовать свои идеи. «Чувственно-наглядный образ куклы противопоставляет себя живому человеку, демонстрируя свою главное преимущество - разнообразие внешности, размеров, форм, силуэтов…» [Смирнова С. А., С. 62]. Дети относятся к своей кукле как к живому герою, сами придумывают ему имя, имидж, стиль общения и несут ответственность за поведение своей куклы.

В детстве очень ярко проявляется приписывание своих чувств и мотивов предмету. В специально созданных ситуациях видно, насколько велика готовность ребёнка переносить свой эмоциональный опыт на игрушку. Он легко идентифицируется с куклой, приписывает то или иное эмоциональное состояние. Не только сюжет, но и переживания состояний захватывают школьника и придают общению особую значимость. Однако часто учащийся не может удержать создаваемый образ с той идеей, которую он себе представляет и не может видеть конечного результата своего «шедевра». Процесс изготовления увлекает учащегося своей новизной и результаты творчества могут быть для него открытием. Тогда учащийся трансформирует уже имеющуюся идею в новый образ, что также развивает его воображение.

Куклы изготавливаются из подручных средств. Это могут быть бумажные куклы, которые вырезаются по трафарету из картона и раскрашиваются или пальчиковые куклы. Очень любимы детьми куклы из носков, потому что у этих кукол открывается и закрывается рот и учащимся особенно нравится озвучивать таких кукол. Помимо носков для изготовления

данных кукол используются пуговицы, нитки, кусочки шерсти, краски, фломастеры, клей и другое.

В процессе работы учитель помогает наводящими вопросами составить имидж своему паппет: What’s your puppet’s name? Will your puppet have hair? Long hair or short hair? What colour is hair? При определении характера паппет можно попросить детей ответить на вопросы: What are you from? What do you like doing? What don’t you like doing? How are you? How old are you? What is your favorite word, your idiom? What do you say, when you are glad? What do you say, when you are doubt? What do you say, when some thing don’t you like? Также можно предложить учащимся придумать для своего паппет несколько движений или любимых фраз, которые будут отличать его от других. Однако, учитель никогда не должен делать то, что учащиеся могут сделать сами.

В процессе работы с куклой при создании конкретного образа, учащийся создают одежду и разные атрибуты для неё, придумывает текст для своего героя. Для того, чтобы более точно определить характер, нужно внимательно рассмотреть паппет и подумать какие ассоциации он вызывает и только потом попробовать импровизацию с голосом. Для многих учащихся это оказывается нелёгкой задачей и в её решении особую роль играет воображение, которое бывает воссоздающим и творческим. При воссоздающем воображении в памяти ребёнка воспроизводятся уже известные ему предметы и образы действительности. Творческое же воображение - это способность ученика, пользуясь запасом жизненных наблюдений, мыслей и чувств, создавать вымышленную жизнь, с вымышленными людьми и событиями. Как показывает опыт работы с детьми, чаще всего у младшего школьника преобладает творческое воображение, поэтому создание для куклы собственного имиджа является не только увлекательным занятием, но и помогает развивать воображение. Многие учащиеся, считая его иностранным гостем, планируют для него прогулки по городу, чтобы показать ему лучшие места, делают для него дополнительно игры, пазлы. Младшие школьники (9-11 лет) понимают, что паппет неживой и служит языковой поддержкой на уроке, но им нравится наблюдать за паппет, нравится его характер, привычки и они стараются подыграть герою. Младшим школьникам этого возраста нравится сочинять

для паппета разные увлекательные истории, делать фото-каллажи, разыгрывать с его участием разные ситуации.

Следует отметить, что при этом активизируется словарный запас пройденного языкового материала. В процессе также может вводиться и новый лексический материал, затрагивающий темы: «Внешность», «Характер», «Увлечения» и др. Помимо лексического материала, необходимого для представления своего персонажа, используются лексические единицы по теме: «Школьные принадлежности» (например: ножницы, линейка, карандаш, фломастеры, картон, игла, нитки и другой материал, из чего изготавливается кукла), также дети в процессе изготовления используют необходимые речевые образцы для выражения просьбы, выполнения инструкции учителя.

Макет

Одновременно с изготовлением кукол и изучением нового речевого материала большое внимание уделяется созданию декораций и реквизитов. Сценой может служить ширма, коробка-модель. Оформление декораций должно соответствовать содержанию обыгрываемой ситуации. Рекомендуется использовать по форме предметы простые и выразительные, краски - хорошо заметные и определенного тона.

Большое количество ситуаций можно обыграть с макетом дома. Макет дома представляет собой коробку, в которой в зависимости от ситуации общения могут быть представлены отдельные комнаты. Например, с макетом дома можно обыграть ситуации на кухне, в ванной, в спальне, в игровой комнате, приём гостей и демонстрация своего дома, обстановка мебелью или перестановка в доме и другие. Перегородки в комнатах делаются из картона, мебель как и герои ситуаций могут быть игрушечными или изготовленными самими детьми из пластилина или картона. В макете дома дети могут переставлять предметы, менять декорации. В доме можно вырезать окна, сделать шторки из цветной бумаги, вырезать дверь, которая будет открываться и закрываться. Помимо дома, коробка может трансформироваться в зависимости от тематики в магазин, поликлинику, кафе, спортивный центр, телевизор, холодильник и т.д.

В макете учащиеся могут осуществляют манипуляции как сверху, (например, ситуации в доме), так и с боковой стороны коробки. В таком

случае для лучшей наглядности убирается лицевая боковая стенка коробки и в макете делаются разрезы по задним боковым стенкам. Разрезов может быть несколько. Самый дальний разрез необходим для смены фонов-декораций на заднюю стенку, которые рисуются заранее детьми в соответствии с тематикой и обыгрываемой ситуацией и могут меняться при смене сюжета. Следующие разрезы используются для того, чтобы в них можно было вставить фигуры и манипулировать ими. В макете также может расставляться игрушечная мебель и другие атрибуты ситуации, героями могут быть картонные куклы с полосками-держателями, фигурки, слепленные из пластилина или глины. Если героев много, то можно сделать несколько параллельно расположенных друг к другу разрезов, тогда на сцену могут выходить не 2 героя, а столько сколько необходимо. Макеты могут быть использованы как для коротких отдельных ситуаций, так и для сценариев собственных сказок.

Макет в форме коробки также может трансформироваться в холодильник, куда учащиеся составляют продукты, полку, шкаф. Для этого необходимо только сделать в коробке полки и покрасить или обклеить макет в соответствующий цвет. Также коробка может «превратиться» в чемодан или стиральную машинку, куда складывают учащиеся вещи, комментируя данную ситуацию иноязычными речевыми образцами или обсуждая поставленную перед ними задачу. Трансформируя коробку в макет телевизора, учащиеся выступают в роли ведущих, передавая прогноз погоды, новости, разыгрывают мини-спектакли, Talk-shows, берут интервью у знаменитых людей страны изучаемого языка.

Преимуществом использования макета является то, что он может легко трансформироваться в зависимости от тематики обучения в необходимую наглядность, а также то, что он создаёт у учащихся яркий образ, побуждающий к общению.

Приложение 8.

Примеры логико-дидактических схем

1. Схема, направленная на раскрытие семантики слова. Визуально данная схема похожа на солнце, поэтому назовём её условно «Солнце»

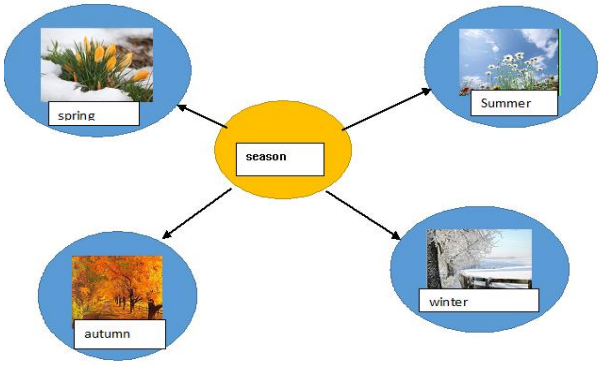


Рисунок 1 - Логико-дидактическая схема «Солнце»

В вышеизображенной схеме представлены времена года, о значении которых дети могут догадаться по картинкам и самостоятельно определить значение слова «season».

Еще один вариант подобной схемы рассмотрим по теме «цвета»:

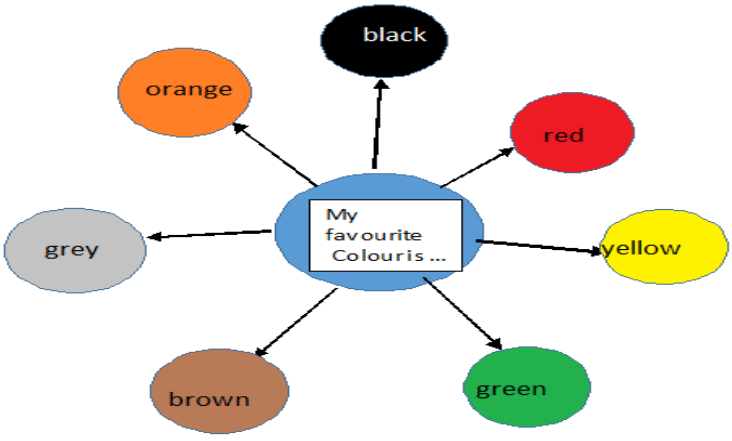


Рисунок 2 - Логико-дидактическая схема «Солнце»

В центре схемы – речевой образец, который поможет высказать детям, какой их любимый цвет, названия вокруг служат опорой для высказывания, цвета помогают беспереводно понять новые слова.

2. Следующий вид логико-дидактической схемы похож визуально на елку, поэтому назовём его условно «Ёлочка». Данная схема демонстрирует ключевые слова по теме «Еда» и направлена на построение высказывания.

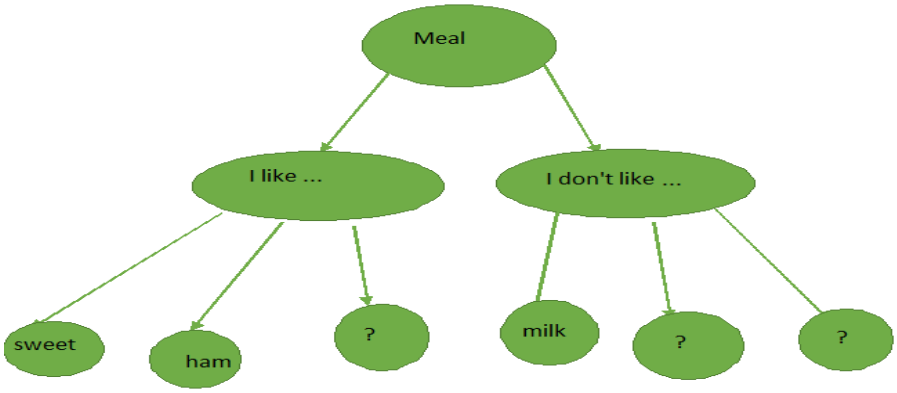


Рисунок 3 - Логико-дидактическая схема «Ёлочка»

Учащиеся с помощью опоры могу высказаться, что они любят есть и что не любят. Вместо вопросительных знаков дети должны подставить свои слова. Схема может использоваться на любую тему.

3. Модели логико-дидактических схем, помогающих логически выстроить цепочку высказываний. Назовём условно «Лесенка», «Паровозик» и «Гирлянда». Приведем пример данных схем на тему «Знакомство». Учащимся необходимо построить цепочку высказываний по следующему плану:

- Поздороваться
- Спросить: «Как дела?»
- Познакомиться
- Спросить: «Сколько лет?»
- Спросить: «Откуда ты?»
- Попрощаться

Данный план можно представить разными вариантами схем в зависимости от этапа урока. Например, если лексические единицы новые для детей, то можно предложить схему «Лесенка», где представлены все речевые образцы и ребёнку нужно только выбрать понравившийся ему вариант:

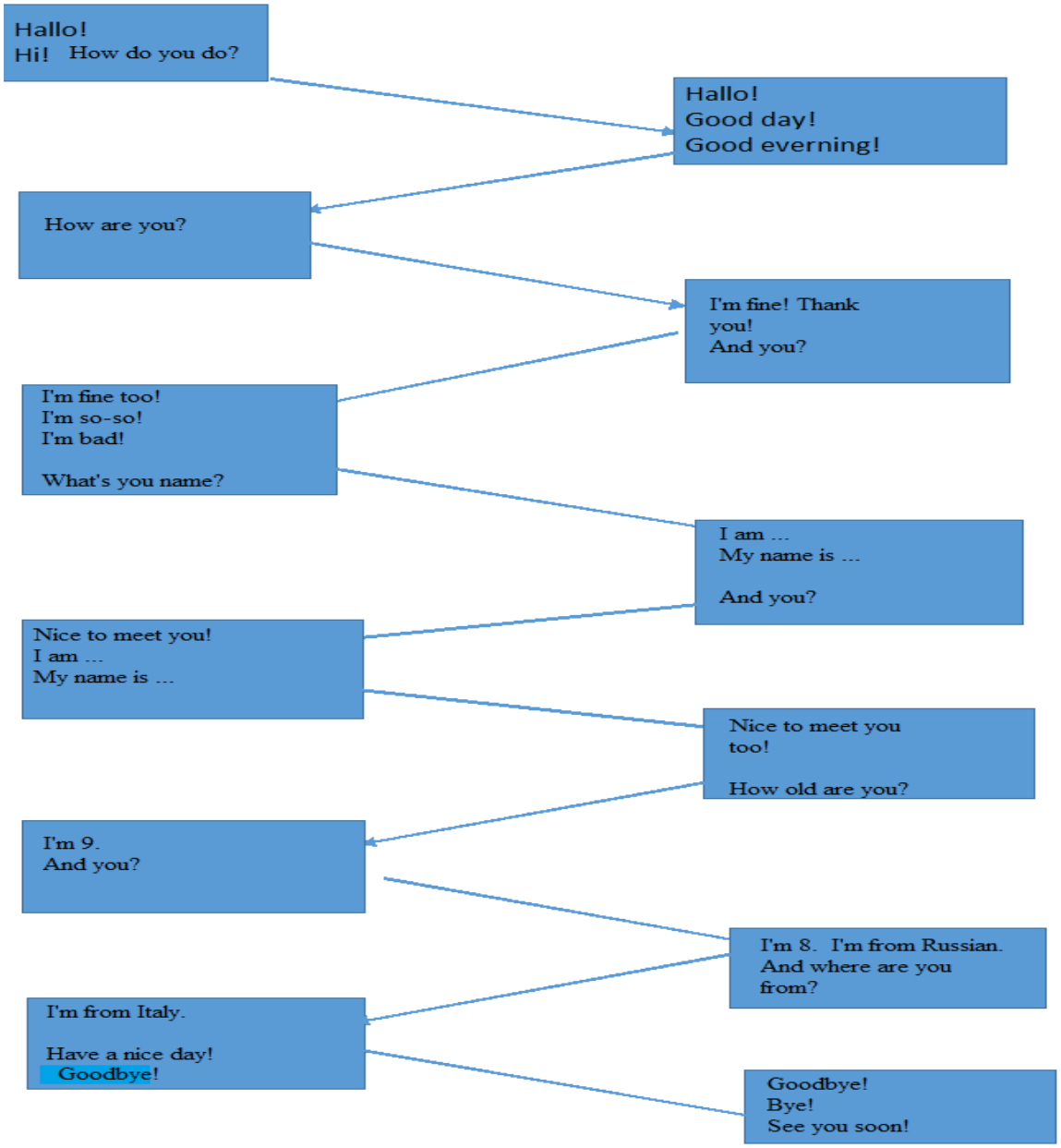


Рисунок 4 - Логико-дидактическая схема «Лесенка»

На этапе, когда дети уже владеют лексическим материалом, по данной теме мы можем использовать более упрощенный вариант логико-дидактической схемы «Паровозик» или «Гирлянда»:

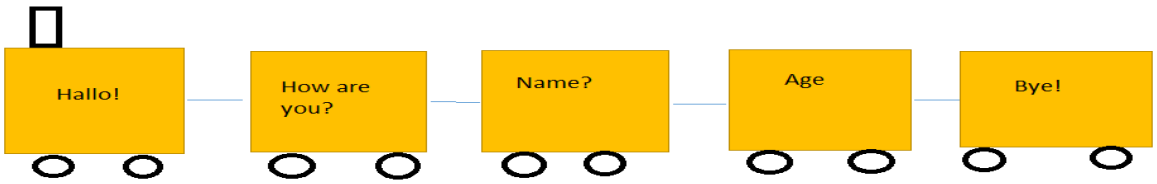


Рисунок 5 - Логико-дидактическая схема «Паровозик»

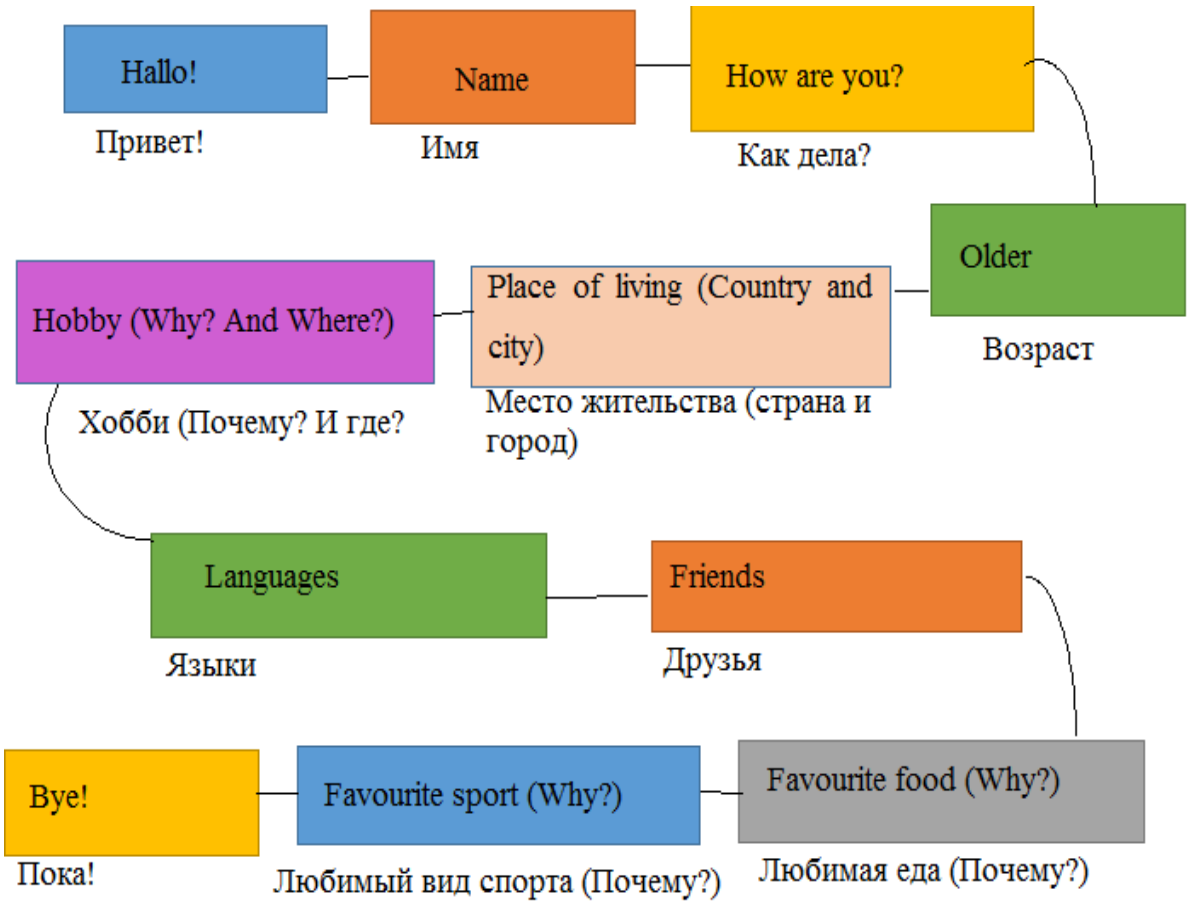


Рисунок 6 - Логико-дидактическая схема «Гирлянда» / «Тропинка»

В представленной логико-дидактической схеме отражены только опорные слова или вопросы, которые дети должны обсудить. Вместо лексических единиц и речевых образцов в любой из предложенных схем могут быть изображения или картинки, которые помогли бы ребёнку удержать в логической последовательности их мысли и, следовательно, высказывания.

Таким образом, мы рассмотрели классификацию логико-дидактических схем на примере английского языка, однако считаем, что данное средство обучение можно использовать и на других предметах гуманитарного цикла, где логико-дидактические схемы послужат визуальной опорой для построения высказываний либо алгоритмом действий.

Приведем один пример использования логико-дидактической схемы на уроке литературы 3 кл. Для облегчения пересказа произведения В. Драгунского «Тайное становится явным» мы предлагаем использовать логико-дидактическую схему «Гирлянда». Данная схема демонстрирует учащимся ключевые слова, которые отражают последовательность событий. Учащиеся могут вписать в схему самостоятельно слова или с помощью учителя.

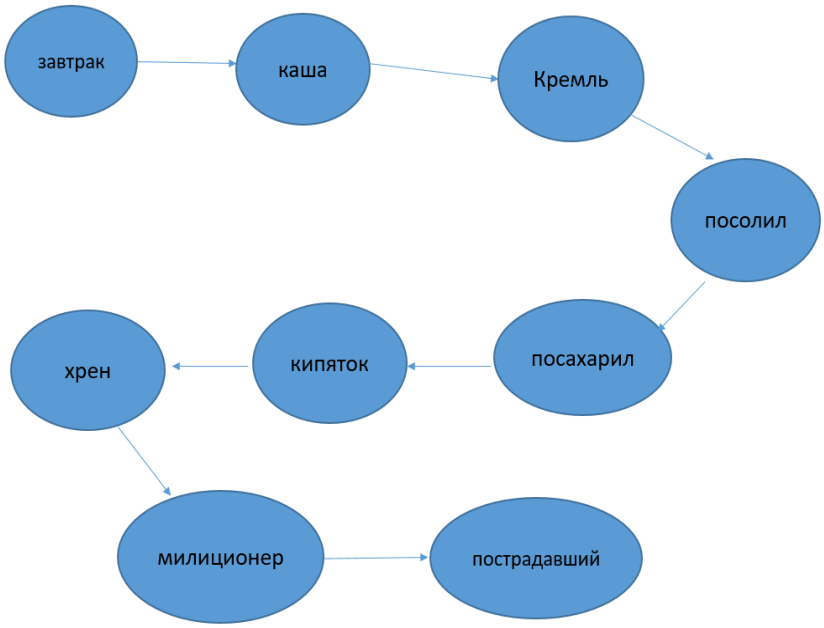


Рисунок 7 - Логико-дидактическая схема «Гирлянда» / «Тропинка»

4. Схема, направленная на обучение тайм-менеджменту

Всего времени на задание:	40 минут
1. Обсуждение идеи	3 минуты
2. Распределение работы и изготовление мебели	15 минут
3. Комментирование и обсуждение, вопросы	5 минут
4. Обмен макетами и обсуждение	5 минут
5. Обмен макетами и обсуждение	5 минут
6. Подведение итогов (выбор лучшего дома, аргументация мнения и обоснование выбора)	7 минут

Рисунок 8 – Распределение времени на выполнение коммуникативного задания

Рассмотрим несколько вариантов ЛДС в виде памяток. Например, для формирования коммуникативного универсального учебного действия «коммуникация как взаимодействие» мы напоминаем школьникам правила построения диалога (см. рисунок 9).

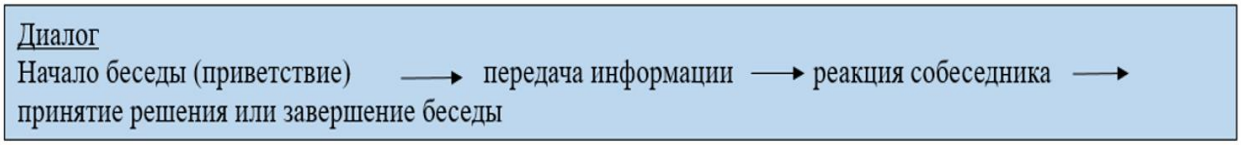


Рисунок 9 - Правило построения диалога

Для формирования навыка сотрудничества, переда началом работы учащимся предлагается (устно или виде памятки) схема с правилами работы в паре или в группе (см. рисунки 10, 11).

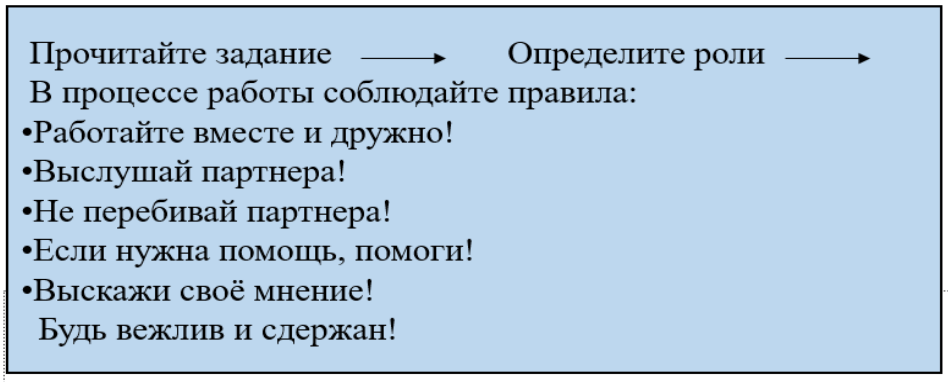


Рисунок 10 - Правила работы в паре

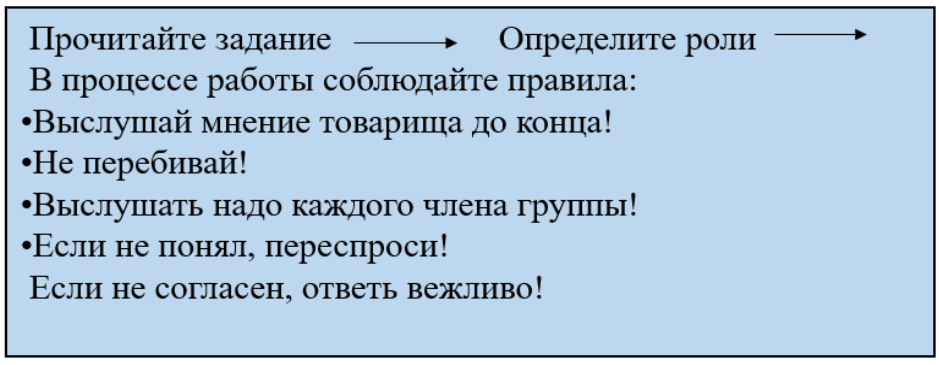


Рисунок 11 - Правила работ в группе

Приложение 9

Протокол констатирующего, формирующего и контрольного срезов участников 1, 2 и 3 годов обучения

Дата проведения _____
Группа _____
Место проведения _____
Педагог и ассистенты_____

Фамилия и имя ребёнка	Уровень сформированности дополнительных КУУД							
	Критерий: способен на элементарном уровне владеть культурой речи на элементарном уровне (3б.)			Критерий: способен на элементарном уровне организовывать свое общение во временных рамках (3б.)			Критерий: способен преодолевать различные виды барьеров (2б.)	
	Характеристики параметров:							
	владение формами речевого этикета в речи (1б.)	владение навыками живой разговорной речи (1б.)	владение языковыми средствами, которые наиболее полно соответствуют выражаемому понятию (1б.)	умение четко ставить перед собой цель высказывания (1б.)	умение планировать свое общение во временных рамках (1б.)	умение контролировать свою речевую деятельность в процессе общения (1б.)	умение преодолевать трудности психологического характера (1б.)	умение свободно использовать имеющиеся знания в процессе общения (1б.)
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								

Критерий «Способен на элементарном уровне владеть речевой культурой» (3 б)

Индикаторы для показателя «Владение формами речевого этикета в речи»:

- владеет формами речевого этикета в речи - 1б.
- испытывает трудности в использовании формул речевого этикета – 0,5 б.

- не знает формул речевого этикета – 0 б.

Индикаторы для показателя «Владение навыками живой разговорной речи»:

- владеет навыками живой разговорной речи: использует в речи клише, разговорные междометия, интонирует – 1б.
- с помощью опоры применяет клише, фразы, интонирует – 0,5 б.
- не применяет клише, фразы, не может правильно интонировать – 0 б.

Индикаторы для показателя «Владение языковыми средствами, которые наиболее полно соответствуют выражаемому понятию»:

- адекватно владеет языковыми средствами – 1б.
- с помощью учителя и опор использует необходимые средства общения – 0,5 б.
- не может адекватно использовать языковые средства – 0 б.

Критерий «Способен на элементарном уровне организовывать свое общение во временных рамках» (3б)

Индикаторы для показателя «Умение четко ставить перед собой цель высказывания»:

- ставит четко коммуникативную цель - 1б.
- затрудняется с целью, но частично выполняет задание – 0,5 б.
- не знает, о чем говорит – 0 б.

Индикаторы для показателя «Умение планировать свое общение во временных рамках»:

- четко умеет планировать по времени выполнение коммуникативного задания – 1б.
- с помощью учителя и опоры может справиться с заданием в установленные временные рамки – 0,5 б.
- не может планировать свое общение (длинные паузы, затруднения) – 0 б.

Индикаторы для показателя «Умение контролировать свою речевую деятельность в процессе общению»:

- умеет контролировать свою речь – 1б.
- затрудняется, но с помощью опор и учителя выполняет задание – 0,5 б.
- не может контролировать свою речь – 0 б.

Критерий «Способен преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации» (2б)

Индикаторы для показателя «Умение преодолевать трудности психологического характера»:

- умеет справлять с трудностями психологического характера – 1б.
- справляется с помощью учителя и опоры – 0,5 б.
- не может справиться с психологическим барьером – 0 б.

Индикаторы для показателя «Умение свободно использовать имеющиеся знания в процессе общения»:

- умеет преодолеть языковой барьер – 1б.
- находит пути решения отдельных коммуникативных задач с помощью учителя – 0,5 б.
- не может справиться с языковым барьером (не говорит) – 0 б.

Приложение 10

Анкета

(для учителей иностранного языка, работающих с младшими школьниками)

Сколько лет Вы преподаёте иностранный язык?

_____

По каким учебникам Вы работаете? (3-4 класс)

_____

_____

_____

Используете ли Вы на уроках наглядные средства обучения и какие?

_____

_____

_____

_____

Используете ли Вы на уроках с младшими школьниками куклы-паппет, модели-макеты, пальчиковые куклы и др.? (что именно используете)

_____

_____

Какой вид наглядности, на Ваш взгляд, наиболее эффективный в начальной школе?

_____

_____

_____

_____

На каком этапе урока Вы используете наглядность и с какой целью?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Сколько времени (примерно) отводится на уроке обучению следующим аспектам языка (можно указать в процентном соотношении):

Чтение_____

Письмо_____

Аудирование _____

Говорение а) подготовленное _____

б) неподготовленное _____

Используете ли Вы на уроках речевые ситуации и как часто?

_____

_____

_____

Если да, то из каких источников Вы берете ситуации общения: (подчеркните правильный вариант)

придумываю сам(а)

есть в учебнике или книге для учителя

использую дополнительные источники (какие?)

_____

_____
_____

другое

_____
_____
_____

Какие трудности возникают при использовании речевых ситуаций на уроке?

_____
_____
_____
_____
_____

Долго ли Вы готовитесь к урокам иностранного языка с младшими школьниками? Если да, то в чём причина?

_____
_____
_____
_____

Приложение 11.

Animal Friends

There's a dog in the house
Woof! Woof! Woof!
There's a cat in the house
Miauow!
There's a bird in the house
Tweet! Tweet! Tweet!
There's a snake in the house
Oh Wow!
Animal friends, animal friends,
Say «Goodnight» to my animal friends.
There's a dog in the house
Woof! Woof! Woof!
There's a cat in the house
Miauow!
There's a mouse in the house
Eek! Eek! Eek!
There's a tiger in the house
Oh Wow!
Animal friends, animal friends,
Say «Goodnight» to my animal friends.

Can you snap like a crocodile?

Can you snap like a crocodile?
Snap! Snap! Snap!
Can you snap like a crocodile?
Snap! Snap! Snap!
Can you snap like a crocodile?
Snap! Snap! Snap!
I can! You can! Snap! Snap! Snap!

Can you hiss like a snake?
Hiss! Hiss! Hiss!
Can you hiss like a snake?
Hiss! Hiss! Hiss! …

Can you roar like a lion?
Roar! Roar! Roar! …

Приложение 12.

Игровые задания для обучения формулам речевого этикета и разговорных клише с использованием предметно-образных средств обучения:

1) «Запомнить фразы». Мишка- консультант пишет на доске несколько новых фраз-клише или может показать таблички с этими фразами, учащиеся запоминают их несколько минут, затем фразы закрываются и учащиеся должны назвать (написать) те фразы, которые они запомнили.

2) «Испорченный телефон». Играющие садятся в круг или линию. Мишка шепчет на ухо учителю, а учитель шепчет быстро первому игроку фразу-клише. Первый игрок передаёт то, что он услышал второму игроку и так по цепочке до последнего игрока. Последний должен громко озвучить то, что он услышал. А мишка кивает при правильном ответе или мотает головой, если фраза неправильная. Часто первоначальная фраза не совпадает с той, которую озвучивает последний игрок. Последний игрок садиться на стул первого, а остальные смещаются назад.

3) «Игра в мяч». Мишка бросает мяч и говорит утверждение. Поймавший мяч должен отреагировать подходящей к данному утверждению формой речевого этикета или фразой-клише. При правильном ответе мишка кивает головой.

4) «Кто ответит на вопрос?». Всем участникам игры присваивается номер. Каждый учащийся два раза бросает игральный кубик. Первый раз он показывает номер конверта с утверждением или вопросом, а второй раз – номер игрока, который должен отреагировать фразой на утверждение или вопрос.

5) «Пантомима». Учащиеся делятся на группы, и каждая группа получает карточку с фразой. Группа должна без слов изобразить написанное на карточке клише, остальным учащимся необходимо угадать эту фразу.

6) «Исправляем ошибки». Мишка сегодня плохо подготовился к уроку и в приводимых речевых образцах (изучаемые фразы) сделал ошибки, необходимо их исправить. В качестве варианта можно «потерять» из каждой фразы по одному слову, а учащимся надо вспомнить и вставить «потерянное» слово.

7) «Соноскоп». В этой игре совершенствуются навыки употребления таких речевых образцов как: «It should be …», «It can be …», «May be / Possibly it …», «Of course, …», «Out of doubt it …», «I think…», «In my opinion it …» и другие. Учащимся предлагается отвернуться, и мишка-консультант попеременно стучит по разным предметам (по столу, книге, доске, руке, часам и т.п.). Школьники должны угадать и назвать предмет, используя ту или иную речевую конструкцию. В качестве варианта

данной игры можно использовать «волшебный мешок», в котором спрятаны предметы и учащиеся могут их только потрогать и увидеть их силуэт через мешок. Используя данные фразы, обучаемые должны угадать, что спрятано в мешке.

8) «Люблю – не люблю». В данной игре используются такие речевые клише как: «I prefer…», «I like/love …», «I don't like …», «It's disgusting!», «I don't really like …», «My favorite … is …» др. Каждый учащийся получает от мишки две картинки: одну – с изображением того, что он любит и другую – того, что он не любит. Затем он показывает остальным учащимся и объясняет свой выбор, используя данные фразы

Приложение 13.

Примеры фраз-клише и выражений, помогающих высказать учащемуся свое мнение, точку зрения.

Фразы приветствия и прощания:

Good morning!	Доброе утро!
Good afternoon!	Добрый день!
Good evening!	Добрый вечер!
Good night.	Спокойной ночи.
Hallo! / Hi!	Привет!
How do you do?	Здравствуйте.
It's nice to meet you.	Приятно познакомиться.
I'm glad to see you again.	Рад Вас снова видеть.
How are you?	Как Ваши дела?
What's news?	Какие новости?
Long time to see!	Давно не виделись!
Say hallo to Nick for me.	Передавай привет Николаю.
With great pleasure, thank you.	Спасибо, с удовольствием.
I am pleased to do so.	С удовольствием.
Goodbye.	До свидания.
See you later.	До встречи.
See you soon.	До скорой встречи.

Фразы приглашения:

Let's go … (swimming).	Пойдемте … (купаться).
That sounds good.	Звучит неплохо.
Make yourself at home.	Чувствуйте себя как дома.

Фразы извинения:

Excuse me.	Извините (если привлекаешь внимание, прерываешь).
Sorry.	Извините (если извиняешься).
Excuse me a moment.	Извините, я на секунду.
Just a minute please.	Подождите минуту, пожалуйста.
Forgive me for …	Извините за…
Never mind.	Нет, ничего.
Oh it's nothing.	Ничего, пожалуйста.
Forget it.	Ничего.
I'm sorry, I didn't catch you.	Извините, я не расслышал.

Фразы просьбы:

Come with me!	Пойдем со мной!
What's this?	Что это?
What does this mean?	Что это значит?
Why not?	Почему бы и нет?

Фразы, выражающие чувства:

I'm not sure.	Я не уверен.
I don't think so.	Не думаю.
I'm afraid not.	Боюсь, что нет.
That's too bad.	О, как жаль.
I feel blue.	У меня плохое настроение.
It's disgusting.	Это отвратительно.
Cheer up!	Не унывайте!
What a pity!	Какая жалость!
What a surprise!	Вот так сюрприз!

Фразы –пожелания:

Congratulations!	Поздравляю!
Best wishes for your birthday!	Поздравляю с днем рождения!
Merry Christmas!	С рождеством!
Best wishes for a Happy New Year!	Наилучшие пожелания в новом году!
Happy Easter!	Христос воскрес!
Heartiest congratulations.	Поздравляю от всей души.
I hope you'll get better soon.	Желаю Вам поскорее выздороветь.
Good luck!	Удачи!
Have a nice trip!	Счастливой поездки!
Have fun!	Хорошо провести время!
Same to you! Thank you.	И тебе тоже. Спасибо.

Фразы, выражающие мнение, отношение к предмету высказывания:

I like/love …	Мне нравится/Я люблю …
I prefer…	Я предпочитаю …
My favourite … is …	Мой любимый…
Idon’t really like …	Мне действительно не нравится …
I hate …	Я ненавижу …
With pleasure.	С удовольствием.
In my opinion…	По моему мнению …
I think…	Я думаю…
I believe that…	Я верю, что…
That’s right.	Правильно.
I’m not sure about that.	Я не уверен по этому поводу.
That’s true.	Это правда.
Definitely!	Определенно!

Общие фразы-клише:

Thank you / Thanks.	Спасибо.
Thank you very much.	Большое спасибо.
You're welcome.	Пожалуйста (в ответ на "спасибо").
Please.	Пожалуйста (просьба).
Here you are.	Вот, пожалуйста (что-то даешь).
I see.	Понимаю.
I don't understand.	Не понимаю.
How long?	Как долго?
What about you?	Как на счёт тебя?

Фразы-связки:

How interesting!	Как интересно!
Oh, no! That's too bad!	О, нет! Это плохо!
I can't believe it!	Я не могу в это поверить!
I see.	Понимаю.
All right / OK.	Хорошо.
That's all right.	Ничего.
What about you?	Как на счёт тебя?
Of course!	Конечно!
Exactly!	Точно!
Just a minute.	Минутку.
Well!	Хорошо! /ну…
What about…?	Как на счёт …?
Why not…?	Почему нет …?
Really?	Действительно?
Cool!	Здорово!
That's a good idea!	Это хорошая идея!
Of course!	Конечно!
Exactly!	Точно!
Well!	Хорошо! /ну…
Wonderful!	Замечательно!

Приложение 14

Примеры использования совокупности средств обучения на подготовительном, основном, итоговом этапах развития дополнительных коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности.

Развитие элементов дополнительных коммуникативных УУД: владение нормами речевого этикета; владение живой разговорной речью (клиширование, экспрессия, выразительность, интонация); оформление речи (точность, логичность, доступность).

Содержание: ситуация «Знакомство». Учитель подходил к одному из детей с куклой-паппет:

- Hello, I'm Jack. (показывал на паппет) And you? What's your name? (показывал на ребенка)
- *Привет, я Джек. А ты? Как тебя зовут?*
- I'm Jack. And you? (повторял и помогал понять жестами, если ребенок сразу не понял)
- *Я Джек. А ты?*
- I'm …
- *Я …*
- How are you? I'm fine! (показывал жестом) And you?
- *Как у тебя дела? У меня здорово! А у тебя?*
- Ребенок повторяет I'm fine!
- Thank you! (помогал понять жестом)
- Просит повторить: Thank you!
- *Спасибо!*
- Goodbye! (показывал жестом)

Данная речевая ситуация являлась личностно значимой, так как использовалась кукла-паппет, ребенок был заинтересован, чтобы с ней познакомиться, спрашивалось мнение ребенка. Жесты куклы помогали понять ребенку ситуацию без использования языка посредника ознакомиться

с простейшими формами речевого этикета. К формам речевого материала можно отнести фразы: Hello! What’s your name? How are you? Thank you! Goodbye!

Эти же фразы речевого этикета переносятся в сферу общения на родном языке. Часто ребенок не может начать диалог со сверстником, отреагировать на реплику, теряется и не знает, как продолжить общение. Научившись строить микродиалоги на иностранном языке, ребенок впоследствии может использовать формулы речевого этикета на родном языке. Соответственно, с использованием речевых ситуаций достигаются и метапредметные результаты. На основе простой речевой ситуации учитель также может ввести новый грамматический материал. Например, фраза I’m Jack. I’m fine! На данном примере мы ввели грамматическую конструкцию «I am …». Для наглядности представили детям следующую структурную схему:

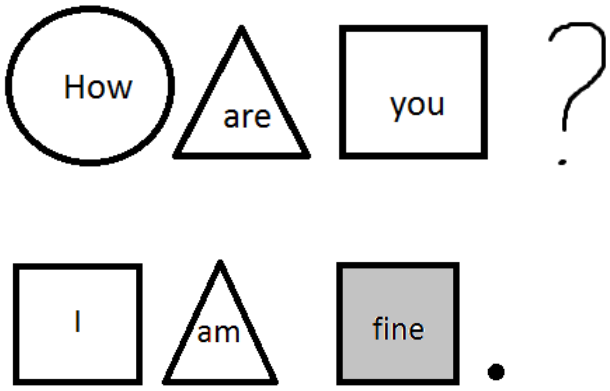
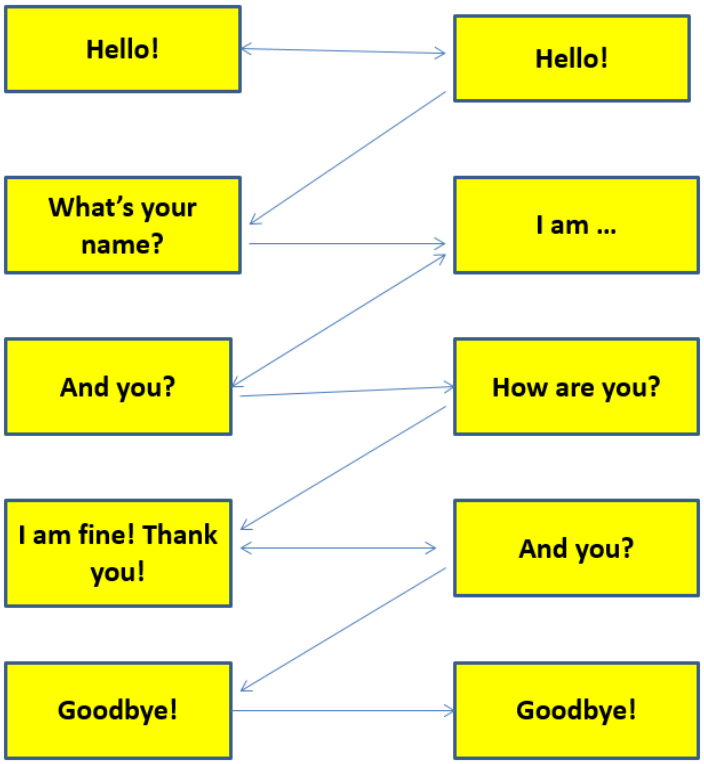


Рисунок 1 - Структурная схема

После участия в речевой ситуации с паппет детям предлагалось разыграть подобные микродиалоги в парах или группах (возможно использование пальчиковых кукол). Для опоры использовалась логико-дидактическая схема с формулами речевого этикета.

Рисунок 2 - Логико-дидактическая схема



Еще один пример. *При развитие элемента дополнительных коммуникативных УУД* (потребность в общении, эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества, умение сохранять доброжелательную атмосферу даже в ситуации конфликта, умение слушать собеседника, умение строить понятные для партнера по общению высказывания), а также элементов КУУД младших школьников во внеурочной деятельности: владение нормами речевого этикета, мы использовали речевые ситуации в совокупности с предметно-образными средствами.

Цель компонента этапа: повторение и активизация ранее изученных единиц или речевых образцов.

Содержание: «Слова». У каждого учащегося был набор предметов в соответствии с изучаемой темой, он брал в руки и показывал тот предмет, который просил паппет либо отвечал на вопрос. Вариант: паппет развешивал картинки по классу, и учащиеся должны принести ту картинку, которую он называл. При этом учитель спрашивал паппет и паппет говорил учителю, что он хотел, а учитель уже озвучивал его просьбу детям. Важным элементом задания было использовать фразы речевого этикета. Учитель при каждой

просьбе говорил «please» и благодарил каждого ребёнка, акцентируя внимание интонацией.

- What animal do you want, Teddy? (учитель спрашивал паппет)
- Is it a little elephant?
- Can you see all the animals? Who can find and bring the little elephant? (учитель обращался к детям)
- I can… (дети поднимали руки или выкрикивали)
- Please, Ann, bring a little elephant.
- Thank you, Ann! (учитель благодарил).

Is it a little elephant? (учитель обращался к детям)

- Yes, it´s an elephant / No, it´s not an elephant! It´s a mouse! (дети отвечали)
- What colour is the little elephant? (учитель обращается к детям)
- It is grey! (дети отвечали)
- What do you want, Teddy? (учитель спрашивал паппет)
- …

Затем учитель спрашивает по принесенным флеш-картам:

- What´s this?

И дети называют животных.

- *Какое животное ты хочешь получить, Тедди!*
- *Это маленький слоник?*
- *Вы видите всех животных? Кто может найти и принести маленького слоника?*
- *Я могу …*
- *Пожалуйста, Аня, принеси маленького слоника.*
- *Спасибо, Аня!*

Это маленький слоник?

- *Да. Это слоник / Нет, это не слоник! Это мышка!*
- *Какого цвета маленький слоник?*
- *Серый!*
- *Какое животное еще ты хочешь видеть, Тедди?*
- …

Диалог продолжался до тех пор, пока дети не принесли все развешанные картинки. В первой части ситуации дети должны распознать слово и найти его среди развешанных карт и во второй части, отвечая на

вопрос учителя, дети таким образом активизируют названные выше слова. Необходимо отметить, что паппет очень вежлив, когда обращался к детям с просьбой, обязательно использовал слова «пожалуйста» и «спасибо» (Thank you! Please!). Если ребенок правильно выполнил просьбу, то паппет слал воздушный поцелуй.

Рассмотрим средства обучения при развитии дополнительных элементов коммуникативных УУД «владение живой разговорной речью (клиширование, экспрессия, выразительность, интонация), оформление речи (точность, логичность, доступность)».

Цель компонента этапа: повторение или изучение фраз клише.

Содержание: «Люблю – не люблю». В данной ситуации использовались такие речевые клише, как: «I prefer…», «I like/love …», «I don't like …», «It's disgusting!», «I don't really like …», «My favourite … is …» и др. Детям предлагалась следующая ситуация: паппет показывал флеш-карты / фото того, что он любит. Но ему было интересно знать и мнение детей, поэтому им надо было или согласиться, или возразить, используя новые фразы. Затем паппет показывал и называл имя ребенка, чей ответ он хотел слышать.

- I like bananas! And you, Angela? (паппет говорил и обращался к ребенку)
- *Я люблю бананы! А ты, Анжела?*
- I like bananas too! (ребенок отвечал)
- *Я тоже люблю бананы!*
- And you, Alex? (паппет обращался к ребенку)
- *А ты, Алексей?*
- I don't like bananas. I prefer apples! (ребенок отвечал)
- *Я не очень люблю бананы. предпочитаю яблоки!*
- Really? It is my favourite fruit!!! (паппет реагировал на высказывание)
- *Правда? Это мой любимый фрукт*
- I don't really like cheese! And you, Polina? (паппет говорил и обращался к ребенку)
- *Я не люблю сыр! А ты, Полина?*
- I like cheese!
- *Я люблю сыр!*
- And you, Matvey?
- *А ты, Матвей?*
- I don't really like cheese!
- *Я, правда, не люблю сыр!*

Диалог продолжался, пока каждый не высказался по несколько раз, используя данные клише. Выражения «Я люблю…», «Я не люблю…», «В действительности я не люблю…», «Я предпочитаю…», «Это мое любимое…», «Правда?» могут использоваться в диалогах на родном языке, так как помогают оформить ребенку собственное мнение. Логико-дидактическая схема служит визуальной опорой:

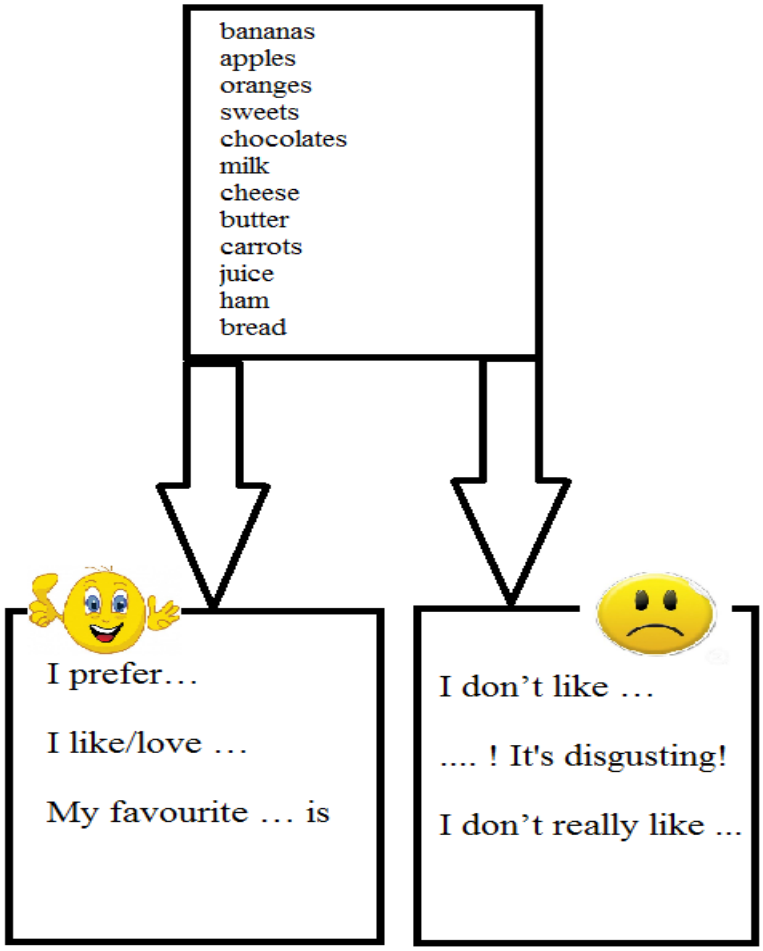


Рисунок 3 - Структурная схема

Необходимо отметить, что уже на данном этапе развиваются следующие элементы содержания коммуникативных УУД: потребность в общении; эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества (дети строят диалоги в парах и микрогруппах, взаимодействуют друг с другом); владение вербальными и невербальными средствами общения; ориентация на партнера по общению; умение слушать собеседника; умение

строить понятные для партнера по общению высказывания; умение выразить свое собственное мнение.

С перечнем и описанием речевых ситуаций, используемых на данном этапе, можно ознакомиться ниже.

Речевые ситуации, используемые на подготовительном этапе обучения:

1. «Волшебный мешок». Паппет пришел на занятие с мешком. Педагог предлагает посмотреть, что он принес (в мешке предметы, которые учащиеся уже знают и новые). Паппет достает предмет из мешка, а дети называют. Новые предметы озвучивает педагог, учащиеся повторяют за ним. Предметы могут вытягивать и называть сами дети, а паппет реагирует киванием головы, правильно или нет назвал ребёнок предмет. Вариант: дети могут не вытаскивать предмет из мешка, а только трогать его руками через мешок и высказывать предположения, что это. Помимо мешка у консультанта может быть волшебная коробочка, в которой живут новые слова.

2. «Слова». У каждого ребёнка набор предметов в соответствии с изучаемой темой, и он берет в руки и показывает тот предмет, который просит паппет. Вариант: паппет развешивает картинки по классу, а учащиеся должны принести ту картинку, которую он называет.

3. «Друзья животные» («Animal friends»). Паппет развешивает по классу флеш-карты животных и включает песенку, которую они вместе выучили. Дети поют песенку и гуляют по классу. Как только музыка остановилась (музыку можно выключить в любой момент), учащиеся должны подойти к ближайшей картинке и сказать кто на ней: There’s a (dog)!

4. «Список». Паппет написал список продуктов, которые необходимо купить в магазине, но в этот список он по ошибке включил и другие слова. Учащимся необходимо прочитать список и вычеркнуть ненужные слова. (Вместо продуктов в списке могут быть слова по теме «Одежда», «Игрушки» и другие.)

5. «Рыбалка». Пошел как-то паппет на рыбалку. Озеро, где он ловил рыбу, не простое, а волшебное, в нем вместо рыбок плавали звуки. Дернул паппет за удочку и вытащил что-то непонятное, [o]! удивился он. Педагог спрашивает: как он удивился? Учащиеся повторяют несколько раз этот звук. Затем вытащил он другую рыбку и обрадовался: [e]!

6. «Ремонт». Затеял паппет дома ремонт. Сначала решил отремонтировать ступеньки и стал стучать молотком: [d, d, d]. Давайте ему поможем? Потом он решил принести доски, но доски тяжелые: [u, u, u, gu, gu, gu], тут паппет прищемил себе руку и закричал: [ai, ai, ai, oi, oi, oi]. После работы нужно сдуть пыль: [p, p, p], а эхо нам отвечает: [b, b, b] …

7. «Пчелы». Однажды паппет (в роли которого выступает медведь) пришел в лес, чтобы полакомиться медом. В лесу было много комаров и пчел, все они жужжали: [th, th, th], [this, this, this], [they, they, they]. Мишка решил их подразнить: [th, th, th], [this, this, this], [they, they, they]. Одна пчела разозлилась и укусила Тедди в губу, он закричал: [ai, ai, ai, oi, oi, oi]. Тогда пошел мишка к доктору, и доктор предложил ему делать «зарядку» для опухшей губки. Давайте поможем мишке и сделаем ее вместе с ним, чтобы Тедди было веселее: [все звуки и слова, которые актуальны для темы урока].

Примеры использования совокупности средств обучения на основном этапе развития дополнительных коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности

Развитие элементов дополнительных коммуникативных УУД: умение ставить перед собой четкие цели высказывания, умение планировать свое общение во временных рамках, умение контролировать свою речевую деятельность в процессе общению.

Цель: построение грамотно оформленного высказывания.

Содержание: «Дом». Детям предлагалась следующая ситуация: Учитель показывал макет дома и говорил: This is Jack’s house. Look, who lives in this house? / *Это дом Джека. Посмотрите, кто живет в этом доме?*

Затем учитель демонстрировал комнаты: There’s the living room, the kitchen, the bathroom, the bedroom and the hall / *Это жилая комната, кухня, ванная, спальня и коридор.* Дети знакомились с комнатами и должны были ответить на вопросы: Where’s his chair? Where’s his book? Where’s his bed? / *Где его кресло? Где его книга? Где его кровать?*

Вариант: учащиеся слушали рассказ учителя, сопровождаемый расстановкой фигурок и мебели в доме. Если учитель допускал «ошибку», учащиеся должны были исправить.

Затем детям предлагалось создать свой дом (нарисовать или склеить из заготовленных заранее деталей). Дети расставляли мебель, сделанную своими руками из картона или пластилина, по комнатам и комментировали в парах и микрогруппах, задавая друг другу вопросы. Затем микрогруппы менялись составом для того, чтобы пообщаться с другими участниками и посмотреть другие макеты.

В качестве итога задания детям предлагалось высказать свое мнение: чей дом особенно понравился и почему? Обосновывая свое мнение, дети использовали изученные ранее клише: «In my opinion…», «I think…», «The house of Ann is very interesting and beautiful…» «I prefer…», «I like/love …», «That’s a good idea!», «I don’t like …», «My favourite … is …».

Детям так же необходимо было следить за временными рамками выполнения задания, ребята вместе с учителем на доске распределили время на выполнение этого задания и следовали плану:

	Всего времени на задание:	40 минут
1.	Обсуждение идеи	3 минуты
2.	Распределение работы и изготовление мебели	15 минут
3.	Комментирование и обсуждение, вопросы	5 минут
4.	Обмен макетами и обсуждение	5 минут
5.	Обмен макетами и обсуждение	5 минут
6.	Подведение итогов (выбор лучшего дома, аргументация мнения и обоснование выбора)	7 минут

Рисунок 4 - Памятка

Распределение времени было необходимо для получения учащимися навыков планирования и для того, чтобы ребята могли вовремя закончить этап работы со своим макетом и поменяться с другой микрогруппой одновременно.

Макет дома, а также атрибуты служили визуальной опорой для детей при построении высказываний и помогали построить рассказ логично. В данном задании мы использовали логико-дидактические схемы: были перечислены на доске комнаты, про которые должны рассказать дети (living room, the kitchen, the bathroom, the bedroom and the hall), наводящие вопросы (What is in the living room? / *Что находится в жилой комнате?* What is in the kitchen? /*Что находится в кухне?* What is in the bathroom? / *Что находится в ванной?* What is in the bedroom? / *Что находится в спальне?* What is in the hall? / *Что находится в коридоре?* или Where's his chair? Where's his book? Where's his bed?). При высказывании и аргументации своего мнения дети использовали карточки-памятки с фразами-клише.

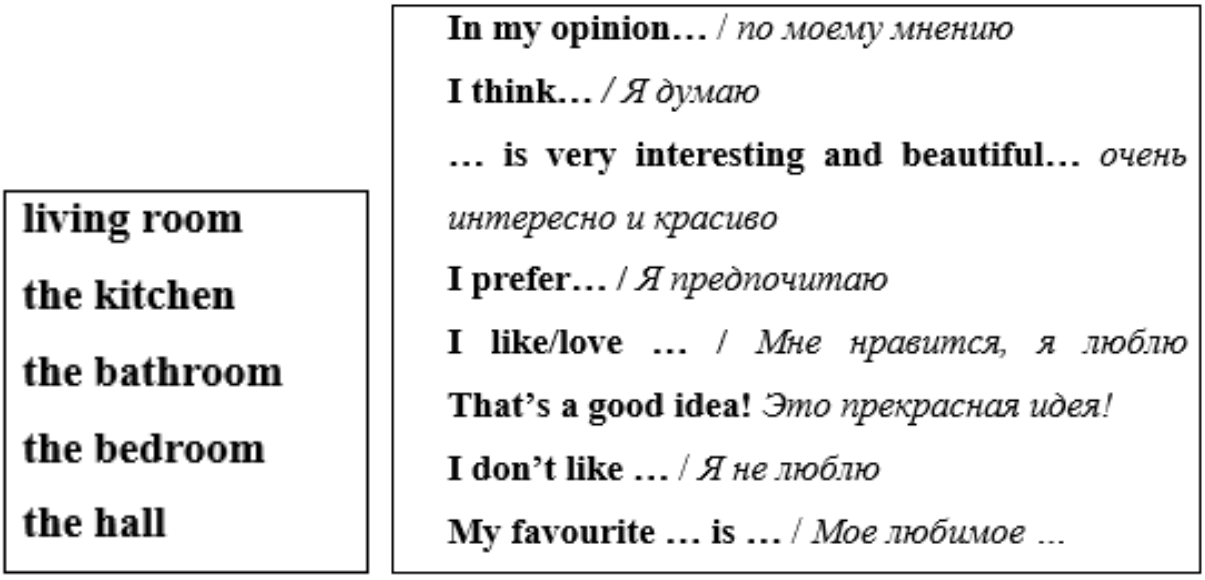


Рисунок 5 – Памятка с фразами-клише

Приведем еще один пример использования предметно-образных средств обучения, учебной речевой ситуации на основном этапе обучения.

Развитие элемента дополнительных коммуникативных УУД: умение ставить перед собой четкие цели высказывания, умение планировать свое

общение во временных рамках, умение контролировать свою речевую деятельность в процессе общению.

Цель: грамотное построение монологического высказывания, умение правильно задать вопрос и получить необходимую информацию, умение высказать свое собственное мнение.

Содержание: «В холодильнике». В холодильнике (макет, сделанный из картонной коробки с полками) учащиеся расставляли продукты (изготовленные детьми из цветной бумаги / пластилина / картона). В парах обыгрывались ситуации по ранее изученным либо представленным на доске речевым образцам:

What have you got for lunch? / *Что у тебя на обед?*

What have you got for breakfast? / *Что у тебя на завтрак?*

What have you got for dinner? / *Что у тебя на ужин?*

Вариант: В холодильнике (макет из коробки) три полки, и детям предлагалось в парах разложить продукты (пластмассовые наборы «Фрукты и овощи») по полкам: на первую (верхнюю) разместить продукты, которые они оба больше всего любят; на вторую (среднюю) – продукты, которые им нравятся; на третью (нижнюю) – продукты, которые они оба не любят.

В данном задании необходимо было показать умение слушать друг друга, договариваться, находить общее решение, контролировать друг друга и помогать друг другу, умение ставить перед собой четкие цели высказывания, умение планировать свое общение во временных рамках. В качестве холодильника может выступать коробка с тремя перегородками или холодильник можно нарисовать на магнитной доске, а продукты – напечатанные картинки, которые крепятся на магнит к доске или холодильник и продукты могут ребята сами нарисовать на ватмане. Использовались речевые образцы:

Do you like …? Yes, I do / No, I don't

- Do you like butter?
- Yes, I do!
- I like it too!
- Do you like oranges?
- Of course! And you?
- I like oranges too!
- Cool!
- And do you like cheese?
- Yes, I do! And you?
- No, I don't like cheese!

...

- *Ты любишь масло?*
- *Да, я люблю!*
- *Я тоже люблю!*
- *Ты любишь апельсины?*
- *Конечно! А ты?*
- *Я тоже люблю апельсины!*
- *Здорово!*
- *А ты любишь сыр?*
- *Да! Я люблю! А ты?*
- *Нет, я не люблю сыр!*
- …

В качестве логико-дидактических схем мы использовали карточки со словами по теме «Еда», прикрепленные на доске, памятки с вопросами и фразами-клише и совместно составленный план работы. Детям необходимо было спросить партнера по общению, отреагировать на его высказывание, используя реплики клише, выразить свое мнение, следить за временем, отведенным на выполнение данного задания. Если партнер затруднялся с ответом, помочь ему.

Речевые ситуации, используемые на основном этапе обучения:

1. «Дом». Для данной ситуации используется макет дома и фигурки (куклы – жители дома из пластилина, картона или мебель). Дети слушают рассказ педагога, сопровождаемый расстановкой фигурок. Если педагог допускает «ошибку», учащиеся должны исправить.

Вариант 1. Учащимся предлагается прослушать рассказ педагога и воспроизвести ситуацию при помощи расстановок фигурок.

Вариант 2. Фигуры расставлены неправильно, учащиеся слушают

рассказ и потом правильно расставляют.

2. «Улица». Паппет приглашает ребят прокатиться по его веселой улице на машине и по дороге показывает на магазин, школу, поликлинику, детскую площадку, остановку, дом, парк, стадион, сделанные им из пластилина и нарисованные на листе бумаги. Затем предлагает ребятам создать веселую улицу и потом рассказать друг другу.

3. «Дом». Педагог показывает макет дома и говорит: This is Jack’s house. Look, who lives in this house? Педагог показывает на все части дома и произносит: This is a roof, a window, a floor…, затем детям предлагается нарисовать (или сделать аппликацию из заготовленных частей дома) свой дом, показать и рассказать, из чего он состоит. Также дети могут построить дом для своего героя.

Вариант (при изучении комнат и мебели с использованием макета дома): This is Jack’s house. There’s the living room, the kitchen, the bathroom, the bedroom and the hall. Учащиеся знакомятся с комнатами и должны ответить на вопросы: Where’s his chair? Where’s his book? Where’s his bed?

Вариант. Учащимся можно предложить расставить мебель, сделанную своими руками из картона или пластилина, по комнатам и прокомментировать.

4. «Моя комната». Паппет показывает свою комнату (макет или рисунок, фото) и рассказывает: This is my room. I have many toys. This is my doll. It’s small. And this is my dog, it’s big. Look, I have a car, a drum. And what’s this? What do you have in your room? Is it a small or big car? Детям предлагается нарисовать или сделать макет, используя картон, фломастеры и пластилин (комнаты нарисовать на картоне, объемную мебель слепить из пластилина), затем рассказать о своей комнате.

5. «Чей это свитер?» Тедди приходит на урок с коробкой-макетом в виде шкафа и начинает доставать из него вещи (бумажные) героев учебника и спрашивать: Whose jumper is this?

6. Игра «Is it…?» Let’s play a game! Come up to me! Мишка

отвернется. Учащийся выбирает игрушку и показывает ее ребятам, а мишка попробует отгадать, что это за игрушка! (паппет отворачивается): «Yes!» Are you ready? Yes or no? – No! (Yes!) (поворачивается) Is it a bear? – Yes! (No!) – No! This is not a bear! Затем по аналогии отгадывают дети.

7. «Носок». Паппет ищет носок, который потерял, и ребята предполагают, где он может быть, используя предлоги. Is it in the kitchen? Is it on the table? Is it under the chair? И т. д. Паппет смотрит и говорит: No! It's not!

8. «Угадай число». Паппет сегодня математик. Он разложил флеш-карты с числами на полу (развесил на доске), загадал одно число, а ребята должны угадать это число: Is it seven? Паппет может подсказывать только «больше» или «меньше» и показать головой «да» или «нет».

9. «Возрази герою». Педагог предлагает учащимся поиграть в игру. Герой (кукла) говорит утверждение, а учащиеся должны возразить. Например, I have a ball. Дети должны сказать: I don't have a ball. (Также можно использовать речевые образцы: знаю – не знаю, имею – не имею, нравится – не нравится, хочу – не хочу, вижу – не вижу, слышу – не слышу, верю – не верю, уверен – сомневаюсь, понимаю – не понимаю.) Высказывать оппозицию учащиеся могут хором или индивидуально, кидая мяч.

10. Паппет приходит на занятие с градусником под мышкой. Педагог говорит, что он сегодня выглядит неважно и предлагает ребятам спросить у него, как он себя чувствует, может, у него что-то болит. Сначала спрашивает педагог, затем по образцу спрашивают учащиеся. How are you? Are you ok?

11. Паппет приходит на урок с перевязанным горлом и градусником. Педагог говорит о том, что паппет приболел и ничего не ел сегодня, подсказывает ребятам предложить ему что-нибудь покушать. Сначала педагог демонстрирует речевой образец, затем учащиеся по аналогии спрашивают сами: Would you like some milk and honey? Here you are! Thank you! Would you like some cheese? ... Дети предлагают кукле разные продукты, паппет реагирует киванием.

12. «Жадина». Паппет приходит с коробкой, в которой много разных предметов. Педагог предлагает ребятам посмотреть с его разрешения, что в коробке. Ученики достают предметы и называют их на английском языке. Паппет тут же говорит, что это его предмет. Школьники понимают, что он жадина. Педагог спрашивает, почему ребята считают его жадиной и как он говорил. Дети повторяют речевые образцы. Педагог добавляет, что паппет еще любит присваивать себе чужие вещи и поэтому учащиеся должны сказать про те вещи, которые лежат у них на столе, что это их. Затем кукла начинает отбирать вещи со стола, и учащиеся должны правильно отреагировать, используя новую лексику. It’s my pencil. It’s my pencil case. These are my books.

13. «Животные в опасности». Паппет приносит вырезки из журналов про животных, которые находятся в опасности и предлагает учащимся прочитать в микрогруппах, а потом рассказать другим группам свой отрывок. Затем паппет спрашивает, что нужно делать, чтобы животные не вымирали. Дети предлагают, используя контекст и императив. (Например, Don’t kill the animal for it’s beautiful fur!)

14. «Цвета». Паппет пришел на урок с цветными шариками. Сначала он спрашивает детей, какого цвета шарики: What colour is it? It’s yellow, затем предлагает взять шарик определенного цвета: Egor, take the pink balloon, please! Pavel, take the green balloon, please! Дети обмениваются шариками, называя цвет и используя выражения: It’s a green balloon! Would you like to take one?

15. «Урок рисования». Паппет предлагает порисовать ребятам. Он просит взять лист бумаги: Take a sheet of paper, please! Затем он предлагает взять карандаш одного цвета и нарисовать то, что он говорит: Take a red pencil and draw a house! Затем паппет просит взять оранжевый карандаш и нарисовать окно, голубым карандашом нарисовать облака, а желтым – солнце. Когда рисунки готовы, дети сравнивают и представляют свой дом.

16. «Дождь». Сегодня у нас прекрасная погода. Паппет хочет с вами

поиграть на полянке. Ой, кажется, начинается дождь! Нужно его срочно прогнать, давайте скажем волшебные слова: «Rain, rain, go away! Come again another day! Little (Teddy) won't stop lay». И действительно тучи разбежались, и выглянуло солнышко: Hallo, Sun! А теперь можно поиграть в мяч со словами.

17. «Фотоальбом». Паппет приходит на урок с фотоальбомом и показывает фотографии, педагог комментирует и обыгрывает фото вопросами. Тематика альбома может быть любая, например, по теме «My toys and I».

Teacher: (Teddy) is playing with his toys. What's this?

Children: It's a ball!

Teacher: What colour is this ball? Is it a beautiful ball? Is it a small or big ball?

Children: Yellow and blue. It is a beautiful small ball.

Teacher: Do you like playing with this ball?

Children: Yes! I do.

Teacher: And this is Teddy's favourite toy. What's this? What's your favourite toy?

Сначала просматривается альбом паппет и повторяется лексический материал по теме. Затем дети готовят свой альбом и демонстрируют свои игрушки, отвечая на вопросы одноклассников. Для данного вида работы рекомендуются темы: «Мой день», «Моя семья», «Мое хобби», «Время года», «Каникулы», «Мой дом» и др. Вместо фотоальбома может быть книга, которую дети рисуют сами.

18. «Моя любимая игрушка». Паппет приходит на урок с мячом и рассказывает о своей любимой игрушке. Затем просит детей рассказать по очереди для него.

19. «Продукты». Паппет очень любит поесть и попить. Посмотрите, он принес продукты (макеты, игрушки) и хочет рассказать, что он любит и что он не любит. I like … / I don't like … Запомнили? А теперь угадайте, что

он любит, а что не любит? Игрушки помогут.

20. «День рождения Тедди». Скоро у паппет день рождения. Он пришел в колпачке повара, хочет приготовить праздничный обед и поэтому хочет узнать у вас, что вы любите:

Do you like butter?

Do you like milk?

Do you like tea?

Do you like honey?

Do you like ice-cream?

Do you like meat? …

Сначала дети отвечают: «Yes» или «No», затем учащимся предлагается расспросить паппет, что он любит, используя те же самые речевые модели.

21. «На кухне». Паппет показывает свою кухню и предлагает учащимся кофе или чай: What do you like, tea or coffee? I like … I like tea too. На ходу он сочиняет стишок, который учит вместе с учащимися:

One, two, three

Let me see:

Who likes coffee?

And who likes tea?

Учащиеся садятся в круг и начинают считалочкой рассказывать это стихотворение. На ком стихотворение заканчивается, паппет предлагает на выбор две чашечки (чай или кофе), учащийся отвечает, берет чашки и продолжает считать.

Вариант: Дети встают в круг, выбирается один ведущий, который закрывает глаза и с вытянутой рукой вращается по кругу и произносит это стихотворение. Тот, на кого показала рука, отвечает: I like … и становится ведущим.

22. «В зоопарке». Паппет принес животных из зоопарка (игрушки, статуэтки, модели из картона или из пластилина) и продукты (картинки или макеты) и просит ребят помочь ему распределить продукты по животным.

Does the crocodile like grass? Does the cow like butter? Does the monkey like bananas? Does the tiger like meat? Does the lion like sweets? Does the camel likes honey? Ребята отвечают: I think, yes/no!

23. «На ферме». В данном упражнении используется макет фермы (лист зеленого картона с наклеенными подходящими аппликациями), на котором расставляются марионетки животных (купленные маленькие животные или сделанные из картона на подставках). Педагог или помощник в виде паппета «приходит в гости» на одну из ферм, и учащийся отвечает на все интересующие его вопросы:

Is there’s a duck on your farm?

No, there isn’t!

What’s your favourite animal?

My favourite animal is the horse?

Can you ride the horse?

Yes I can!

Why is it your favourite animal?

It’s very clever. I like playing with it.

What’s the biggest animal in your farm?

I think, the horse.

Затем учащиеся общаются друг с другом, составляя вопросы по аналогии и презентуя свои фермы и животных.

Вариант. Учащиеся не показывая друг другу фермы, угадывают, какие животные живут на ферме у собеседника.

Is there an elephant on the farm?

No, there isn’t!

Is there a cow?

Yes, there is.

Are there monkeys on the farm?

No, there aren’t.

Are there rabbits?

Yes, they are.

There are lots of eggs in my basket! Are there chicken?

Yes! You are right!

24. «Где школа?» Паппет пришел с картой города и начал спрашивать ребят, как добраться до школы (магазина, кино). Дети должны объяснить ему дорогу на английском языке. Затем паппет предложил в парах нарисовать их карту и поиграть, загадывая маршрут и рассказывая путь.

25. «Все перепутал!» Паппет написал письмо ребятам, но пропустил все знаки препинания и перепутал предложения местами. Ребятам надо разобраться, прочитать, поставить знаки и озвучить, что он написал. Письмо может быть написано на любую тему с использованием изучаемых лексических единиц.

26. «Исправь ошибки». Паппет написал ребятам письмо из Англии, но сделал много ошибок в написании слов. Ребятам предлагается прочитать и исправить ошибки. Затем рассказать, что нового о Лондоне они узнали из письма.

27. «Любимый фильм». Учащимся дается список с разными жанрами фильма и эмоциями. Школьникам надо составить диалоги, употребив новые слова. Для данного задания можно использовать кукольный театр или кукол из картона.

28. «Монстр». Ребята изготавливают из картона фантастическое существо, придумывают для него историю: описывают его (сколько рук, ног, называя части тела), где он живет, чем питается, что любит и т. д. Затем в парах учащиеся знакомят монстров друг с другом, презентируют в микрогруппах.

29. «Зарядка». Паппет (медведь Teddy) предлагает отдохнуть и размяться. Он одел спортивный костюм, кроссовки, свисток (или любой другой атрибут спорта). Дети сначала повторяют слова за медведем, затем паппет молчит и показывает движения, а учащиеся озвучивают по памяти:

Вариант 1:

Teddy Bear, Teddy Bear,

Look around. (оглядеться вокруг)

Teddy Bear, Teddy Bear,

Touch the ground. (дотронуться до земли)

Teddy Bear, Teddy Bear,

Switch off the light. (выключить свет)

Teddy Bear, Teddy Bear,

Say “Goodnight” (сделать вид, что ложитесь спать)

Вариант 2:

Clap your hands, clap your hands!

Stamp your feet, stamp your feet!

Turn around, turn around

Jump up high, jump up high

And sit down!

Примеры использования совокупности средств обучения на итоговом этапе развития дополнительных коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности

Развитие элементов дополнительных коммуникативных УУД: умение преодолевать различные виды барьеров в осуществлении коммуникации: умение преодолевать трудности психологического характера (боязнь выступлений, тревога, низкая самооценка, страх ошибки или быть непонятым); умение свободно использовать имеющиеся знания в процессе общения.

Цель: развитие умений в неподготовленной речи.

Содержание: «Одеваемся». Детям предлагалась следующая ситуация: «Завтра по прогнозу погоды холодный день с дождем и снегом. Убеди паппет тепло одеться и порекомендуй ему необходимую одежду». У паппет есть чемодан (коробка) с одеждой, и учащиеся могли использовать предметы,

дискутируя.

Учитель: What's the weather like today?	*Какая сегодня погода?*
Паппет: Brr! It's cold!	*Брррр! Холодно!*
Учитель: You need your sweater!	*Тебе нужен свитер!*
Паппет: And it's windy!	*И ветрено!*
Учащийся: You need your anorak.	*Тебе нужна куртка.*
Паппет: Oh, it's really cloudy! It's going to rain!	*О, и, правда, тучи! Собирается дождь!*
Учащийся: You need your umbrella! ..	*Тебе нужен зонт! ..*

Детям предлагалось одеть свою бумажную куклу (вместо куклы может быть животное), рассказать, что она носит и почему она одета именно так в данный момент (одежда вырезана детьми также из заранее заготовленных трафаретов). На пример, I'm wearing a sweater, a super sweater and a white trousers, because I'm going to the party today! / *Я надеваю свитер, супер свитер и белые брюки, потому что я собираюсь сегодня на вечеринку!*

Для данного высказывания детям помогала следующая схема:

I'm wearing …, because I'm going …
Я надеваю …, потому что собираюсь …

Рисунок 6 – Схема

Затем дети демонстрировали свои куклы друг другу, комментировали, что они одели и аргументировали свой выбор одежды.

Речевые ситуации, используемые на итоговом этапе обучения:

1. «День рождения». Завтра у тебя день рождения, пригласи лучших друзей на вечеринку. Скажи, что праздник будет в воскресенье в 17.00. (Героями могут выступать пальчиковый или кукольный театр, где один учащийся играет роль именинника, а остальные играют роли гостей).

2. «Подарок». Паппет пришел к ребятам с проблемой, ему нужно выбрать подарок своей маме, и он просит учащихся помочь ему. Дети предлагают разные варианты, а паппет либо соглашается, либо нет,

аргументируя почему. Затем паппет спрашивает, чтобы они подарили своим мамам и аргументировали свой выбор. Учащиеся обсуждают, что она любит. (Консультант-помощник помогает при выборе подарка, предлагая разные изображения подарков.)

3. «Я – телеведущий». Ребёнку предлагается стать телеведущим и передать через рамку телевизора поздравление, прогноз погоды и т. д. В роли телеведущего может выступать кукла-марионетка, управляемая школьником.

4. «Задай вопросы звезде». Учащимся предлагается выбрать знаменитого музыканта, кто им особенно нравится, и составить о нем маленькое сообщение. Затем знаменитость выступает по телевизору, в качестве которого используется коробка-макет, остальные берут интервью у «звезды».

5. «Кто это?» Паппет описывает внешность одного из ребят в классе, ребята должны понять, что он говорит, и угадать, о ком. Затем каждому предлагается описать одного из ребят, используя изученную лексику, а остальным угадать.

6. «Одеваемся». Завтра по прогнозу погоды холодный день с дождем и снегом. Убеди паппет тепло одеться и порекомендуй ему необходимую одежду. У паппет есть чемодан (коробка) с одеждой, и учащиеся могут использовать предметы, дискутируя.

Вариант 1: учащимся предлагается одеть свою бумажную куклу (вместо куклы может быть животное), рассказать, что она носит и почему она одета именно так в данный момент (одежда вырезана учащимися также из заранее заготовленных трафаретов). I’m wearing a sweater, a super sweater, because I’m going to the party today!

Вариант 2: паппет предлагает разные варианты погоды и предметы своей одежды, а учащиеся должны отреагировать и сказать, что нужно одеть.

Teacher: What’s the weather like today?

Teddy: Brr! It’s cold!

Teacher: You need your sweater!

Teddy: And it’s windy!

Children: You need your anorak.

Teddy: Oh, it’s really cloudy! It’s going to rain!

Children: You need your umbrella!

7. «Разговор по телефону». Завтра в школе важный день, и вечером будет вечеринка. Позвони подруге и посоветуйся, что тебе лучше одеть, спроси, что оденет она. (Героями могут выступать пальчиковый или кукольный театр и в качестве атрибута используется телефон.)

8. «В зоопарке». В зоопарке вы увидели необычное животное, которое еще никогда не видели. Спроси все, что тебя интересует об этом животном. (Необычных животных дети делают сами, используя подручные средства: ткань, носки, бумагу, картон, пластилин. Дети придумывают название своему животному и характеристику: где он живет, чем питается, что любит/не любит.)

9. «Сколько времени?» С использованием паппет и часов (используются деревянные игрушечные часы) помогите паппет определить, сколько времени. Паппет говорит, во сколько он просыпается, завтракает, обедает, ужинает, занимается, играет, гуляет и потом расспрашивает детей.

10. «У доктора». К доктору, роль которого исполняет учитель, приходят школьники со своими больными зверями (куклы). Доктор помогает им вылечить «заболевших», при этом ведет с каждым разговор. Доктор каждому дает рецепт с лечебным коктейлем «гоголь-моголь», в котором содержатся названия витаминов, фруктов, овощей. Дети должны прочитать и нарисовать их, чтобы дома сделать это лекарство. Пока учащиеся рисуют, доктор успевает пообщаться со всеми больными, задавая подходящие тематике вопросы: What’s your name? What’s wrong with you? When do you get up? Do you do morning exercises every day? Do you do morning exercises in front of the open window? Do you like milk?

11. «Прядки». Паппет пришел на урок в шапке-невидимке, и ребятам предлагается найти, где он, задавая вопросы. Как только дети

угадают, то паппет снимет шапку и появится. Are you in the box? Are you under the box? Are you behind the table? Are you under the table?..

12. «Письмо». Паппет получил сегодня письмо от русского друга, но он ведь не понимает русский язык, он понимает только по-английски. Давайте поможем ему перевести письмо. (Письмо содержит изученные раннее речевые образцы и клише.)

13. «I want to eat socks!» Сегодня паппет очень упрямый и говорит совершенно неправильные вещи. Учитель предлагает возразить ему. Паппет: I want to eat socks! Дети: No, don't eat socks! И т. д. (Паппет также может наоборот отвечать отрицательно и детям необходимо уговорить его.)

14. «Моя семья». Паппет пришел на урок с рисунком своей семьи и рассказывает ребятам, кто на рисунке нарисован и сколько лет его родителям и братьям и сестрам. Семья него очень большая. Брат нарисован с мячиком, потому что он любит играть в футбол. Папа нарисован с удочкой, потому что он очень любит ловить рыбу. Мама нарисована с книжкой, потому что она любит читать. Также на рисунке изображены бабушка и дедушка. Затем паппет предлагает нарисовать ребятам их семью и рассказать о ней. Дети используют предложения по аналогии с рассказом паппет с союзом because.

15. «В магазине». Паппет предлагает детям поиграть в магазин. Сначала в роли продавца выступает паппет, затем дети по очереди. Каждый получает маленькую корзину для продуктов, деньги. Сначала детям предлагается в парах написать или нарисовать список продуктов, которые необходимо им купить, и затем они идут в магазин. В качестве продуктов используется пластмассовый набор «Фрукты и овощи», а также набор «В магазине».

16. «Делаем пиццу». Сначала дети обсуждают, какие продукты для пиццы они любят и не любят (Do you like mushrooms? Do you like olives? Do you like peppers?). Затем паппет предлагает им нарисовать свою пиццу и потом рассказать, какие продукты в ней. Вариант: детям даются заготовки (из бумаги) пиццы и продукты, которые они клеят на заготовки,

комментируя, что они любят и не любят.

17. «В кафе» с использованием атрибутов кафе (фартук официанта, меню на английском языке и т. д.). Дети получают роли клиентов и официантов и обыгрывают диалоги по аналогии с учебником.

18. «What’s on TV today?» с использованием коробки-макета телевизора и кукольного театра. Дети придумывают программу, которая им особенно нравится, и показывают ее по телевизору, остальные должны угадать, какая это программа.

19. «Кто я по профессии?» Паппет приходит на урок в белом халате и с градусником и говорит, что сегодня он выбирает себе профессию и спрашивает детей, как они думают, кем он хочет стать. Затем он из коробки начинает доставать предметы (книга, гаечный ключ, прихватка для горячего, планшет или игрушечный компьютер, письмо или газету) и дети должны сказать, кем он хочет стать теперь.

20. «Мой день». Паппет показывает рисунок, где он нарисовал часики и картинки, что он делает в течение дня, и потом попросит ребят отгадать, что он и когда делает. Школьники тоже нарисовали свой день и подписали часики, затем в парах «расшифровывали» свои рисунки.

21. «Расписание». Паппет принес свое расписание на месяц, но вместо предложений нарисованы картинки, и учащимся предлагается предположить, в какой месяц и чем будет заниматься паппет. Затем написать свой план, используя названия месяцев, предлоги on, in, и рассказать друзьям.

22. «Шляпа». Паппет принес на урок шляпу и предлагает ребятам написать на карточках вопросы на английском языке, используя всевозможные вопросительные слова и бросить в шляпу. Затем каждый вытягивает из шляпы одну карточку и отвечает на вопрос. Педагог и паппет помогают правильно формулировать вопросы.

23. «Письмо». Ребята получают письмо от паппет, где он рассказывает, чем он любит заниматься, какими видами спорта в Англии, и

просит детей рассказать ему, чем они любят заниматься в России. К письму он прилагает фотографию. Учащимся предлагается написать ответ в мини-группах.

24. «Угадай профессию». Паппет предлагает поиграть в игру и приносит коробку с карточками, где нарисованы разные профессии. Каждый школьник вытягивает одну карточку и должен сказать, что человек носит на работу и в случае если ребята не отгадали профессию, то говорит место, где работает его человек и что он делает на работе.