

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КОЛЛЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ | 5 |
| 1.1. Коммуникативная компетенция, её сущность и структур | 5 |
| 1.2. Особенности формирования коммуникативной компетен- ции у младших школьников | 9 |
| 1.3. Технология коллективного способа обучения | 12 |
| ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КОЛЛЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ | 22 |
| 2.1. Диагностика уровня коммуникативной компетенции младших школьников | 22 |
| 2.2. Организация образовательного процесса с использованием коллективных способов обучения на уроках русского языка | 24 |
| 2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы | 44 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 47 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 49 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 51 |

ВВЕДЕНИЕ

Человеческое общество немислимо вне общения. Общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом.

Определяя младший школьный возраст как важный этап социализации и развития коммуникативных умений, ученые считают, что ключом к успешной деятельности, ресурсом эффективности и благополучия будущей жизни ребенка, является коммуникативная компетенция. *Коммуникативная компетенция*, как одна из важнейших характеристик личности, проявляется в способности личности к речевому общению и умению слушать.

Актуальность исследования в том, что в настоящий момент принципиально изменились цели образования. Произошло смещение акцентов со знаниевого на компетентностный подход к образованию, что нашло отражение в Кодексе образования Республики Беларусь (ст. 91), образовательных стандартах, концепциях и государственных программах по учебным предметам, изучаемых в школах. Современная система образования предъявляет высокие требования к формированию *коммуникативной компетентности* учащихся, поскольку, в современном обществе коммуникативная компетентность рассматривается как показатель образованности человека, как одно из условий жизненной успешности (в учебе, в построении карьеры, межличностных отношений и т.д.).

Современная ориентация образования на формирование компетенций как готовности и способности человека к деятельности и общению предполагает создание дидактических и психологических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллект и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению речи заключается в уподоблении учебного процесса процессу коммуникации, что предполагает речевую направленность преподавания, приближенность учебной деятельности к естественным условиям общения.

Одной из технологий, позволяющей стать обучающемуся субъектом процесса обучения и плодотворно развивать самостоятельность и коммуникативные умения, является технология коллективного взаимообучения или коллективный способ обучения.

Вопрос о коллективной форме организации учебных занятий и о коллективном способе обучения в последние годы все чаще ставится на страницах педагогической печати. Интерес к коллективной форме обучения и к коллективному способу обучения вызван тем, что возникла настоятельная необходимость переосмыслить формы организации урока и классно-урочной деятельности.

Цель исследования – теоретически обосновать, методически обеспечить процесс формирования коммуникативной компетенции младших

школьников на уроках русского языка посредством коллективных способов обучения.

Задачи исследования:

1. Раскрыть содержательную характеристику понятия «коммуникативная компетенция» и выявить специфику ее развития у младших школьников.

2. Рассмотреть сущность, принципы и методы коллективного способа обучения.

3. Выявить особенности организации образовательного процесса с использованием коллективных способов обучения на уроках русского языка.

4. Установить характер влияния коллективных способов обучения на формирование коммуникативной компетенции младших школьников.

Объект исследования: образовательный процесс на первой ступени общего среднего образования.

Предмет исследования: формирование коммуникативной компетенции посредством коллективного способа обучения младших школьников на уроках русского языка.

Методы исследования:

- теоретический анализ литературных источников по исследуемой проблеме;
- психолого-педагогическая диагностика: анализ школьной документации, целенаправленные наблюдения над процессом обучения, опросы, наблюдение;
- эксперимент.

База исследования: ГУО СШ № 219 г. Минска.

Структура работы: дипломная работа состоит из введения, двух глав, каждая из которых содержит несколько разделов и подразделов, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КОЛЛЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ

1.1 Коммуникативная компетенция, её сущность и структура

Существование человечества немислимо вне коммуникативной деятельности. Независимо от пола, возраста, образования, социального положения, территориальной и национальной принадлежности и многих других данных, характеризующих человеческую личность, мы постоянно запрашиваем, передаем и храним информацию, т.е. активно занимаемся коммуникативной деятельностью.

Другими словами, общение будет эффективно лишь тогда, когда люди, взаимодействующие друг с другом, компетентны в данной ситуации.

В самом общем плане компетентность в общении предполагает развитие адекватной ориентации человека в самом себе собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задачи.

Человек всегда дан в контексте с другим - партнером реальности, воображаемым, выбранным и т.п., поэтому с этой точки зрения трудно переоценить вклад компетентного общения в качество человеческой жизни, в судьбу в целом.

Развитие коммуникативных возможностей человека в современном обществе становится чрезвычайно актуальной проблемой. Совершенствование научных технологий привело к возрастанию потребностей общества в людях, которые могли бы ставить и решать задачи, относящиеся не только к настоящему, но и к будущему.

Поскольку наше исследование связано с формированием коммуникативных компетенций, следует уточнить видение таких основных понятий, как компетенция и коммуникативная компетенция.

Теоретические основы формирования коммуникативных умений личности в философском аспекте рассматривались в трудах А.А. Бодалева, А.А. Брудного, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, М.С. Кагана, М.И. Лисиной, Н.И. Шевандрина, Я.А. Яноушека и др.

Компетенция (от лат. Competentis – способный) – совокупная характеристика знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения, и проявляемых, как способность и готовность личности к самостоятельным выборочным и проектировочным действиям при решении различных поведенческих и действенно-практических задач [21].

Компетенциями можно назвать постоянно развивающиеся качества личности, умение применять знания в новой ситуации.

Наиболее употребительным в последние годы стал термин «коммуникативная компетенция». Коммуникативная компетенция

предполагает владение лингвистической компетенцией, знание сведений о языке, наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, понимание отношений между коммуникаторами, умение организовывать общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности.

По другой трактовке, коммуникативная компетенция – это:

- овладение всеми видами речевой деятельности и культурой речи;
- способность учащихся решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения;
- совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств для адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения.

Впервые термин «коммуникация» (от лат. communicatio от communicare - делать общим, сообщать, беседовать) появилась в научной литературе в начале XX века и рассматривалась зарубежными исследователями в контексте двух основных общетеоретических построений:

1) бихевиоризма (основой коммуникации является не язык как система, а непосредственные речевые сигналы, манипулируя которыми можно воспитать человека любого склада)

2) символического интеракционизма (персонализма), где коммуникация есть внутренняя метафизическая способность личности открывать в себе чувства другого.

Исследователи (М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко) выделяют пять основных **компонентов** в речевой коммуникации:

- 1) ситуация общения;
- 2) отправитель речи;
- 3) получатель речи;
- 4) условия протекания речевого действия;
- 5) речевое сообщение.

В условиях учебного процесса ситуация задается педагогом. Предметом речевой деятельности являются мысли, которые выражаются в связи с определенными мотивами в пределах определенной темы. Побуждение к речи может быть и **внутренним** (исходящим из потребностей самого человека) и **внешним** (исходящим от другого лица). Сама ситуация может заключать в себе противоречия, которые будут решены в процессе коммуникативного взаимодействия. Такая ситуация называется проблемной. Динамичность ситуации зависит от активности коммуникантов, их заинтересованности в общении, общности интересов, их отношением друг к другу, к ситуации[35].

Одним из основных **критериев** сформированности коммуникативной компетенции личности является **рефлексия**, когда школьник способен оценить свою позицию в соответствии с позицией и интересами партнера. Необходимо, чтобы у школьника были также сформированы умения **устанавливать связь с собеседником**, анализировать его сообщения, адекватно реагировать на них, умело пользуясь как вербальными, так и невербальными средствами общения.

Коммуникативная компетенция, согласно психолого-педагогическим исследованиям, включает следующие **компоненты**:

- 1) эмоциональный (включает эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию и состраданию, внимание к действиям партнеров);
- 2) когнитивный (связан с познанием другого человека, включает способность предвидеть поведение другого человека, эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми);
- 3) поведенческий (отражает способность ребенка к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности и т.п.).

В 1980 году М. Кэнэл и М. Свейн предложили структуру коммуникативной компетенции, состоящую из четырех компонентов (видов компетенции):

- 1) дискурсивная компетенция — способность объединять отдельные предложения в связное устное или письменное сообщение – дискурс, используя для этого различные синтаксические и семантические средства;
- 2) социолингвистическая компетенция — способность понимать и продуцировать словосочетания и предложения в такой форме и таком значении, которые соответствуют определенному социолингвистическому контексту илокутивного акта коммуникации; (илокутивный акт — воплощение в высказывании, порождаемого в ходе речи, определенной коммуникативной цели, целеустремленность, функция влияния на собеседника);
- 3) стратегическая компетенция — способность эффективно участвовать в общении, выбирая для этого верную стратегию дискурса, если коммуникации грозит разрыв из-за шума, недостаточной компетенции и др., а также адекватную стратегию для повышения эффективности коммуникации;
- 4) лингвистическая компетенция — способность понимать и продуцировать изученные или аналогичные им высказывания, а также потенциальная способность понимать новые, неизученные высказывания.

Н.И. Гез считает, что составляющими коммуникативной компетенции являются:

- 1) вербально-коммуникативная компетенция;
- 2) лингвистическая компетенция;
- 3) вербально-когнитивная компетенция;
- 4) метакоммуникативная компетенция

В. М. Топалова предлагает такую модель коммуникативной компетенции:

- 1) страноведческая компетенция;
- 2) социолингвистическая компетенция;
- 3) лингвистическая компетенция;
- 4) дискурсивная компетенция;
- 5) стратегическая компетенция;
- 6) илокутивная компетенция.

Анализ приведённых моделей коммуникативной компетенции свидетельствует о том, что все они построены на основе системного подхода, который предусматривает исследование коммуникативной компетенции как системы, определение ее внутренних качеств, связей и отношений.

Коммуникативная компетенция – компетенция (от лат. *competentia* - согласованность частей, соразмерность, сочетание), описывающая качество и эффективность способности общаться одного человека с другими людьми. Понятие "коммуникативная компетенция" по происхождению означает некоторую систему требований к человеку, связанных с процессом общения: грамотная речь, знание ораторских приемов, умение проявить индивидуальный подход к собеседнику и т.д.

Коммуникативная компетентность – это совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения.

Некоторые авторы (Столяренко Л.Д., Петровская Л.А) рассматривают понятие коммуникативной компетентности как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Коммуникативная компетенция включает такие компоненты как:

- владение той или иной лексикой;
- развитость устной речи (в том числе четкость, правильность);
- развитость письменной речи;
- умение соблюдать этику и этикет общения;
- владение коммуникативными тактиками;
- владение коммуникативными стратегиями;
- знание личностных особенностей и типичных проблем людей, с которыми предстоит общаться;
- умение анализировать внешние сигналы (телодвижения, мимика, интонации);
- способность гасить конфликты в зародыше, неконфликтность;
- асертивность (уверенность);
- владение навыками активного слушания;
- владение ораторским искусством;
- умение организовывать и вести переговоры, иные деловые встречи;
- умение проникнуться интересами другого человека;
- умение аргументировать.

Таким образом, владение перечисленными умениями, способность устанавливать контакт с другими людьми и поддерживать его была определена как коммуникативная компетентность рядом исследователей (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровский, П.В. Растянников и др.).

Формирование *коммуникативной* компетенции, предполагает формирование умений и навыков по отбору и использованию языковых средств в соответствии с коммуникативными задачами в различных ситуациях общения и правилами речевого и неречевого поведения [11].

Коммуникативная компетенция может по праву считаться ведущей и стержневой, поскольку именно она лежит в основе всех других компетенций.

Коммуникативную компетенцию сегодня необходимо последовательно формировать и развивать в тесной связи с учебными и информационными умениями. Развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи должно рассматриваться не просто как цель, но как средство успешности овладения любыми предметными знаниями и умениями.

Таким образом, *коммуникативная компетентность* – это способность ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации, быть готовым к изменению соответственного речевого поведения.

1.2 Особенности формирования коммуникативной компетенции у младших школьников

Под коммуникативными способностями младших школьников как средства их социальной адаптации выделяют:

- комплекс индивидуально-психологических качеств личности младшего школьника социальной направленности (контактность, эмпатичность, доброжелательность);
- уровень знаний, умений и навыков социально-коммуникативной деятельности (знание законов бесконфликтного общения с окружающими,
- навыки культуры поведения, умение быстро ориентироваться в знакомой и незнакомой ситуации и др.);
- желание и потребность вступать в социально-коммуникативную деятельность;
- умение анализировать и адекватно оценивать социально-коммуникативные ситуации и отслеживать своё состояние в деловых и личностных контактах с окружающими.

Младший школьный возраст оптимальный период для формирования коммуникативных способностей, активного обучения социальному поведению, искусству общения между детьми разного пола, усвоение коммуникативных, речевых умений, способов различения социальных ситуаций:

1. С поступлением в школу ребенок открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений.
2. У младших школьников уже достаточно развиты рефлексивные способности.
3. Школа предъявляет к ребенку новые требования в отношении речевого развития.
4. В младшем школьном возрасте происходит перестройка отношений ребенка с людьми.
5. У детей младшего школьного возраста складываются предпосылки формирования важных социальных качеств.

б. Дети в этом возрасте не утратили интереса к игре и, что самое важное, игру они используют как полигон для отработки учебных умений. Следовательно, игру можно с успехом использовать для отработки коммуникативных умений и социального поведения.

Начало обучения в школе позволяет ребенку занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности. Тогда же у большинства детей младшего школьного возраста складываются предпосылки формирования важных социальных качеств, способствующих успешной социальной адаптации. Формирование *коммуникативных способностей* младших школьников в учебной деятельности во многом определяют решение социальных проблем, что на сегодняшний день является весьма актуальной задачей в работе учителя начальных классов.

Ведущей задачей в развитии коммуникативно-речевой компетентности на первой ступени общего среднего образования является *развитие связной речи*.

Коммуникативно-речевой принцип означает ориентацию на взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности (слушанию, говорению, чтению, письму) с тем, чтобы сформировать у учащихся способность (умения, навыки) решать языковыми средствами коммуникативные задачи в разных ситуациях общения [11].

Связной речи отводится одно из ведущих мест в развитии ребенка. Владение разнообразными навыками связной речи позволяет ребенку осуществлять полноценное общение со сверстниками и взрослыми, дает возможность поделиться с ними накопительными впечатлениями, а также получить необходимую информацию.

Под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно.

Связная речь включает в себя:

- диалогическую форму речи,
- монологическую форму речи.

Развивая речь учащихся, школа придерживается ряда совершенно ясных, четко определенных характеристик речи, к которым следует стремиться и которые служат критериями оценки ученических устных и письменных высказываний.

Требования, предъявляемые к речи учащихся: *содержательность, логика речи, точность речи, богатство языковых средств*, их разнообразие, умение выбрать в разных ситуациях различные синонимы, различные структуры предложения, наилучшим образом передающие содержание, *ясность речи*, т. е. ее доступность слушателю и читателю, ее ориентированность на восприятие адресатом, выразительность речи.

Для школы особенно большое значение имеет *правильность речи* — ее соответствие литературной норме. Различают правильность грамматическую (образование морфологических форм, построение предложений),

орфографическую и пунктуационную для письменной речи, а для устной — произносительную, орфоэпическую.

Основная задача работы по развитию связной речи в начальной школе состоит в том, чтобы научить детей свободно и правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме. Решение этой задачи осуществляется путём формирования у учащихся совокупности речевых умений, которые позволяют воспринимать высказывание, передавать его содержание и создавать своё собственное. Общим при этом является то, что и при восприятии, и при передаче содержания, и при создании своего высказывания действия учащихся направлены на текст, на такие его стороны, как содержание, построение и речевое оформление.

Все перечисленные требования тесно связаны между собой и в системе школьной работы выступают в комплексе. Все они применимы к учащимся начальных классов, и их соблюдение не должно откладываться на старшие классы [22].

Выделим общие задачи учителя в развитии речи учащихся:

- Обеспечить хорошую речевую (языковую) среду для учащихся: восприятие речи взрослых, чтение книг, слушание разнообразных программ.
- Обеспечить создание речевых ситуаций, определяющих мотивацию собственной речи учащихся, развивать их интересы, потребности и возможности самостоятельной речи, в общем, обеспечить речевую практику для учащихся.
- Обеспечить правильное усвоение учащимися достаточного лексического запаса, грамматических форм, синтаксических конструкций, логических связей, активизировать употребление слов, образование форм, построение конструкций, обеспечить формирование конкретных умений в области развития речи.
- Вести постоянную специальную работу по развитию речи (уровни: произносительный, словарный, морфологический, синтаксический и уровень связной речи, текста), связывая её с уроками грамматики, чтения, с изучаемым материалом.
- Создать в классе атмосферу борьбы за высокую культуру речи, за выполнение требований к хорошей речи.
- Оценивая выполнение речевых упражнений учащимися, следует учитывать все перечисленные требования как критерии овладения речью [22].

Существенным фактором развития коммуникативных умений в учебной деятельности младших школьников является *взаимодействие* самих детей. Сотрудничество повышает эффективность учения, способствует становлению школьника как субъекта учебной деятельности. В этом его основной развивающий потенциал. Исходя из этого, далее рассмотрим коллективный способ обучения (КСО) как форму организации учебного процесса, так как КСО строится на сотрудничестве и взаимопомощи, обеспечивает участие в учебном процессе учащихся, хорошо раскрывает их

индивидуальные особенности, обеспечивает развитие индивидуальных свойств личности, способствует формированию коммуникативных навыков.

1.3 Технология коллективного способа обучения

О коллективных способах обучения стало известно ещё в 1918 году. Педагог А. Г. Ривин провёл на хуторе Корнин под Киевом небольшой педагогический эксперимент. В течение года он вёл занятия с 40 детьми в возрасте от 10 до 16 лет. Работая индивидуально в парах, ученики решали задачи, конспектировали и реферировали учебники, разучивали стихотворения, выступали с докладами, отчитывались в знаниях учителю и друг другу. Традиционного расписания в этой школе не было.

Каждый ученик за это время освоил учебный курс 3-4 летнего образования. Впечатляющим было развитие учеников. Незрелые сельские подростки спустя год научились логично мыслить, доказывать, рассуждать, дискутировать, анализировать сложные тексты и даже нередко неплохие педагогические способности [6].

Ривин Александр Григорьевич (1877-1944) – советский педагог-новатор, автор метода коллективной учебной работы с применением диалогических пар сменного состава.

А.Г. Ривин сделал педагогическое открытие – самообучение в парах сменного состава (ПСС). В основе теории А.Г. Ривина лежат «три кита»:

1. Общение. Человеку свойственно общаться. Более того, человеческое общество существует благодаря общению.

2. Человеку, как виду, присущ полиморфизм. Значит, человеку должна быть предоставлена возможность обогащать других своей уникальностью, только ему одному свойственными чертами, при этом обогащаться самому, учась, передавать свою неповторимость в процессе взаимодействия с людьми.

3. Единство речевой и мыслительной деятельности. Эти стороны человеческой деятельности неразрывно связаны: одна всегда является «катализатором» для реализации другой. Так, непрерывно сменяясь, они наделяют человеческое существо способностью к разумному общению [25].

Идея обучения учеников самими учениками берет свое начало из древности, а в новое время была наиболее ярко воплощена в так называемой белл-ланкастерской системе взаимного обучения. Суть этой системы состояла в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующую инструкцию, обучали тех, кто знает меньше. Это позволяло одному учителю обучать сразу много детей, осуществлять массовое их обучение, но само качество этого обучения было крайне низким. Этим и объясняется то, что белл-ланкастерская система не получила широкого распространения [23].

Метод А. Г. Ривина – это не возрождение белл-ланкастерской и это не бригадная форма организации учебной работы. То, что вводил А. Г. Ривин для школьной практики и для педагогической теории, было явлением принципиально новым. Ривин практиковал своеобразную форму

взаимодействия учащихся в парах при организации и проведении учебных занятий, называя свои находки разными терминами: «содиалог» (сочетательный диалог), «оргдиалог», «талгенизм» (от слов «талант» и «гений»), Среди многочисленных, придуманных Ривиним вариантов организации взаимодействия учащихся в парах представляет особый интерес методика поабзацной проработки текстов, которая в дальнейшем стала называться кратко «методикой Ривина» [1].

Такую организацию учебной работы В.К. Дьяченко с академиком М. Н. Скаткиным уже в 70-е годы назвали работой учащихся в парах сменного состава [24]. З.А. Вихман называл сочетательный диалог методом Ривина, методом коллективного самообразования. И утверждал, что этот метод организации коллективных самообразовательных занятий оказался лучшим из всех существующих. С точки зрения Вихмана, в основе метода преподавания Ривина лежат два принципа: парные сочетания учащихся и смена партнёров в парах. В системе дидактических понятий, разработанных В.К. Дьяченко, метод сочетательного диалога именовался как обучение в парах сменного состава или коллективная оргформа обучения. Учебные занятия, в которых метод сочетательного диалога был ведущей формой организации, Дьяченко называл коллективными учебными занятиями. А всю систему обучения, если она построена на основе коллективных учебных занятий, – *коллективным способом обучения* [1].

Личный опыт и вся предшествующая практика убедили А. Г. Ривина в следующем: ученик усваивает быстро и качественно лишь то, что тут же после получения новой информации применяет на деле или передаёт другим: узнал что-нибудь - тут же расскажи, объясни другому, примени на практике. Да ещё, если нужно, то и не один раз, иногда и много раз. Словом, ученик применяет и рассказывает другим до тех пор, пока сам не овладевает новым знанием или умением в совершенстве [6].

Ведь чрезвычайно правильно известное положение: «Кто учит других, учится сам» - не только потому, что, повторяя, он укрепляет свои знания, но, также и потому, что получает возможность глубже проникать в вещи.

Стремление передавать другим информацию, обучать других присуще человеку с самого раннего детства. Чтобы педагогические способности развивались, необходима деятельность, в которой они бы проявились. Раз такой деятельности нет, то и способности начинают угасать. Каждый ученик при коллективных учебных занятиях систематически выполняет функции учителя и воспитателя по отношению ко многим из своих сверстников и младших товарищей, с кем ему приходится работать. И делается это уже не из-за оценки и не из-за того, что кого-то нужно проверить, а потому что главной функцией каждого ученика становится обучать и воспитывать других, и систематическое преподавание всего того, что он изучает, оказывается важнейшим, первейшим средством овладения изучаемым материалом [6].

Метод, предложенный А.Г. Ривиним, реально позволяет "взломать многолетние оковы классно-урочной системы" и выстроить учебный процесс

на совершенно иных основаниях. Разноуровневое и разновозрастное обучение, индивидуальный темп изучения материала, воспитание в процессе обучения самостоятельного, ответственного, творческого ученика, одновременное изучение разных предметов по выбору, обучение на разных языках стали возможны с применением на практике подхода к организации обучения, предложенного Ривиным.

У А.Г. Ривина было много учеников и последователей (М.Д. Брейтерман, А.Г. Вишнепольская, А.С. Соколов, и др.), у которых были попытки применить в средних школах оргдиалог с учениками, но модернизировать эту замечательную систему обучения и сделать ее доступной преподавателям и учителям взялся известный педагог Виталий Кузьмич Дьяченко.

Дьяченко В.К. – профессор, заведующий кафедрой педагогики Красноярского ИПК работников образования, современный теоретик коллективного способа обучения (КСО) [23].

Обобщая практический опыт использования механизма диалогового общения в учебном процессе, исследуя организационную структуру учебного процесса, В.К. Дьяченко создал теорию коллективного способа обучения (КСО). Он предложил определить *обучение "как специальным образом организованный процесс общения, в котором каждое поколение получает, усваивает и передает свой опыт общественно-исторической и практической деятельности"*.

Выяснение сущности обучения; введение понятий общих и конкретных форм организации обучения, общественно-исторических способов организации обучения; выделение четырёх общих форм и трёх способов организации обучения; оформление основных противоречий группового способа обучения; разработка принципов коллективного способа обучения - вот далеко не полный перечень результатов научно-исследовательской деятельности В.К. Дьяченко, которые легли в основу специально организованных работ физического факультета Красноярского государственного университета в 1983/84 учебном году.

С 1984 года В. К. Дьяченко активно работает над развитием своей теории, практическим воплощением идей в городе Красноярске совместно с коллегами из Красноярского университета, Института повышения квалификации работников образования, Центра развития образования и т.д.

Работы, организованные в 1984-85 году в опытно-исследовательских группах Красноярского университета, позволили создать и апробировать ряд методик (взаимопередачи тем, взаимообмена заданиями, доводящей карточки, взаимопроверки индивидуальных заданий, взаимотренажа, обратная методика Ривина), которые наряду с методикой Ривина составили целостную систему и могут быть взяты за основу для изучения учебных предметов через коллективные учебные занятия.

Сегодня Красноярск является признанным центром движения педагогов, увлеченных реализацией идей Ривина на практике. В городе действует две группы педагогов-методистов, развивающих идеи Ривина в современной

педагогической практике. Около 20 школ ведут экспериментальную работу по организации учебного процесса на основе идей коллективного способа обучения (КСО). Создана Ассоциация педагогов по созданию коллективного способа обучения. Издаются книги и методические пособия, выпускаются «Вестник» и «Журнал КСО». Увеличилось количество методик, которые применяются на коллективных учебных занятиях. Если раньше педагоги ограничивались, в основном, методикой А. Г. Ривина и работой учащихся в парах сменного состава по карточкам, то теперь учителя, работающие в экспериментальных школах применяют около двух десятков различных методик изучения учебных предметов в парах сменного состава. Коллективное обучение – один из главных резервов качества и эффективности учебно-воспитательной работы в современных образовательных учреждениях [1].

Сущность коллективного обучения заключается в том, что *все обучают каждого, и каждый обучает всех*, т.е. действует самообучающийся и самообразовательный коллектив, под руководством профессионального педагога [18].

Коллективная форма работы, то есть учебные занятия в парах сменного состава направлена на выработку таких важных умений, как:

- 1) самостоятельно изучать литературу;
- 2) мыслить творчески, анализировать и делать выводы;
- 3) излагать свои мысли, знания полностью и без искажений (научить другого);
- 4) слушать, получать информацию (вникать в суть дела, ставить вопросы);
- 5) обладать хорошими знаниями;
- 6) коллективно трудиться: навыки организационно-управленческой деятельности, самоконтроля и самооценки [12].

Можно выделить следующие виды работы в отдельно взятой паре: обсуждение, совместное изучение нового материала, обучение друг друга, тренировка, проверка.

Таким образом, коллективная форма организации учебной работы – это обучение обучающихся и обучаемых в динамических парах, или парах сменного состава [5].

Коллективным способом обучения (КСО) является такая его организация, при которой *обучение осуществляется путем общения в динамических парах*, когда каждый учит каждого.

В поисках путей более эффективного использования структуры уроков разных типов особую значимость приобретает *форма* организации учебной деятельности учащихся на уроке (таблица 1.1). Виталий Кузьмич называет следующие:

1. Индивидуальная форма организации обучения – это опосредованное общение;
2. Парная форма организации обучения – это общение в паре постоянного состава;

3. Групповая форма организации обучения – это общение в группе, когда каждый говорящий направляет текст одновременно нескольким слушателям;

4. Коллективная форма организации обучения – это общение в группе, когда оно происходит в парах сменного состава. Каждый общается с каждым по очереди в паре, и в итоге все общаются со всеми.

Таблица 1.1. – Организационная структура учебного процесса и стадии ее развития

| Структура общения | Организационная форма обучения | Исторические стадии развития учебно-воспитательного процесса |
|---|---|--|
| 1. Опосредованное общение через письменную речь | 1. Индивидуальная | 1. Индивидуальный способ обучения (ИСО) - до XVI-XVII вв.; Две формы: парная и индивидуальная |
| 2. Общение в паре 3. Групповое общение | 2. Парная (один учит другого) 3. Групповая (один одновременно учит многих) | 2. Групповой способ обучения (ГСО) - XVII-XX вв.; Три формы: групповая, парная и индивидуальная |
| 4. Общение в парах сменного состава | 4. Коллективная (каждый учит каждого) | 3. Коллективный способ обучения (КСО) – с XX в. Все четыре формы: коллективная, групповая, парная и индивидуальная |

Понятие общих организационных форм обучения впервые введено в дидактику В.К. Дьяченко. Его первая книга, изданная в Красноярске в 1984 г., называлась «Общие организационные формы учебного процесса». Ранее использовалось понятие организационной формы, и долгое время основной организационной формой считался урок [16].

Посредством сочетания различных организационных форм коллективные способы обучения обеспечивают успешность учения каждому ребенку. Все эти организационные формы обучения определяют способы обучения.

Способы обучения – это осуществление учебного процесса в целом, через определенную структуру общих организационных форм, причем одна из них является ведущей. Исторический и практический интерес представляют следующие *способы* обучения:

1. Индивидуальный способ обучения (ИСО). Он организуется с использованием индивидуальной и парной организационных форм. Ведущая — парная организационная форма.

2. Групповой способ обучения (ГСО). Этот способ организуется с использованием индивидуальной, парной и групповой организационных форм. Ведущая — групповая организационная форма.

3. Коллективный способ обучения (КСО). Он включает четыре организационные формы: индивидуальную, парную, групповую и коллективную. Ведущая - коллективная организационная форма.

Таким образом, В.К. Дьяченко заметил и оформил важную закономерность: организационная структура каждого следующего способа обучения отличается от организационной структуры предыдущего способа тем, что подключается новая организационная форма обучения, которая выступает в качестве ведущей, структурообразующей.

Для целенаправленного осуществления на практике перехода к коллективному способу обучения следует осмыслить промежуточные этапы периода от ГСО к КСО – фазы переходного периода (рисунок 1.1). Это позволяет, с одной стороны, проанализировать сложившуюся ситуацию, с другой – даёт возможность специалистам определить дальнейшие шаги собственной деятельности по созданию коллективного способа обучения.

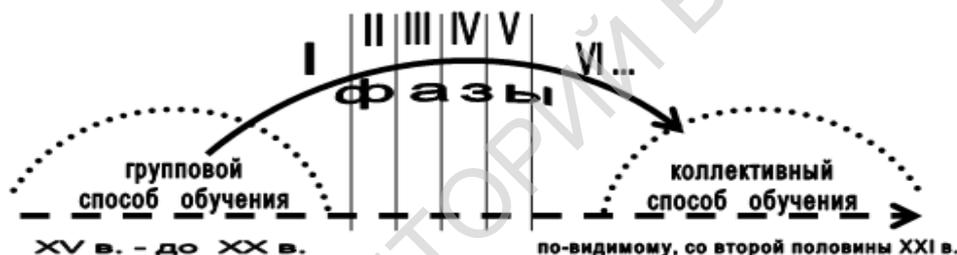


Рисунок 1.1. – Фазы переходного периода

I фаза – использование приёмов работы в парах и малых группах.

II фаза – организация коллективных занятий по отдельным предметам.

III фаза – организация коллективных занятий по всем предметам в классе.

IV фаза – организация коллективных учебных занятий в разновозрастных учебных группах.

V фаза – организация обучения в школе через разновозрастные учебные группы [14].

Замеченная историческая закономерность перехода от одного способа обучения к другому ещё не означает безотлагательного и безусловного появления следующего, коллективного способа обучения. Его ещё предстоит построить, преодолевая специфические трудности и проблемы объективно необходимого переходного периода.

Дьяченко В.К. оформляет принципы коллективного способа обучения, называя их полными *принципами обучения*. Они следующие:

1. **Завершенность**: ученик имеет право переходить к изучению нового учебного материала, лишь прочно усвоив предыдущий.

2. **Интернационализм:** обучение должно происходить на языках, представители которых принимают участие в учебном процессе. При этом происходит взаимное проникновение культур на базе предметного изучения того или иного языка.

3. **Дифференциальный подход:** каждый из обучаемых может работать согласно своим возможностям и способностям.

4. **Всеобщее сотрудничество и взаимопомощь:** любой учащийся, прошедший процесс обучения, должен приобрести навыки сотрудничества с другими; уметь оказывать помощь и уметь получать ее.

5. **Разновозрастность и разноуровневость:** поскольку человек в жизни контактирует с людьми разного возраста и уровня, то это умение должно выработаться в учебном процессе.

6. **Разделение учебного труда:** с одной стороны, чем будет большее разнообразие изучаемых тем, тем богаче общество в целом; с другой стороны, значительно легче усвоить тот или иной учебный материал, когда до этого в нем уже разобрался твой товарищ.

7. **Педагогизация населения:** фактически любому человеку в своей жизни требуется кого-то учить, этому необходимо учиться в самом процессе обучения.

8. **Безотлагательная и непрерывная передача знаний:** знания, вырабатываемые обществом, должны немедленно становиться содержанием учебного процесса [16].

«Каждый – цель; каждый – средство» – ведущий принцип коллективных учебных занятий. Это значит, что всё, что делается в учебной группе, должно делаться ради каждого и через каждого. По сути, в этом принципе обобщены два принципа – индивидуализации обучения и всеобщего сотрудничества. Сотрудничество появляется тогда, когда в учебной группе сознательно выделяются разные позиции (обучающий, обучающийся, координирующий и др.), осваиваемое содержание распределяется между разными школьниками и педагогами. Так обеспечивается реализация индивидуальных маршрутов, возникает возможность осваивать учебный материал своими темпами и способами.

На коллективном занятии, как правило, действуют несколько временных коопераций, отличающихся как осваиваемыми темами, так и формами, методами работы, численностью, качественным составом. В частности, в одном коллективе можно одновременно наблюдать все четыре общие организационные формы обучения [5]. Временные кооперации учащихся – это непостоянные по составу группы или отдельные пары для выполнения какой-либо конкретной учебной задачи [16].

Построение учебного процесса на основе перечисленных принципов дала В.К. Дьяченко возможность создать высокоэффективную современную образовательную технологию – технологию взаимообучения, которая позволяет стать обучающемуся субъектом процесса обучения и плодотворно развивать самостоятельность и коммуникативные умения [5, с. 154].

Устоявшийся в 30–40 годах термин «метод Ривина» соединял в себе два дидактических явления: первое – поабзацное изучения текста учениками в парах сменного состава (методика), и второе – организационная форма обучения с пошаговым (поэтапным) освоением учебной программы в парах сменного состава (каждый этап с новым напарником).

Чтобы систематизировать названия методик первоначальную методику стали называть по имени и в честь её автора-изобретателя – методика Ривина (МР). А все другие приёмы работы в сочетательном диалоге получали новые названия (методика взаимобмена заданиями – ВОЗ; методика взаимопередачи тем – ВПТ; методика взаимопроверки заданий – ВПЗ; методика доводящих карточек – ДК и др.) и оформлялись как отдельные независимые методики работы в парах сменного состава [1].

Выделим особенности методики коллективного способа обучения в сравнении с групповым способом обучения (таблица 1.2):

Таблица 1.2. – Особенности методики КСО в сравнении с ГСО

| ГСО (групповые способы обучения) | КСО (коллективные способы обучения) |
|--|---|
| Организационные | |
| <ul style="list-style-type: none"> -четкость, упорядоченность -говорит один -общение учащихся отсутствует -молчание -постоянное рабочее место | <ul style="list-style-type: none"> -отсутствует -говорят все -все общаются -рабочий шум -смена |
| Дидактические | |
| <ul style="list-style-type: none"> -обучает профессиональный педагог -весь материал – сразу и для всех -мало самостоятельности -сотрудничество отсутствует -усвоение и применение – разнесены | <ul style="list-style-type: none"> -обучают ученики -разные темпы и материал -полная самостоятельность -сотрудничество – основа обучения -максимально приближены |
| Развивающие | |
| <ul style="list-style-type: none"> -ученик – объект -уравниловка, усреднение способностей детей -систематический характер обучения | <ul style="list-style-type: none"> -ученик – субъект + объект -в соответствии с индивидуальными особенностями -спонтанный характер -учатся выступать, рассуждают, |

| | |
|--|--|
| -не учатся выступать -не умеют объяснять | доказывают -развитие педагогических способностей |
| Воспитательные | |
| -каждый работает на себя -отношения – не коллективные | -на себя и на других -отношения ответственной зависимости: коллективистские |

Таким образом, выделим основные преимущества КСО:

- в результате повторяющихся упражнений совершенствуются навыки логического мышления и понимания;
- в процессе речи развиваются навыки мыследеятельности, включается работа памяти, идет мобилизация и актуализация преимущественного опыта и знаний;
- каждый работает в индивидуальном темпе;
- повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда;
- формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений;
- обсуждение одной информации с несколькими сменными партнерами увеличивает число ассоциативных связей, что обеспечивает более прочное усвоение изучаемого материала [27].

При организации коллективного взаимообучения к преподавателю предъявляются следующие требования:

- умение сформировать мотивационную готовность обучающихся к совместным действиям;
- владение методикой организации коллективного взаимообучения;
- использование «поддерживающих» приемов общения;
- овладение методикой оценки результатов коллективной деятельности.

Коллективный способ обучения организует работу каждого участника образовательного процесса с каждым и включает в себя, согласно В.К.Дьяченко, индивидуальную, парную, групповую (в том числе фронтальную) и коллективную (иначе работу в парах сменного состава) формы обучения. Именно работа в парах сменного состава является системообразующей для КСО, она преобразует групповой способ обучения в коллективный. В своих исследованиях В. К. Дьяченко возводит КСО в ранг новой дидактической системы, которая призвана сменить устаревшую классно-урочную и вывести современную систему образования на новый уровень развития.

Выводы по главе 1

1. Коммуникативная компетентность – это совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения. Коммуникативная *компетенция* – некоторая система требований к человеку, связанных с процессом общения: грамотная речь, знание ораторских приемов, умение проявить индивидуальный подход к собеседнику и т.д.

2. Младший школьный возраст оптимальный период для формирования коммуникативных способностей. Основная задача работы по развитию связной речи в начальной школе состоит в том, чтобы научить детей свободно и правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме. Решение этой задачи осуществляется путём формирования у учащихся совокупности речевых умений, которые позволяют воспринимать высказывание, передавать его содержание и создавать своё собственное.

3. Коллективным способом обучения (КСО) является такая его организация, при которой *обучение осуществляется путем общения в динамических парах*, когда каждый учит каждого. На сегодняшний день известен ряд приемов организации парно-коллективной формы обучения: поабзацная проработка текста (по А. Г. Ривина); методика, обратная первой, – методика М. Г. Булановской; взаимные диктанты; работа по вопросам; работа по карточкам; обмен заданиями, темами и др.

Коллективный способ обучения – это здоровьесберегающая технология, интеллектуально-развивающая технология, технология самообучения и самоуправления, технология гуманного обучения. Коллективным можно назвать только такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена, и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих одноклассников по совместной учебной работе. Это общение обучающихся и обучаемых происходит в парах постоянного состава, в сменных парах и при групповой работе.

ГЛАВА 2

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КОЛЛЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ

2.1 Диагностика исходного уровня коммуникативной компетенции младших школьников

Педагогический эксперимент проводился в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Эксперимент проводился на базе средней общеобразовательной школы № 219 во 2 «А» классе. В эксперименте участвовало 28 человек.

Цель педагогического эксперимента: выявить эффективность формирования коммуникативной компетенции младших школьников посредством коллективного способа обучения на уроках русского языка.

Гипотеза педагогического эксперимента: применение коллективных способов обучения на уроках русского языка способствует формированию коммуникативной компетенции младших школьников.

Нами было организована опытно – экспериментальная работа по формированию коммуникативных способностей школьников на уроках русского языка посредством коллективных способов обучения.

При выявлении коммуникативных способностей младших школьников мы установили, что конфликты среди детей возникают не часто, дети общаются между собой в основном только в школе. В целом в классе сложилась дружественная атмосфера. Несколько учеников очень популярные в классе, они со всеми находят общий язык. Остальные дети, можно сказать «среднего уровня», ведут себя по разному.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы мы провели диагностирование коммуникативных способностей детей по следующим критериям:

- уровень общительности;
- умение согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Уровень коммуникативных способностей детей определяли с помощью теста «Оценка уровня общительности» по методике В.Ф. Ряховского (Приложение А).

Дети ответили на 20 вопросов. Ответами были «Да» или «Нет». С помощью дешифратора подсчитали количество совпадающих с дешифратором ответов по каждому разделу методики.

Для определения уровня развития умения согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества мы использовали метод диагностики Г.А. Цукерман «Рукавички» (Приложение Б).

Обобщая наблюдения, пользуясь оценочной шкалой, мы определили уровень коммуникации учащихся со сверстниками. Результаты обследования коммуникативных способностей детей на констатирующем этапе эксперимента отражены в таблице 2.1.

Таблица 2.1. – Уровень речевой коммуникации учащихся на констатирующем этапе эксперимента

| Количество учащихся, человек | Количество учащихся, % | Уровень речевой коммуникации |
|------------------------------|------------------------|------------------------------|
| 8 | 28 | Высокий |
| 15 | 55 | Средний |
| 5 | 17 | Низкий |

Оказалось, что с высоким уровнем коммуникаций 8 (28%) детей, с низким 5 (17%) и 15 (55%) детей имеют средний уровень коммуникативных способностей. Результаты диагностики коммуникативных способностей учащихся представлены в диаграмме (рисунок 2.1).

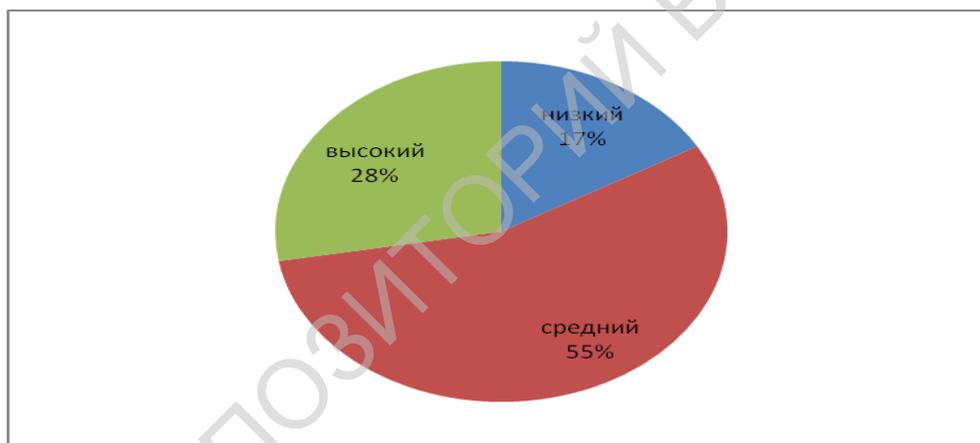


Рисунок 2.1. – Уровень коммуникативных способностей учащихся на констатирующем этапе эксперимента

Анализ результатов данной методики позволил сделать вывод о том, что у большинства обучающихся развиты навыки общения, умения согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества на среднем уровне.

Полученные данные о коммуникативных способностях учащихся в ходе констатирующего эксперимента, для детей младшего школьного возраста – средние. Мы считаем, что в этом возрасте при правильном развивающем обучении дети должны быть более общительны.

Первый этап диагностики позволил нам выделить детей, нуждающихся в повышенном внимании со стороны родителей и педагогов. При этом были определены характеристики детей. Причиной невысокого уровня развития коммуникативных навыков детей является малообщительность детей со сверстниками и взрослыми. Фактором такого поведения является средний уровень коммуникативных способностей, который проявляется в

недостаточном умении детей оценить создавшуюся ситуацию и при этом определить для себя адекватный стиль поведения.

Основные проблемы заключаются в неумении детей организовать и контролировать собственное поведение для эффективного взаимодействия с окружающими.

Проведённая диагностика показывает, что есть необходимость в применении коллективных способов обучения на уроках русского языка для повышения уровня развития коммуникативной компетенции.

2.2 Организация образовательного процесса с использованием коллективных способов обучения на уроках русского языка

Целью обучения русскому языку на I ступени общего среднего образования является формирование коммуникативных умений и навыков, необходимых и достаточных для свободного владения языком в различных ситуациях общения [11]. Одной из задач обучения русскому языку является *формирование коммуникативной компетенции*, предполагающей формирование умений и навыков по отбору и использованию языковых средств в соответствии с коммуникативными задачами в различных ситуациях общения и правилами речевого и неречевого поведения.

Коммуникативно-деятельностный подход входит в состав методологической основы, определяющей теоретическую и методическую базы в обучении русскому языку и означает, что *в центре внимания* находится *ученик* с его интересами, потребностями, способностями. Поэтому в процессе обучения русскому языку, с одной стороны, следует максимально точно учитывать индивидуальные и возрастные психологические особенности учащихся младшего школьного возраста и особенности их ведущей деятельности, в рамках которой идёт становление и развитие ученика как субъекта учебной деятельности, с другой стороны, определять деятельностный характер обучения, когда обучение русскому языку выстраивается как *обучение учебной деятельности по овладению речевой деятельностью* (слушанием, говорением, чтением, письмом) на русском языке.

С этой целью первостепенное внимание должно уделяться созданию и поддержанию у школьников положительной мотивации и потребности в общении, понимания значимости и необходимости усвоения теоретических сведений для решения задач эффективного общения. Данный подход реализует основные требования к современному учебному процессу: организация обучения *не как процесс передачи готовых знаний* от учителя к ученику, а как широкое *взаимодействие между обучающим и обучающимися, сотрудничество и диалог* учителя и ученика; развитие отношений равнопартнёрского сотрудничества, когда ученик в процессе обучения выступает не объектом воздействия слова учителя, а субъектом общения с ним на уровне личностного общения.

Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку содействует развитию в ребёнке языковых и творческих способностей,

воспитанию социально значимых качеств личности, пробуждает интерес к созидательной творческой деятельности, носит здоровьесберегающий характер, так как отвечает природным, социальным и культурным сущностям человека [11].

Коллективный способ обучения строится на сотрудничестве и взаимопомощи, обеспечивает участие в учебном процессе учащихся, хорошо раскрывает их индивидуальные особенности, обеспечивает развитие индивидуальных свойств личности, способствует формированию коммуникативных навыков. Урок с применением КСО становится более интересным, живым, воспитывают у учащихся сознательное отношение к учебному труду, активизируют мыслительную деятельность, дают возможность многократно повторять материал, помогают учителю объяснять и постоянно контролировать знания, умения и навыки у ребят всего класса при минимальной затрате времени учителя [17]. Таким образом, коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку реализуется с применением коллективного способа обучения в образовательном процессе.

Подготовительный этап в обучении коллективным способом

Переход к обучению в парах сменного состава или динамических парах возможен лишь в том случае, если учащиеся научились работать в постоянных парах и группах. Формирование навыков коллективного труда требует систематической и целенаправленной организации учебной работы на коллективных началах. Перед учителем встает задача – подготовить детей к совместной деятельности. Приступая к организации общения ребят в парах сменного состава, нужно потратить время на проведение тренингов для выработки навыков, необходимых для парной работы (приложения В–Ж). К таким навыкам относится умение:

- ориентироваться в пространстве;
- слушать партнера и слышать то, о чем он говорит;
- работать в шумовой среде;
- находить нужную информацию;
- использовать листки индивидуального учета;
- переводить образы в слова и слова в образы.

Если не отработать такие умения и навыки, то при первом знакомстве ребят с механизмом работы в парах сменного состава учитель может не достичь желаемого результата. Если работа в парах организована верно, то ребята трудятся легко, непринужденно, даже весело. Их настрой, постоянно улыбающиеся лица, комфортное состояние позволяют судить о правильной организации парной работы [20].

Ещё одна трудность связана с неразвитостью у части детей, особенно первоклассников, способности к децентрации. Они не могут воспринять мнение, отличное от собственного, и путают совпадение мнений и личную приязнь. Согласованность может быть достигнута на первых порах за счёт введения соответствующего «этикета», правил вежливого спора: – Высказав своё мнение, спроси партнера: «Ты согласен?» – Послушав партнёра, уточни,

правильно ли ты его понял. Скажи своими словами его мысль и спроси: «Я правильно понял?» – Если ты не согласен, спроси у партнёра: «Почему ты так считаешь? Это можно доказать?»

Для формирования уважительного отношения к собеседнику, выращивания стремления понимать и поддерживать друг друга, с самого начала необходимо ввести и неуклонно использовать ритуалы работы в паре. Для начала достаточно трёх: обозначение готовности пары к работе (это может быть знак из двух соединенных поднятых рук); применение детьми речевой формулы уточнения понимания собеседника (парафраз, или уточнение «Я правильно понял, ты... имел в виду»); обязательное высказывание взаимной удовлетворенности/ неудовлетворенности участников по окончании работы.

По мере становления и развития парной работы могут быть введены правила, касающиеся способов работы, приёмов достижения согласия, правил аргументации и т.д. Главное преимущество парной работы в том, что она даёт возможность мыслить, говорить и действовать каждому ученику на занятии. Наличие рядом другого человека, который может задать простой вопрос (например, как ты понял, какой можно привести пример и пр.) уже является мощным стимулом для запуска процессов осознания и понимания материала [15].

Предназначение коллективной организационной формы такое же, как у парной, но она позволяет более качественно выполнять учебные задания, так как приходится взаимодействовать с разными по своим качествам участниками учебного занятия: учителем, учащимися и др. Чтобы некоторый кусочек текста был человеком освоен глубоко, заложенную в нем мысль он должен выразить по-разному. За счет специальной организации учебной работы в парах сменного состава обеспечивается осмысление самой мысли, оформленной в текст, происходит переоформление мысли, т.е. обеспечивается разноаспектное, другого образа, иной глубины понимание мысли или учебного текста [17, с. 36].

Как известно, для формирования какого-либо умения ученику недостаточно быть простым наблюдателем за действиями другого, знать, «как это делается». Ребёнка необходимо регулярно, последовательно включать в совместную с другими обучающимися деятельность по овладению данным умением. В случае с умениями коммуникации необходимо, чтобы каждый обучающийся был регулярно деятельно включён в коммуникацию. Необходимо использование парной формы обучения. Она даёт каждому ученику возможность говорить, слушать и тут же реагировать на услышанное, т. е. вести диалог [8, с. 17].

Таким образом, для обеспечения включенности каждого ребенка на занятии необходимо сочетание следующих организационных форм обучения: групповой, коллективной, парной и индивидуальной. Такая организация работы позволяет запустить мышление, речь и действия у каждого ученика по поводу определенной учебной задачи. Учителю необходимо понимать, что фронтально он может решать организационные вопросы, а также озвучить информацию с обязательной последующей

проработкой в парах, важные темы и понятия ученики должны прорабатывать в парах сменного состава, закрепляя их индивидуальной работой.

Итак, на уроке (в *рамках первой фазы* перехода к коллективному способу обучения) можно использовать вариант четырёхтактной структуры урока:

1. Фронтальная работа – необходимый минимум учебного материала;
2. Постоянные пары – тренаж, повторение, закрепление того, что зафиксировано во время только что предшествовавшей фронтальной работы;
3. Пары сменного состава – глубокая проработка отдельных моментов фронтальной подачи материала;
4. Индивидуальная оргформа – самостоятельная работа.

Кстати, так сочетать формы обучения можно не только на уроках в рамках первой фазы, но и иногда на коллективных занятиях в каком-либо сводном отряде в разновозрастной учебной группе [17, с. 37].

Для постепенного перехода к КСО, овладения навыками смены пар полезно практиковать работу учащихся в динамических парах.

Динамическая пара – это группа из четырёх человек, работающих попарно. Сначала работают дети, сидящие за одной партой (первая пара), затем разворачиваются к соседям, сидящим за следующей партой в ряду, и образуют новые пары (вторая пара). После завершения работы в парах необходимо обсуждение в группе результатов работы, подготовка к представлению результатов для общеклассного обсуждения.

Работа в динамических парах применяется с целью выработки предметных умений, отработки навыков, творческого применения знаний, обучения учащихся планированию, контролю, оценке учебных действий. Полезна она для формирования понятий, так как позволяет провести наблюдения над различным материалом, найти общее и обобщить существенные признаки этого понятия [3, с. 45].

Полезно использовать приемы, наглядно показывающие важность кооперации людей для достижения ими лучшего результата. Здесь большую помощь могут оказать родители учащихся. Так, они своими рассказами, покажут, как решили нестандартную ситуацию на производстве, благодаря совместным усилием группы людей, как нашли наиболее простой путь, выбирая из нескольких.

В этот период полезно вспомнить пословицы: *«Один в поле не воин», «Одна голова хорошо, а две – лучше», «Дружно – не грузно, а врозь – хоть брось».*

Полезно использовать задания, позволяющие детям на личном опыте убедиться в пользе их совместной деятельности. Например, класс делится на две группы: одни ученики работают индивидуально, а вторые – парами. Всем предлагаются одинаковые задания: составить из кусочков разрезанной открытки целую, разгадать кроссворд, сочинить рассказ, решить пример и др. Обычно пары справляются с таким заданием быстрее, находят более интересные решения, чем дети, работающие индивидуально. Если же пара не справляется с заданием – это хороший материал для анализа и

совершенствования сотрудничества. В результате такого анализа правила общего обсуждения дополняются правилами дружной работы:

- перед работой нужно договориться, кто, что будет делать;
- не спорить зря, а доказывать, объяснять;
- стараться понять друга [3, с. 52].

Работа в парах сменного состава, реализованная по определенным правилам, позволяет плодотворно развивать у обучаемых самостоятельность и коммуникативные умения.

После того, как проведена подобная работа, подготовка детей к совместной коллективной деятельности, **можно переходить к систематической непосредственной организации коллективного способа обучения на уроках.** Здесь также необходима последовательность, в основе которой – усложнение деятельности учащихся. Это усложнение осуществляется по нескольким направлениям:

- усложнение видов работы;
- повышение степени самостоятельности учащихся;
- усложнение содержания учебного материала, прорабатываемого учениками.

Раскроем виды работы в парах, используемые при работе по основным методикам коллективных учебных занятий.

1. Обсуждение. Во время обсуждения позиции обучающихся не отличаются. Цель обсуждения в том, чтобы понять, в чём мнения совпадают, а затем за счёт друг друга расширить свои представления. Обсуждение включает несколько приёмов:

- восстановить то, что было сказано учителем (учеником) или прочитано в книге;
- интерпретировать текст (мысли) автора, т.е. высказать свое мнение, отношение к этим мыслям, дать свою оценку, выразить оценки других авторов;
- задать вопросы.

Указанные приёмы могут использоваться как в комплексе, так и по отдельности [16, с. 80].

Освоение парной работы легче всего начать с обсуждения. Для этого можно использовать фронтальную (групповую) форму как ведущую, а коллективную – как вспомогательную. Учитель излагает часть материала, после чего обучающиеся в соответствии с заданием учителя обсуждают в парах содержание изложенного. Затем перед всем классом подводятся итоги работы в паре, обсуждаются способы и качество работы отдельных пар, и далее учитель предъявляет следующую часть материала, после этого обучающиеся работают над пониманием второй части (при этом напарник может быть тот же или его можно сменить) [1, с. 18].

2. Совместное изучение. Совместно можно изучать то, чего никто из двоих ещё не знает. Оба напарника находятся в позиции изучающих.

3. Обучение. Во время обучения участники выступают в разных позициях: один – обучающий, другой – обучаемый. За счет организованного взаимодействия второй становится носителем того, чем владеет первый.

4. Тренировка. Когда важно довести действия до автоматизма, можно использовать тренаж. В паре выделяются две позиции: тренера и тренирующегося. Тренаж можно использовать для закрепления всевозможного материала: можно упражняться в устном счете, заучивать таблицу умножения, формулы, сведения, факты, находить орфограммы, давать толкования понятиям и т.п.

5. Проверка. В отличие от тренажа проверка направлена не на ответ. Предмет проверки – содержание действий по решению задачи, вопроса: связка между логикой, ходом мысли по решению задачи и ответом. Отметим два достоинства такой проверки. Во-первых, в ходе комментирования, объяснения своих действий ученик часто сам обнаруживает ошибки. Во-вторых, проверка осуществляется «здесь и сейчас»: если ошибка обнаружена, то и исправляется здесь же, а не вдали от ученика.

Отметим, что каждый из этих видов парной работы может быть осуществлён *по разным алгоритмам*. В учебных ситуациях требуется использовать не какой-то один вид работы в паре, а сочетать разные.

Конструирование конкретной методики, в основу которой положена работа в парах сменного состава, предполагает:

- выбор одного из видов парной работы в качестве основного (в зависимости от дидактического предназначения конструируемой методики);
- задание алгоритма работы в паре;
- определение правил смены напарника;
- определение форм и средств планирования работы и ведения учета;
- оформление принципов составления дидактического материала.

Разработаны разные методики коллективных учебных занятий, которые активно применяются на разных фазах перехода к КСО [16, с. 80].

Современный урок должен соответствовать многочисленным и разнообразным по содержанию и направленности требованиям, широко представленным в научной и методической литературе. Для урока в начальной школе особенно актуальными сегодня являются требования государственного образовательного стандарта, где важнейшее место отводится личностным, познавательным, регулятивным и *коммуникативным* универсальным учебным действиям.

Приёмы, используемые на коллективных занятиях

На сегодняшний день известен ряд приемов организации парно-коллективной формы обучения, которые обычно называют методиками:

- поабзацная проработка текста (по А. Г. Ривина);
- методика, обратная первой, – методика М. Г. Булановской;
- взаимные диктанты;
- работа по вопросам;

- работа по карточкам;
- обмен заданиями, темами и другие.

В начальных классах школы эффективны взаимные диктанты, вопросники. Они не претендуют на глобальность, хорошо ложатся на классно-урочную систему, вполне доступны для младших школьников и имеют большой образовательный потенциал [19, с. 31].

В. К. Дьяченко так определяет существенные черты коллективной работы: «Каждый момент занятий половина учеников говорит, а половина слушает, то есть половина школьников – это обучающие, а половина – обучаемые. Но, спустя какое-то время, их роли меняются: обучаемые становятся обучающими, а обучающие – обучаемыми. Такая смена функций происходит на коллективных занятиях все время. В результате получается, что все обучают каждого, а каждый – всех.

Далее приведём примеры приёмов используемых на коллективных учебных занятиях.

Порядок изучения текста по методике А.Г. Ривина

Договариваемся, над чьим текстом будем работать.

I. Работа над собственным текстом.

1. Читаем новую часть текста.
2. Что узнали из этой части?
3. Объясните непонятные слова.
4. Какие слова считаете главными? Объясните их.
5. Задайте вопросы друг другу.
6. Приведите примеры.
7. О ком или о чём говорится в этой части?
8. Что об этом говорится?
9. Озаглавьте эту часть. Заголовок запиши в тетради.
10. Запиши на полях инициалы напарника.
11. Перескажи изученную часть.

II. Помогите напарнику изучить его часть текста.

Работайте по пунктам 1-11.

III. Найди нового напарника.

Перескажи напарнику изученные части.

Работайте с напарником над новой частью по пунктам 1-11.

IV. Помогите напарнику.

Выслушай изученные напарником части текста. Дальше работайте по пунктам 1-11 [12].

Один из моментов в методике Ривина – это проработка абзаца и его озаглавливание. Однако для того, чтобы заниматься проработкой абзаца, необходимо понимать смысл написанных слов и предложений. Ученики различаются по уровню мастерства чтения. Иногда возникает вопрос: как организовать методику Ривина для учащихся, не владеющих мастерством чтения на уровне предложений или даже слов, т.е. не понимающих смысла предложений и значений слов? Чтобы разобраться в этом вопросе, заметим,

что суть методики Ривина в следующем. Учащиеся при изучении темы читают определенный (небольшой) кусок текста и далее работают над этим куском текста. Так вот, в качестве определенного куска текста можно брать не абзац, а предложение или слово, работать над этими текстами по-разному [1, с. 22].

В 1-м классе подготовительную работу можно проводить с помощью разрезной азбуки. Чтобы дети научились работать друг с другом в паре, учитель вызывает к доске кого-нибудь из учеников (желательно более подготовленного) и демонстрирует перед всем классом, как они сейчас будут работать. Учитель диктует слово, например, *Аня*, а ученик с помощью разрезной азбуки выкладывает его на доске и вслух читает; затем ученик диктует учителю другое слово, например, *Нина*, а учитель выкладывает его на доске и вслух читает. Вместе они проверяют правильность написания этих слов.

Учитель объясняет учащимся, что теперь они будут работать в паре, и каждый из них попеременно будет то учителем, то учеником. Можно начинать работу с разрезной азбукой не с составления слов, а слогов. Например, на с. 40 "Букваря" Н. А. Сторожевой предлагаются следующие слоги: *са, со, си, сы, су*. Работа детей в паре происходит следующим образом: сначала более подготовленный ученик в роли учителя диктует соседу все слоги, а тот на наборном полотне их составляет, затем ребята меняются ролями. Вместе проверяют правильность составленных ими слогов по учебнику.

Когда учащиеся научатся работать в паре, выступая в роли учителя и ученика, целесообразно показать им методику чтения небольшого текста по абзацам. Рассмотрим возможности реализации этой методики на уроке обучения чтению. На с. 42 "Букваря" Н. А. Сторожевой даётся текст: *Сон. О-сы! О-сы! О-са на но-су! Ну и сон!*

Для закрепления умения работать друг с другом учитель приглашает к доске ученика (желательно более подготовленного) и демонстрирует перед всем классом, как они в паре будут работать с новым текстом. Сначала одновременно читают название текста "*Сон*". Затем учитель называет заголовок текста своему партнёру, ученик также повторяет его учителю. Далее учитель и ученик читают: «*Осы! Осы!*» – и снова друг другу проговаривают. Затем они читают: «*Оса на носу!*» Пересказывают друг другу сначала только это предложение, а затем всё прочитанное. Потом читают следующее предложение: "*Ну и сон!*" – и снова пересказывают его друг другу, а затем и весь текст.

Чтобы ученики лучше усвоили методику совместной работы в паре, учитель вызывает второго ученика. Перед классом уже два ученика показывают на примере другого текста, как нужно работать в парах.

От подготовительной работы зависит успех использования этой методики, которая имеет свои преимущества: все ученики читают текст по частям вслух, все его пересказывают. Это очень важно для развития речи первоклассников и умения общаться со сверстниками.

Далее необходимо организовать работу всех учащихся класса, создавая комфортные условия для работы каждого ученика. Название текста – "Сон" – читают одновременно все ученики (при этом необходимо учесть, что одни дети делают это быстрее, другие медленнее).

Затем ученики первого варианта сообщают название текста своим соседям по парте, а ученики второго варианта повторяют это название своим соседям по парте. Далее все читают: «Осы! Осы!» – и снова друг другу рассказывают. Затем все ученики читают: "Оса на носу!" Пересказывают друг другу сначала только это предложение, затем всё прочитанное. Далее читают всё следующее предложение: "Ну и сон!" – и снова пересказывают друг другу это предложение, а затем и весь текст. Постепенно увеличивается объём текста и усложняется работа [29].

Тексты могут состоять из простых упражнений, типа:

- | | |
|-------------------------|------------------------------|
| 1. Подними правую руку. | 2. Какого цвета твое платье? |
| Покажи на окно. | Сколько тебе лет? |
| Смотри на потолок. | Как звать твоего соседа? |

При текстах первого типа изучается каждое предложение и в итоге делается то, что сказано в предложении. При текстах второго типа прорабатывается каждое предложение, а в тетрадь пишется ответ. Основное назначение такого подхода – научить читать с пониманием [1].

Взаимные диктанты

Параллельно можно проводить работу по написанию взаимных диктантов (при этом количество слов в них должно постепенно нарастать). Диктанты могут состоять только из слов (например, *рак, лак, рис, лис*) или небольших предложений (например, *У Дианы санки. У Нади санки.*). Взаимные диктанты можно проводить не только в парах постоянного состава, но и сменного. Чтобы такая работа была эффективной, целесообразно предварительно подготовить достаточное количество карточек с текстами.

Каждому ученику даётся свой текст (карточка). Все тексты разные. Ученики садятся по парам «учитель» – «ученик». «Учитель» сначала читает весь текст, затем диктует его по предложениям (как диктует всему классу учитель), «ученик» пишет. (Для экономии времени на уроке можно весь текст не читать, но, как показывает практика тогда дети, выступающие в роли учителя, реже сразу видят ошибки своих соседей). Диктующий хорошо запоминает этот текст и сразу учится видеть ошибки, которые допускает его партнёр. Потом «ученик» становится «учителем»: читает свой текст, а «учитель» пишет его. Затем каждый берёт тетрадь партнёра и без заглядывания в карточку проверяет написанный диктант. Далее дети открывают карточки и по ним проверяют вторично (но уже вместе) сначала один диктант, потом – второй, допустивший ошибки под контролем диктовавшего делает устный разбор своих ошибок, так как у каждой пары свой темп работы, выполнение задания может заканчиваться в разное время. Та пара, которая закончила работу, поднимает руки и ищет себе партнёров, которые тоже её выполнили, и работа продолжается.

Работу в парах сменного состава можно организовывать по-разному. Как показывает практика использования взаимных диктантов на уроках, целесообразно сначала «учителю» читать свой текст (который он диктовал первому партнёру) новому партнёру. «Учитель» уже выполнил следующее: прочитал весь текст; прочитал его по предложениям; проверил написанный диктант своего соседа без заглядывания в карточку; по карточке вместе с соседом проверил правильность его написания; проверил, как его сосед, допустивший ошибки, делает устный разбор своих ошибок.

Таким образом, дети учатся друг другу диктовать, проверять, выполнять работу над ошибками, оценивать работу друг друга.

Перед переходом к другому партнёру производится обмен карточками. Новому соседу диктуется тот текст, который диктующий сам перед этим писал.

Итак, над диктантом каждый ученик работает дважды: один раз он пишет сам и делает под контролем товарища разбор допущенных ошибок, другой раз он диктует этот текст, проверяет его написание. Закончив работу со вторым партнером, участники обмениваются карточками и расходятся, чтобы приступить к работе с третьим партнёром, и т.д. При каждой новой встрече – новый текст диктанта.

Когда ученики освоят методику взаимных диктантов, можно вводить *карточки с деформированным текстом*. Например, в упражнении 122 на с. 74 учебника «Русский язык, 2 класс» предлагается следующее домашнее задание:

Прочитайте пары слов.

хв..ст – хв..сты

д..ло – д..ла

тр..ва – тр..вка

м..р – м..реть

Н..сим – н..сил

л..чит – л..чить

Спишите слова парами, вставляя пропущенные буквы. Подчеркните безударные гласные в корне.

Проверку выполнения домашнего задания целесообразно организовать на следующем уроке в парах сменного состава.

Многие упражнения из учебника с деформированным текстом можно выполнять на уроке в парах сменного состава, ограничиваясь только устным разбором [28].

Порядок работы в паре по методике обучающего словарного диктанта

1. Прочитай напарнику первое слово из своей карточки в соответствии с нормами произношения.

2. Спроси, знакомо ли напарнику значение этого слова. Если нет – скажи, что оно означает.

3. Выслушай, как напарник произнесет слово по слогам. Если слово произнесено неправильно, то исправь напарника. Добивайся, чтобы он проговорил слово верно.

4. Проследи, как напарник записывает слова в тетрадь. Записывая, он должен проговаривать их по слогам орфографически.

5. Поменяйся ролями с напарником: пусть он диктует первое слово из карточки. Действуй по пунктам 2–4.

6. Вновь поменяйся ролями с напарником. Продиктуйте поочередно друг другу все слова из своих карточек (по пунктам 1–4).

7. Поблаговари напарника за работу. Смени партнера [12].

Примерный план изучения стихов в парах сменного состава

1. Прочитай строфу своего стихотворения.

1.1. Прочитай напарнику, у которого закрыты глаза, свою строфу. Послушай его впечатления.

1.2. Закрой глаза и послушай чтение напарником той же части. Поделись своими впечатлениями.

1.3. Обменяйся с напарником впечатлениями.

1.4. Работайте с напарником над каждой строчкой: прочитайте ее вместе, нарисуйте словесную картинку, используя слова как «мазки».

1.5. Прочитай эту часть вместе с напарником еще раз.

1.6. Обменяйся с напарником словесными картинками.

1.7. Отстучи с партнером ритм изученной части.

1.8. Прочитай отрывок наизусть.

2. Помогите напарнику, действуя по пунктам 1.1–1.8.

3. Поменяй напарника.

3.1. Прочитай выученные строфы своего стихотворения наизусть.

3.2. Работай над новой строфой по пунктам 1.1–1.8.

Если техника чтения еще недостаточна, то пункты 1.1, 1.2 можно изменить следующим образом: 1.1. Читай вслух (с напарником) новую строфу [12].

Работу по разучиванию стихотворений в паре можно организовывать по-разному. В учебнике «Литературное чтение» 2 класс, предлагается стихотворение Елены Благиной:

1. Скоро белые метели
снег подымут от земли.
Улетают, улетели,
улетели журавли.

2. Не слышать кукушки в
роще, и скворечник опустел.
Аист крыльями полощет –
улетает, улетел!

3. Лист качается узорный
в синей луже на воде.
Ходит грач с грачихой черной
в огороде по гряде.

4. Осыпаясь, пожелтели
солнца редкие лучи.
Улетают, улетели,
улетели и грачи.

После выполнения общеклассной работы над стихотворением и ответов на все вопросы в учебнике на с.56 целесообразно провести работу в парах сменного состава, которая состоит из следующих этапов:

1. Индивидуальная работа с текстом стихотворения. Учитель делит учащихся на микрогруппы по 4 человека, каждый участник которой получает одну из частей стихотворения. Для удобства работы младших школьников необходимо рассадить следующим образом: первый вариант – учащиеся, получившие части стихотворения 1 и 3; второй вариант – учащиеся, получившие части стихотворения 2 и 4. Ученикам предлагается следующее задание: внимательно прочитайте свою часть стихотворения и выучите ее наизусть.

2. Работа в парах сменного состава. После самостоятельной работы каждого ученика (они выучили одну из частей стихотворения наизусть) перед учащимися ставятся следующие задачи: выразительно наизусть рассказать свою часть стихотворения соседу по парте и помочь ему выучить эту часть стихотворения наизусть. Учащиеся обмениваются информацией, при этом каждый трижды меняет партнера. Это происходит следующим образом.

2.1. Учащиеся первого варианта, получившие части стихотворения 1 и 3 («учителя»), читают наизусть вслух свою часть стихотворения соседям по парте («ученикам»), которые слушают, следят по книге. «Ученики», если не запомнили, читают вслух по книге эту часть стихотворения и пытаются воспроизвести по памяти. Если воспроизвести полностью не удастся, «учитель» еще раз читает по памяти, а затем читает и «ученик». Когда оба ученика запомнили эту часть стихотворения наизусть, они расходятся, создавая новые пары.

2.2. Учащиеся второго варианта, получившие части стихотворения 2 и 4 («учителя»), читают наизусть вслух свою часть стихотворения соседям по парте («ученикам»), которые слушают, следят по книге. «Ученики», если не запомнили, читают вслух по книге эту часть стихотворения и пытаются воспроизвести по памяти. Когда оба ученика запомнили эту часть стихотворения наизусть, они расходятся, создавая новые пары.

2.3. Учащиеся, получившие части стихотворения 1 и 2 («учителя»), в каждой «четверке» поворачиваются лицом к своим партнерам, получившим части стихотворения 3 и 4, читают наизусть вслух свою часть стихотворения («ученикам»), которые слушают, следят по книге. «Ученики», если не запомнили, читают вслух по книге эту часть стихотворения и пытаются воспроизвести по памяти. Когда оба ученика запомнили эту часть стихотворения наизусть, они расходятся, создавая новые пары.

2.4. Учащиеся, получившие части стихотворения 3 и 4 («учителя»), в каждой «четверке» поворачиваются лицом к своим партнерам, получившим части стихотворения 1 и 2, читают наизусть вслух свою часть стихотворения («ученикам»), которые слушают, следят по книге. Если воспроизвести полностью не удастся, «учитель» еще раз читает по памяти, а затем читает и «ученик». Когда оба ученика запомнили эту часть стихотворения наизусть, они расходятся, создавая новые пары.

2.5. Учащиеся, получившие части стихотворения 1 и 2 («учителя»), в каждой «четверке» поворачиваются лицом к своим партнерам, получившим части стихотворения 4 и 3, читают наизусть вслух свою часть стихотворения

(«ученикам»), которые слушают, следят по книге. «Ученики», если не запомнили, читают вслух по книге эту часть стихотворения и пытаются воспроизвести по памяти. Если воспроизвести полностью не удастся, «учитель» еще раз читает по памяти, а затем читает и «ученик». Когда оба ученика запомнили эту часть стихотворения наизусть, они расходятся, создавая новые пары.

2.6. Учащиеся, получившие части стихотворения 3 и 4 («учителя»), в каждой «четверке» поворачиваются лицом к своим партнерам, получившим части стихотворения 2 и 1, читают наизусть вслух свою часть стихотворения («ученикам»), которые слушают, следят по книге. «Ученики», если не запомнили, читают вслух по книге эту часть стихотворения и пытаются воспроизвести по памяти. Если воспроизвести полностью не удастся, «учитель» еще раз читает по памяти, а затем читает и «ученик». Когда оба ученика запомнили эту часть стихотворения наизусть, они по очереди читают все стихотворение наизусть. Обобщенная схема взаимодействия учащихся на рисунке 2.2.

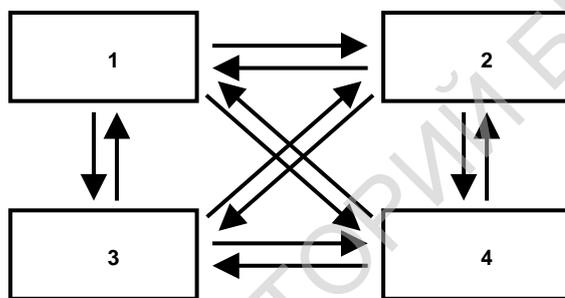


Рисунок 2.2. – Обобщенная схема взаимодействия учащихся

3. Подведение итогов. Заслушивается чтение наизусть всего стихотворения некоторых учащихся. Учитель задает учащимся следующие вопросы:

Понравилось ли Вам учить стихотворение совместно со своими друзьями?

Как ученики вели себя в роли «учителя»?

Хорошо ли они Вам помогли?

Как вы себя чувствовали в роли «учителя»?

Понравилась ли Вам такая работа? И другие.

В диалоге, работая в парах сменного состава, развивается подвижность коммуникативных процессов: то, как «учитель» старается быстрее наизусть выучить свою часть стихотворения и выразительно рассказать своему партнеру; то, как «ученик» ее выслушивает, осваивает, запоминает; то, как «учитель» оценивает умение своего партнера выразительно рассказать наизусть часть стихотворения, дает советы, поправляет, оказывает помощь; и то, как «ученик» выслушивает замечания, советы, исправляет свои ошибки.

Смена ролей оказывает влияние на формирование учебной деятельности младших школьников, учит их самостоятельно учиться, получая от этого удовольствие [28].

Порядок работы в паре по методике взаимообмена заданиями

1. Прочитай напарнику задание из своей карточки.
2. Выполни в тетради напарника задание № 1 из своей карточки, объясняя его решение.
3. Проследи, как твой напарник выполняет задание № 2 из твоей карточки.
4. Поменяйся ролями с напарником: пусть теперь он объяснит тебе задание своей карточки, работая по пунктам 1–3.
5. Поменяйся карточками с напарником. Выполни задание № 3, работая самостоятельно.
6. Поменяйся тетрадями с напарником. Проверьте друг у друга правильность выполнения задания № 3.
7. Поблагодари напарника за работу. Смени партнера [12].

Обратная методика А.Г. Ривина для написания изложений

Для организации работы по написанию сочинений, изложений, можно использовать обратную методику Ривина. Прорабатывая все пункты плана в парах сменного состава, каждый ученик в итоге получает целостный текст по своей теме. При этом ученикам можно предложить как готовые планы, так и попросить составить план самостоятельно.

Работа в парах состоит из следующих этапов: предъявление текста, первичное восприятие (визуально или на слух). В парах ученики восстанавливают содержание текста (пересказывают его друг другу, корректируют и дополняют свое понимание с двумя-тремя напарниками); повторное восприятие текста (это может быть самостоятельное чтение, слушание); работа над планом: деление текста на части (в 2–3-х парах), озаглавливание каждой части (количество сменных напарников не меньше выделенных частей текста); словарно-орфографическая работа; на пятом этапе ученики пишут само изложение. Сколько пунктов плана, столько и напарников. Ученики читают пункт плана, подробно восстанавливают содержание части и записывают его в тетради. Обязательно проводят взаимопроверку и коррекцию. В новой паре обсуждают и проверяют, что написано в предыдущих абзацах, после чего работают по новому пункту плана.

Поработав, таким образом, ученик получает целостный текст и может приступить к его коррекции и итоговой проверке с другими напарниками. Там, где необходимо, учитель может останавливать работу пар и фронтально корректировать приемы, способы, последовательность деятельности пар, демонстрировать образцы.

Далее следует краткое ***описание одного из занятий в рамках первой фазы КСО*** (таблица 2.2). Оно построено на сочетании всех четырех организационных форм обучения. Главным компонентом является работа по обратной методике Ривина. Одна из задач занятия – развитие умения

составлять план текста, последовательно передавать содержание рассказа и точно употреблять слова[1, с. 181–183].

Таблица 2.2. – Описание занятия в рамках первой фазы КСО

| Орг-форма | Ход занятия: |
|-----------|--|
| Ф | <p>Оргмомент. – Сегодня будем писать изложение по обратной методике Ривина: составим план, а по нему изложим текст.</p> |
| П +Ф | <p>Словарная работа. В парах объясняют значение слов пруд и овраг, при этом используется толковый словарь. Понимание корректируется через фронтальную работу: пруд – искусственный водоем в естественном или выкопанном углублении; овраг – глубокая длинная впадина на поверхности земли.</p> |
| Ф | <p>Работу будем выполнять в следующей последовательности (алгоритм на доске и на партах у детей):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Прочитайте текст, проговаривая слова так, как они написаны. 2. Расскажите друг другу, о чем говорится в тексте. 3. Повторное чтение текста. 4. Составление плана в парах сменного состава: <ul style="list-style-type: none"> - Разбейте текст на части. - Прочитайте часть, перескажите, выделите главное, озаглавьте, смените напарника. - Сделайте то же в новой паре с другой частью. 5. Орфографическая работа. 6. Изложение текста в парах сменного состава: <ul style="list-style-type: none"> - Прочитайте пункт плана, перескажите друг другу, запишите часть, проверьте друг у друга, смените напарника. - В новой паре прочитайте друг другу предыдущее. 7. Взаимопроверка. |
| Ф И | <p>Прочитайте текст, проговаривая слова так, как они написаны.</p> <p>Ученики читают по учебнику текст «Вася и гуси»: <i>«Скоро зима. Снега еще нет, а на улице мороз. Пруд покрыт льдом. Вася погнал гусей со двора. Ходят гуси по краю оврага, щиплют мерзлую траву. Надоело гусям ходить. Захотели они поплавать и полетели к пруду. Стоит Вася и не знает, куда ему теперь за гусями бежать. Опустились гуси на пруд. Хлопают они крыльями, кричат, скользят по льду и не могут остановиться. Вася набрал камней и стал бросать на лед. Получилась в пруду</i></p> |

| | |
|---|---|
| | <i>водная дорожка. По этой дорожке выплыли гуси на берег».</i> |
| К | Пересказ текста в парах сменного состава. |
| П | Ученики в парах по вопросам, записанным на доске, рассказывают друг другу, о чем говорится в тексте: 1. Куда Вася погнал гусей? 2. Что делали гуси у оврага? 3. Зачем гуси полетели к пруду? 4. Что произошло с ними? 5. Какую помощь гусям оказал Вася? |
| Ф | - Оцените поведение Васи. |
| И | Повторное чтение текста. |
| Ф | Что значит озаглавить часть текста? (Прочитать часть; пересказать; понять, о чем говорится; выделить главное; записать заголовок в тетради). |
| К | Ученики в парах сменного состава разбивают текст на части, составляют план. |
| Ф | Фронтальная проверка вариантов плана. |
| К | Орфографическая подготовка. На доске: з..ма, м..ро.., пр..у.., (со)дв..ра, тр..ва, ул..ца, п..л..тели, ст..ит, б..жать, кр..чат, ск..льзят, в..дяная, д..ро..ка, бер. . |
| Ф | Ученики устно комментируют пропущенные орфограммы. Фронтальная проверка по магнитографам. |
| К | Изложение текста по составленному плану. |
| П | Взаимопроверка. |
| Ф | Если есть время, учитель зачитывает 2–3 изложения, после чего проводит рефлексию занятия. - Что удалось на занятии? - В какой паре работа была более удачной, полезной? |

Такая организация занятия позволяет учителю формировать не только предметные знания и умения, но и работать над другими компонентами содержания образования: умениями *коммуникации* школьников, навыками коллективного труда, нормами социальной жизни, что особенно важно для современной школы.

Формирующий этап опытно–экспериментальной работы

В ходе формирующего этапа экспериментальной работы организация занятий с использованием коллективных способов обучения требовала перестройки работы учащихся (слушать и слышать партнера, работать в шуме, находить комфортную посадку, вести учет знаний) и учителя (планировать свою работу и работу класса, управлять деятельностью школьников). Мы поставили перед собой задачи и стремились их выполнить:

- создавать ситуации, при которых возникает необходимость работать совместно;
- апробировать различные приёмы коллективного способа обучения;

- формировать положительные мотивы учёбы;

Так как приёмы коллективного способа обучения не знакомы детям, необходимо было:

- познакомить детей с правилами работы в паре;

- развивать навыки общения, используя нормы речевого этикета;

- отработать порядок изучения карточек по методикам: взаимные диктанты, обмен заданиями, работа по вопросникам .

Каждая группа методик для сменных пар требовала наличия определенных навыков и умений как у учащихся, так и учителя. Эти умения сначала вырабатывались в постоянных парах, и только после определенной подготовки учебная группа переводилась на работу в парах сменного состава.

Нужно отметить, что при работе в парах партнеры практически все время говорят, в классе шумно. Работать в шуме непривычно. Отсюда задача учителя на первых уроках научиться жить и работать в классе, где из 28 учащихся 13-14 одновременно говорят, то есть научиться слушать сразу несколько пар, направлять работу учащихся и управлять процессом в целом.

На этих же уроках у учащихся иные задачи: научиться работать в шуме, регулировать громкость своего голоса так, чтобы партнер хорошо слышал, а другим ученикам голос не мешал, найти наиболее комфортную для себя и для товарищей посадку, т.е. учиться сидеть так, чтобы удобно было общаться друг с другом: повернуться к соседу, сесть свободнее, передвинуть стул, положить книгу и так далее.

На уроках русского языка и литературного чтения вывешивали памятку:

**При работе говори тихо,
будь тактичным,
вежливым.**

Сначала совместно работали учащиеся, сидящие вместе за одной партой. Это *статическая пара*. Она формируется по желанию детей, так как фактор контактности и доброжелательности играет в этой паре решающую роль. Сидящие за одной партой постоянно меняются ролями учителя и ученика, работая в режиме «взаимообучения». Могут и контролировать друг друга, работая в режиме «взаимоконтроль».

Обычно весь класс одновременно под руководством учителя работает над одним и тем же упражнением, а по методике А. Г. Ривина каждый ученик в своей тетради работал над своим заданием (составлял из букв слова, из слов предложение, вставлял пропущенные буквы в слова и т. д.). Опорой служит карточка. После составления ученик предлагает прочесть выполненное задание соседу, а сам читает то, что составил товарищ по парте. Такая работа намного эффективнее. Составляли и предложения, используя иллюстрации учебника, сюжетные картинки. Нами использовался и прием противоположный: каждый диктовал друг другу слова (предложения), которые он уже составил. Дети могли повернуться назад, найти там пару. В нашем классе есть хорошо читающие дети. Их мы брали помощниками или консультантами. В зависимости от объема работы их было 3-5 человек. Вместе

с учителем консультанты приходили на помощь (сигнал - красная карточка), иногда контролировали выполнение заданий.

Прежде чем приступить к коллективным занятиям, мы провели родительское собрание, на котором объяснили суть коллективного способа обучения. Некоторое количество разновариантных карточек, памяток, алгоритмов изготовили они. Для нашего класса были сделаны карточки с коротенькими рассказами. Было изготовлено 28 различных карточек с текстами. Основная цель работы по карточкам с текстами - формирование навыка чтения. Каждый ученик получил по одной карточке, на уроках учащиеся отрабатывали навыки чтения по методике А.Г. Ривина в парах сменного состава.

Методика сотрудничества такова:

1. Прочитай свой рассказ про себя, если что-нибудь было непонятно, спроси у учителя.

2. Прочитай свой рассказ соседу по парте.

3. Прослушай партнера по работе.

4. Поменяйтесь карточками и найдите новых партнеров.

В *парах* смена партнеров осуществлялась произвольно по выбору учащихся. В ходе новых встреч ученики читали друг другу свои тексты и менялись карточками. Чем больше было у него встреч, тем больше ученик прочитал рассказов и тем лучше начинал читать вслух. После 15 минут коллективной работы дети отвечали на вопросы:

- Сколько рассказов прочли?

- Какой рассказ больше всего понравился?

Механизм смены пар на уроках мог быть различен. Динамическая пара давала возможность каждому участнику общения менять партнеров так, чтобы поработать с каждым. Работа могла завершаться совместной работой группы по обобщению и систематизации изученного. Например, на уроке литературного чтения каждой динамической паре давались тексты на одну тему. Задания были такими: совместно озаглавить тексты, составить план пересказа, прочитать по ролям и т. д. Периодически менялся состав четверок.

В динамической паре проводился и такой вид работы, как взаимные диктанты. Количество слов во взаимных диктантах было 5-10 слов.

Для взаимных диктантов тексты были из учебника, а также дидактического материала. Порядок работы был такой: один ученик из пары читал текст по предложениям, другой писал. Менялись ролями. Диктовавший писал. Каждый проверял тетрадь своего соседа (партнера) не заглядывая в карточку. Затем открывали карточки и по ним проверяли вторично, но уже вместе, сначала один диктант, потом другой, устно разбирали ошибки. Потом каждый в своей тетради делал работу над ошибками, если они были допущены. Снова брали тетради друг друга, еще раз все просматривали, ставили свои подписи: Проверял Совместная работа пары заканчивалась. Ребята обменивались карточками и переходили к другим партнерам. Новенькому диктуется тот текст, который диктующий сам перед этим писал.

Таким образом, над диктантом ученик работал дважды: один раз писал сам, проверял, работал над ошибками, второй раз диктовал этот текст.

Для того чтобы ученики научились диктовать, проверять, работать над ошибками, оценивать, вначале учитель вызывал пару и показывал всю процедуру перед классом. Но и этого было недостаточно, поэтому первое время учитель сам работал в паре, выполнял все то, что требуется от ученика.

Использовался алгоритм:

1. Продиктуйте друг другу текст.
2. Проверьте написанное (не заглядывая в карточки).
3. Проверьте вторично по карточкам сначала один диктант, потом второй.
4. Устно разберите ошибки.
5. Выполни работу над ошибками в тетради.
6. Возьми тетрадь соседа еще раз, все проверь и поставь подпись.

В связи с изучением новых тем тексты диктантов мы периодически обновляли. Опыт взаимных диктантов показал, что почти любое упражнение может служить текстом для взаимного диктанта, если оно дает возможность закрепить, проверить знание правила. Этим методом мы также прорабатывали написание словарных слов.

Мы также работали по карточкам-вопросникам. Например, на уроке закрепления знаний о гласных и согласных звуках (буквах) использовали **карточки** следующего вида:

1. Дополни недостающими буквами алфавит к о . . р.
2. Расположи слова в алфавитном порядке: *сон, дом, холод, торт*
3. Какими буквами обозначаются гласные буквы на письме?
4. Какими буквами обозначаются согласные буквы на письме?
5. Чем различаются гласные и согласные звуки?
6. Назови в слове *тень* мягкие согласные звуки.
7. Определи количество букв и звуков в слове *сентябрь*.
8. Назови слово, в котором два гласных звука: *конь, радуга, трава*.

В карточки мы включали все вопросы для повторения пройденного материала. Ученики работали в статической паре. Использовали простейший механизм мены пар на уроке. Общение шло между рядами. Составлялись карточки шести вариантов.

При повторении правил по русскому языку дети работали четверками, в так называемой **вариационной паре**. Каждый получает карточку с вопросом (на обороте записан ответ). Просматривает ее. Первый такт – работа с рядом сидящим. Каждый опрашивает соседа устно по своей карточке. Просит привести примеры на правило. Проверяющий следит за ходом решения по записи на обороте карточки. После взаимопроверки и взаимообучения партнеры меняются карточками. Поворот к новому партнеру. Начинается второй такт – работа с учеником, сидящим за соседней партой. Проверяющий работает по карточке, по которой работал сам. На обороте имеется запись ответов на вопросы. Так что каждый проверяющий вполне компетентен, может проверить и обучить. После завершения работы происходит смена карточек. Поворот к третьему партнеру. Третий такт – с прежним партнером,

но по новой карточке. Работа завершается, как только вернулась своя карточка. При проверке использовали «Лист учета», на котором записаны фамилии учеников. За правильный ответ ученик получал плюс, за неверный – минус. Эта работа занимает 4-5 минут. Дети учились отвечать, сравнивать и оценивать свои ответы и ответы одноклассников. Работать с вопросниками можно на протяжении всего учебного года, повторять целые разделы, что способствует систематизации знаний.

Эффективна работа группами по 4-5 человек. При этом мы делали небольшую перестановку парт. В группе должно быть нечетное количество детей и обязательно активный ученик. Ребята получали задание, которое должны выполнить за определенное время (5- 7 минут). Задания для групп были такими, которые трудно выполнить одному, т. е. на поисковую деятельность. Ученикам было предложено составить из слов предложения. Например:

1) Птицы, полезные, в..р..бьи, очень. 2) Много, от, они, деревьев, спасают, вредителей. 3) Зимой, голодают, в..р..бьи. 4) Их, подкармливайте.

Также были карточки с заданиями: составить из предложений связный текст, по картинкам составить рассказ. Фрагмент одного из проведенных уроков русского языка представлен ниже (Приложение И).

Ребята осмысливают ответственность и важность роли «учителя» и «ученика», понимают важность самого обучения, кроме того, становятся добрее, внимательнее друг другу. В классе получилось создать дружескую атмосферу, ребята работали в коллективе, в парах, активно участвовали в обсуждении вопросов. Даже те ребята, которые на обычных уроках никак себя не проявляют, молчат, ничем не интересуются, были активными и не отказывались от участия в обсуждениях. Дети смогли коллективно решать поставленные задачи. В ходе занятия у них развивались мышление, внимание, эмоции, память и речь, развивались познавательные способности. Также более эффективным проходило обучение. Процесс изучения русского языка становится более привлекательным для учащихся, возрастает его эффективность, что является основным условием для получения устойчивой системы знаний по предмету и подтверждением слов Я. А. Каменского: *«Как можно больше спрашивать, спрошенное - усваивать, тому, что усвоил – обучать других, – эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя»*.

В целом работа ребятам понравилась, они охотно шли на контакт, вступали в дискуссии, делали свои выводы. К тому же ребята оказались творческими личностями. На наш взгляд нужно проводить и дальнейшую работу в классе в этом направлении (формирование коммуникативности посредством КСО), это позволит сплотить класс, развить у учащихся культуру общения, поведения. В целом класс творческий, поэтому дальнейшую работу можно направить и на развитие творческого потенциала у детей. Если в дальнейшем в классе будет проводиться такая работа на уроках русского языка, то ребята вырастут культурными в общении и со сверстниками и со взрослыми.

2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы

С целью проверить эффективность применения коллективных способов обучения на уроках русского языка для развития коммуникативной компетенции у учащихся мы провели повторную диагностику для определения уровня коммуникативных способностей в середине ноября. В диагностике участвовало 28 человек.

Для определения уровня коммуникативных способностей мы воспользовались теми же тестами и методами диагностики, которые применяли на констатирующем этапе: «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского (приложение А), «Руковички» Г.А. Цукерман (приложение Б).

Таблица 2.3. – Уровень речевой коммуникации учащихся на контрольном этапе эксперимента

| Количество учащихся, человек | Количество учащихся, % | Уровень речевой коммуникации |
|------------------------------|------------------------|------------------------------|
| 11 | 39 | Высокий |
| 14 | 50 | Средний |
| 3 | 11 | Низкий |

Показатели изменились в хорошую сторону (таблица 2.3). Из таблицы видно, что с высоким уровнем коммуникаций 11 (39%) детей, с низким 3 (11%) и 14 (50%) детей имеют средний уровень коммуникативных способностей. Высокий уровень во втором случае на 11% больше (на 3 человека), чем в первом. Показатели низкого уровня также изменились в лучшую сторону. Данный уровень был у троих учеников (17%), а стал у двоих (11%).

Полученные результаты позволили отразить динамику развития коммуникативных способностей обучающихся и представить её в сравнении с помощью следующей диаграммы (рисунок 2.3). По результатам повторной диагностики можно предполагать, что уровень коммуникативных способностей вырос.

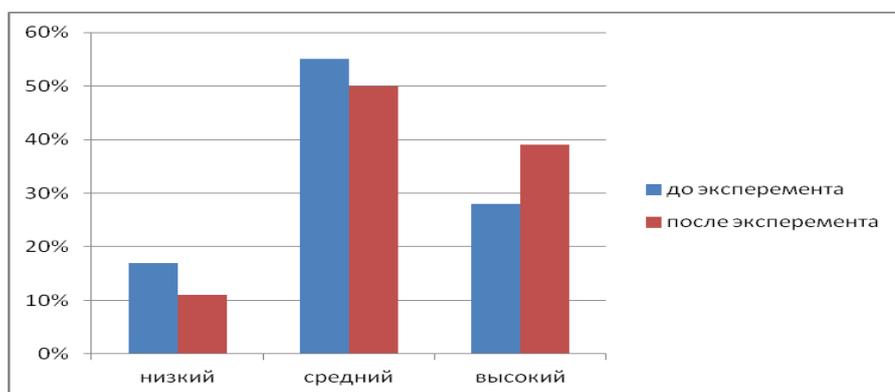


Рисунок 2.3. – Динамика развития коммуникативных способностей учащихся

В сравнительной диаграмме 1 ряд – входная диагностика, 2 ряд – заключительная диагностика. В диаграмме видно, что учащихся с высоким уровнем коммуникативного развития стало больше – 39% (11 человек), стало больше учащихся, которые стали увереннее в общении, в выступлениях перед учениками. Значительно снизилось количество учащихся с низким уровнем коммуникативного развития с 17% до 11% (3 человека).

Учащиеся стали более уверенно выражать свои мысли, могли спокойно общаться со своими сверстниками, взрослыми, могли найти общую тему для беседы, могли отстоять своё мнение, услышать своего собеседника. Используя все правила общения, ведения диалога.

Итак, анализ результатов диагностики показал, что появились 3 человека с высоким уровнем коммуникативных способностей. Два ученика, у которого уровень был ниже среднего уровня, показали средний уровень. Такие результаты позволяют сделать вывод об эффективности применения коллективного способа обучения младших школьников на уроках русского языка для формирования коммуникативной компетенции.

Заметно, что проведенные уроки русского языка с включением технологии коллективного способа обучения пошли детям на пользу. Мы считаем, что ученикам в школе необходимо чаще сотрудничать для совершенствования своей коммуникативной компетенции. Следует проводить работу с младшими школьниками целенаправленно, давая им возможность формированию дружного и сплоченного коллектива.

На наш взгляд наиболее эффективно обучение коллективным способом проходит, если ведется в следующих четырех формах: коллективной, групповой, парной и индивидуальной. Коллективный способ обучения учащихся на уроках не подменяет традиционно сложившиеся формы организации учебной деятельности, а удачно дополняет их. Опыт работы убеждает нас в том, что коллективная форма занятий является необходимостью.

Выводы по главе 2

1. Применение технологии КСО на уроках русского языка даёт возможность ученикам больше общаться друг с другом, передавать свои знания, проверять, обмениваться заданиями, т.е. включаться в активную коммуникативную деятельность. Введение занятий по технологии КСО резко увеличивает время на активное говорение с 6-7% при традиционном обучении до 60%. Общение на уроках становится более раскованным, живым. КСО реально превращает учащихся в субъектов самообразования и самовоспитания. Процесс изучения русского языка становится более привлекательным для учащихся, возрастает его эффективность, что является основным условием для получения устойчивой системы знаний по предмету.

2. Опытным-экспериментальным путем доказано, что применение коллективных способов обучения на уроках русского языка оказалось

эффективным методом для формирования коммуникативной компетенции учащихся. Об этом свидетельствует положительная динамика по тем параметрам, которые нами были определены. Существенное значение для формирования коммуникативных способностей учащихся имеет организация *совместной работы* обучающихся в группе.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основные результаты научного исследования

1. Раскрыты содержательные характеристики «коммуникативная компетенция» и выявлена специфика ее развития у младших школьников.

Коммуникативная компетенция – система требований к человеку, связанных с процессом общения: грамотная речь, знание ораторских приемов, умение проявить индивидуальный подход к собеседнику и т.д.

Младший школьный возраст оптимальный период для формирования коммуникативных способностей. Основная задача работы по развитию связной речи в начальной школе состоит в том, чтобы научить детей свободно и правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме. Решение этой задачи осуществляется путём формирования у учащихся совокупности речевых умений, которые позволяют воспринимать высказывание, передавать его содержание и создавать своё собственное.

2. Рассмотрены сущность, принципы и методы коллективного способа обучения.

Коллективным способом обучения (КСО) является такая его организация, при которой *обучение осуществляется путем общения в динамических парах*, когда каждый учит каждого. На сегодняшний день известен ряд приемов организации парно-коллективной формы обучения: поабзацная проработка текста (по А. Г. Ривина); методика, обратная первой, – методика М. Г. Булановской; взаимные диктанты; работа по вопросникам; работа по карточкам; обмен заданиями, темами и др.

Принципы КСО: завершенность, интернационализм, дифференциальный подход, всеобщее сотрудничество и взаимопомощь, разновозрастность и разноуровневость, разделение учебного труда, педагогизация населения, безотлагательная и непрерывная передача знаний. Именно работа в парах сменного состава является системообразующей для КСО, она преобразует групповой способ обучения в коллективный.

3. Выявлены особенности организации учебного процесса с использованием коллективных способов обучения на уроках русского языка.

Приступая к организации общения ребят в парах сменного состава, нужно выработать навыки у учащихся, необходимые для парной работы, учить приёмам делового сотрудничества; развивать у них положительное отношение к совместной деятельности на уроках. Такая организация занятия позволяет учителю формировать не только предметные знания и умения, но и работать над другими компонентами содержания образования: умениями *коммуникации* школьников, навыками коллективного труда, нормами социальной жизни, что особенно важно для современной школы.

Для обеспечения включенности каждого ребенка на занятии необходимо сочетание организационных форм обучения: групповой, коллективной, парной и индивидуальной. Такая организация работы

позволяет запустить мышление, речь и действия у каждого ученика по поводу определенной учебной задачи. Учителю необходимо понимать, что фронтально он может решать организационные вопросы, а также озвучить информацию с обязательной последующей проработкой в парах, важные темы и понятия ученики должны прорабатывать в парах сменного состава, закрепляя их индивидуальной работой.

Виды работы в парах используемые при работе по основным методикам коллективных учебных занятий: обсуждение, совместное изучение, обучение, тренировка, проверка.

4. Установлен характер влияния коллективных способов обучения на формирование коммуникативной компетенции младших школьников.

В ситуации *взаимодействия* друг с другом ученикам приходится выполнять роль учителя. Объясняя другим, помогая, ребенок сам лучше осмысливает и прочнее запоминает учебный материал. Успешность учения обуславливается еще и тем, что при сотрудничестве увеличивается время активного говорения каждого ученика.

Опытно-экспериментальным путем доказано, что применение коллективных способов обучения на уроках русского языка оказалось эффективным методом для формирования коммуникативной компетенции учащихся. Об этом свидетельствует положительная динамика по тем параметрам, которые нами были определены. Анализ результатов диагностики показал, что появились 3 человека с высоким уровнем коммуникативных способностей. Два ученика, у которого уровень был ниже среднего уровня, показали средний уровень. Такие результаты позволяют сделать вывод об эффективности проведенной работы.

Так, при работе в парах сменного состава формируются следующие умения: развиваются абстрактно-логические функции мышления, развивается как устная, так и письменная речь, развивается умение работать с текстом, в свою очередь эти умения формируют коммуникативную компетенцию. Сотрудничество повышает эффективность учения, способствует становлению школьника как субъекта учебной деятельности. В этом его основной развивающий потенциал.

Значение коллективной формы организации в том, что она преодолевает рамки классно-урочной системы, характерной для группового способа обучения, внедряет новый, коллективный способ обучения (КСО), предоставляя педагогам широкий простор для инновационной деятельности.

Рекомендации по практическому использованию результатов

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования по формированию коммуникативной компетенции младших школьников посредством коллективного способа обучения на уроках русского языка могут быть использованы учителями начальных классов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бандаренко, Л. В. Изучение учебных и научных текстов в диалоге. Методика Ривина: сборник научно-методических материалов / Л. В. Бандаренко. – Красноярск : КК ИПК РО, 2015. –184 с.
2. Булыгина, Л. . О формировании коммуникативной компетенции школьников/ Л. . Булыгина // Вопросы психологии. – 2010. –№ 2. – С.149.
3. Витковская, И. М. Обучение младших школьников в совместной деятельности: учебно-методическое пособие / И. М. Витковская. – Псков : ПГПИ, 2000. – 96 с.
4. Витковская, И. М. Технология коллективного способа обучения на современном уроке в начальной школе / И. М. Витковская // Сибирский учитель. – 2014. – № 2. – С. 91 – 92.
5. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В. К. Дьяченко. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.
6. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
7. Ефимова Э. Л. Технология коллективного взаимодействия как способ развития самостоятельности и коммуникативных умений обучающихся/ Э. Л. Ефимова // Педагогическое мастерство: материалы VII междунар. науч. конф. – 2015. – № 11. – С. 52-60.
8. Запятая, О. В. Организация учебного процесса по формированию универсальных учебных действий младших школьников: методические рекомендации / О. В. Запятая, М. В. Минова, И. Г. Литвинская. – Красноярск : КК ИПК РО, 2014. – 68 с.
9. Зебзеева, И. С. Организация урока по методике коллективного взаимного обучения / И. С. Зебзеева // Управление начальной школой. – 2009. – № 5. – С. 37 – 46.
10. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г. № 243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобрен Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – Минск : «Амалфея», 2011.
11. Концепция учебного предмета “Русский язык” для I ступени общего среднего образования (для общеобразовательных учреждений с русским и белорусским языками обучения / Приказ Министерства Республики Беларусь. – 29.05.2009г. – № 675.
12. Котенко, А. В. Методическая разработка урока – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/510443/>
13. Лебединцев, В. Б. Учебный процесс в разновозрастном коллективе / В. Б. Лебединцев, Т. А. Кинстлер // Начальная школа. – 2011. – № 4. – С. 3 – 7.
14. Литвинская, И. Г. Коллективные учебные занятия: принципы, фазы, технология / И. Г. Литвинская // Директор школы. – 2000. – № 1. – С. 21 – 22.
15. Луговых, Г. А. Работа в паре как средство формирования универсальных учебных действий / Г. А. Луговых // Коллективный способ обучения. – 2015. – № 15. – С. 87 – 89.

16. Мкртчян, М. А. Становление коллективного способа обучения: монография / М. А. Мкртчян. – Красноярск : КК ИПК, 2010. – 228 с.
17. Мкртчян, М. А. Теория и технология коллективных учебных занятий. Начальный курс: дистанционное учебное пособие / М. А. Мкртчян, О. В. Запятая, Г. В. Клепец, И. Г. Литвинская. Под ред. В. Б. Лебединцева. – Красноярск, 2005. – 180 с.
18. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учебное пособие / И. П. Подласый. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 368 с.
19. Поташник, М. М. Как подготовить и провести открытый урок (современная технология): методическое пособие / М. М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 144 с.
20. Савинова, С. А. Использование обратной методики Ривина для написания изложений / С. А. Савинова // Коллективный способ обучения. – 2003. – № 7. – С. 55 – 58.
21. Сальникова С. А. Ключевые компетенции в современном образовании / С. А. Сальникова // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – №12. – С.14.
22. Саркисян Т. А. Развитие речи учащихся — средство успешного обучения в школе/ Т. А. Саркисян // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 3561–3565. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54976.htm>.
23. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
24. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М.: педагогика, 1984. – С. 65 – 66.
25. Соколов, А. С. Заметки об идее коллективного способа обучения / А. С. Соколов // ТРИЗ. – Том 1. – № 2. – 1990. – С. 56 – 59.
26. Соколов, Э. В. Культура и личность / Э. В. Соколов. – Л. : Наука, 2002. – 126 с.
27. Шеститко, И. В. Интенсивное обучение: технологии организации образовательного процесса: практическое руководство / И.В. Шеститко, И. А. Турченко, Е. С. Шилова, С. В. Маршина. – Светлая Роща: ИПК МЧС Респ. Беларусь. – 2014. – 136 с.
28. Шилова, Е. С. Эффективные методы и приемы заучивания стихотворений / Е. С. Шилова // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2014. – № 9. – С. 6 – 11.
29. Шилова, Е. С. Интенсивные образовательные технологии / Е. С. Шилова // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2014. – № 5. – С. 22 – 25.
30. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированная школа. Взрослые и дети в образовательном пространстве/ И. С. Якиманская. – М.: Академия, 2002.– 217 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Тест «Оценка уровня общительности» - модифицированная методика В.Ф. Ряховского

Инструкция по применению методики: школьникам предлагается ответить на 20 вопросов, поставив в графе Да знак (+); в графе Нет знак (-). На обдумывание каждого вопроса отводится не более 1 минуты.

Вопросы: 1. Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь? 2. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненной вам кем-либо из ваших друзей? 3. Есть ли у вас стремление к установлению новых знакомств с различными людьми? 4. Верно ли, что вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-либо занятием, чем с людьми? 5. Легко ли вы устанавливаете контакт с людьми, которые старше Вас по возрасту? 6. Трудно ли вам включиться в новые для вас компании? 7. Легко ли вам устанавливать контакты с незнакомыми людьми? 8. Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе? 9. Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком? 10. Раздражают ли вас окружающие люди и хочется ли вам побыть одному? 11. Нравится ли вам находиться среди людей? 12. Испытываете ли вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком? 13. Любите ли вы участвовать в коллективных играх? 14. Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых вам людей? 15. Полагаете ли вы, что вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую компанию? 16. Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей? 17. Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомую для вас компанию? 18. Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенно и спокойно, когда приходится говорить что-то большой группе людей? 19. Верно ли, что у вас очень много друзей? 20. Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

Обработка результатов. В таблицу проставляются ответы на вопросы, плюс или минус. С помощью дешифратора подсчитать количество совпадающих с дешифратором ответов по каждому разделу методики.

Дешифратор.

1+2-3+4-5+6-7+8-9+10-11+12-13+14-15+16-17+18-19+20-

После этого следует определить оценочный коэффициент (К) по формуле

$K = C/V$, где

С- количество совпадающих с дешифратором ответов,

В- максимальное число ответов на вопросы

Пользуясь оценочной шкалой, педагог определяет у младших школьников уровень общительности.

| | |
|---------|-----------|
| Уровень | Оценочный |
|---------|-----------|

| общительности | коэффициент |
|---------------|-------------|
| Низкий | 0,1-0,561 |
| Средний | 0,56-0,753 |
| Высокий | 0,76-1,004 |

Интерпретация результатов.

Низкий уровень общительности, если испытуемый получил оценку 1. Такой школьник не стремится к общению, чувствует себя скованно в новой компании, предпочитает проводить время наедине с собой, ограничивает свои знакомства, испытывает трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируется в незнакомой ситуации, не отстаивает свое мнение, тяжело переживает обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах он предпочитает избегать принятия самостоятельных решений.

Средний уровень общительности, если испытуемый получил оценку 3. Он стремится к контактам с людьми, не ограничивает круг своих знакомств, отстаивает свое мнение, планирует свою работу. Он не теряется в новой обстановке, быстро находит друзей, постоянно стремится расширить круг своих знакомств, занимается общественной деятельностью, помогает близким, друзьям, проявляет инициативу в общении, с удовольствием принимает участие в организации общественных мероприятий, способен принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Однако потенциал этих склонностей не отличается высокой устойчивостью.

Высокий уровень общительности испытуемый, получивший оценки 5. Он активно стремится к организаторской и коммуникативной деятельности, испытывает в ней потребность. Быстро ориентируется в ситуациях, непринужденно ведет себя в новом коллективе. В важном деле или создавшейся сложной ситуации предпочитает принимать самостоятельное решение, отстаивает свое мнение и добивается, чтобы оно было принято товарищами. Может внести оживление в незнакомую компанию, любит организовывать различные игры, мероприятия, настойчив в деятельности, которая его привлекает. Сам ищет такие дела, которые удовлетворяли бы его потребности в коммуникативной и организаторской деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б**Задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман)**

Цель: изучение уровня сформированности умения согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Возраст: (6,5 - 7 лет)

Форма (ситуация оценивания): работа учащихся в классе парами.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием и анализ результата.

Описание задания: Детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

Инструкция: «Дети, перед Вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить так, чтобы получилась пара, - для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступить к рисованию».

Материал: Каждая пара учеников получает изображение рукавиц (на правую и левую руку) и по одинаковому набору карандашей.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют; - взаимопомощь по ходу рисования, эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания:

1) низкий уровень - в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства; дети не пытаются договориться или не могут придти к согласию, настаивают на своем;

2) средний уровень - сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия;

3) высокий уровень - рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

ТРЕНИНГИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОТРАБОТКУ НАВЫКОВ РАБОТЫ В ПАРАХ СМЕННОГО СОСТАВА

ТРЕНИНГ НА ОРИЕНТИРОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ

В классе имеется одно свободное место. Учитель начальных классов спрашивает: "Сколько свободных мест в классе?" Ребята отвечают. Того, кто ответил первым, учитель просит сесть на свободное место, но так, чтобы ничего не задеть и как можно быстрее. Ученик пересаживается. Учитель указывает на ученика, который должен найти свободное место и занять его.

Тренинг можно усложнить. Учитель указывает одновременно на двух учеников. Понятно, что вдвоем они не смогут сесть на единственное место, его займет лишь один из них. Другой вынужден будет занять только что освободившееся место своего товарища. А тем временем учитель указывает уже на двух других учеников.

Еще более сложный вариант: учитель предлагает всем закрыть глаза и внимательно послушать окружающий мир. Ребята слушают и слышат то, на что раньше не обращали внимания. Учитель говорит: "Тот ученик, до плеча которого я дотронуся, откроет глаза и сядет на свободное место как можно тише". После этого остальные ученики, не открывая глаз, показывают рукой туда, где образовалось свободное место. Учитель просит всех открыть глаза, но пока не убирать руку, указывающую направление.

Подобные тренинги можно проводить в качестве физкультминуток. Они хорошо снимают усталость и переключают внимание ребят.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г***ТРЕНИНГ НА УМЕНИЕ СЛУШАТЬ ПАРТНЕРА И СЛЫШАТЬ ТО, ЧТО ОН ГОВОРИТ***

Ребята любят играть в "Испорченный телефон". Элементы этой игры используются в тренинге. Класс делится на варианты. На первую парту каждого варианта выдается карточка с пословицей, поговоркой, скороговоркой, правилом, определением и т. д. Ученики на первой парте читают запись на карточке, запоминают ее и, отложив в сторону, по сигналу учителя поворачиваются и проговаривают фразу соседу на второй парте. И так до конца. Ученик на последней парте произносит фразу вслух. Процесс можно усложнить – вместо фраз взять, к примеру, правила, которые ребятам трудно запомнить.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПРИЛОЖЕНИЕ Д***ТРЕНИНГ НА УМЕНИЕ РАБОТАТЬ В ШУМЕ***

Почти ни у кого не вызывает сомнения, что учиться в слишком большом шуме довольно трудно. А вот то, что учиться в абсолютной тишине, оказывается, практически невозможно, у многих вызывает сомнение. Однако, это именно так. Умение учиться в шуме следует отрабатывать специально. Задание при этом такое: у каждого ученика есть небольшая карточка, на которой написана скороговорка. Мальчики приходят в гости, здороваются и читают свою скороговорку девочкам, а те свою – мальчикам.

Когда каждый проговорит свою скороговорку без запинки, ученики меняются карточками, и мальчик, поблагодарив, уходит в гости к другой девочке. В классе стоит шум, так как половина ребят говорит. Однако ученики довольно быстро привыкают к этому и даже не замечают шума. Это связано с тем, что ребенок адаптируется к шумовой среде и старается говорить так, чтобы его слышал только сосед. Важно, чтобы эти фразы были написаны заранее, а не являлись экспромтом проходящих "гостей", тогда помимо основного навыка – работы в шуме – будет отрабатываться и дополнительный навык – умение обращаться с карточкой.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е***ТРЕНИНГ НА УМЕНИЕ НАХОДИТЬ НУЖНУЮ ИНФОРМАЦИЮ***

Этот тренинг можно проводить двумя способами:

- разрешить всем ходить по классу;
- разрешить ходить по классу только половине ребят.

Перед всеми ребятами в классе кладутся обратной стороной вверх карточки. На них написано по половине пословицы, например: на одной карточке "тише едешь", на другой – "дальше будешь". Парные карточки лежат в разных концах класса на разных вариантах. Задача ребят – найти нужного партнера и образовать пару.

Тренинг можно усложнить. Первому варианту предложить карточки с загадками, а второму – с отгадками. Первый вариант остается на месте, а второй отправляется на поиски нужной загадки. Интересно использовать такой тренинг на уроках математики, где одному варианту предлагаются задачи, а второму – ответы.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж***ТРЕНИНГ НА УМЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЛИСТ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО УЧЕТА***

Лист индивидуального учета позволяет вести учет проработанных карточек. На листе написаны цифры, соответствующие номерам выполняемых заданий. Если задание изучено и выполнено – номер обводится кружочком. Если оказана помощь другому ученику в выполнении этого задания – номер зачеркивается.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПРИЛОЖЕНИЕ И

ТРЕНИНГ НА УМЕНИЕ ПЕРЕВОДИТЬ ОБРАЗНУЮ ИНФОРМАЦИЮ В ВЕРБАЛЬНУЮ И ОБРАТНО

Использование этого приема существенно развивает речь ребенка, способность переводить образы в слова, а также учит внимательно слушать и точно подбирать предметное действие, соответствующее сказанному партнером слову. С этой целью используются разрезные картинки. У одного ученика в паре имеется карточка с нарисованным сюжетом, которую запрещено показывать до окончания работы, а у его партнера – ее разрезные части. Задача первого – руководить так, чтобы партнер как можно быстрее выложил соответствующий рисунок. Управлять можно только словом, без помощи жестов. Затем тот, кто руководил, уходит искать свободного партнера, а тот, кто собирал рисунок, остается ждать нового партнера. Теперь уже руководить будет он.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПРИЛОЖЕНИЕ К

План-конспект учебного занятия по теме: «Произношение и обозначение на письме парных звонких и глухих согласных в конце слова и в середине слова перед глухими согласными»

2 класс

Цели: формировать навык правописания парных звонких и глухих согласных в конце слов и в середине слов перед глухими согласными, совершенствовать навык правописания парных звонких и глухих согласных в середине и на конце слова; развивать речь.

Оборудование: учебник, карточки с текстами, карточки со словарными словами, слайды.

Ход урока.

I. Организационный момент

Проверка готовности к уроку.

II. Актуализация комплекса знаний и способов деятельности

- Посмотрите на пары слов и ответьте на вопрос: Одинаковы ли способы проверки написания орфограмм в них?

Липкий - гибкий город-молот

- Над какой темой мы работаем на протяжении нескольких уроков подряд?

- Как вы думаете, знания, полученные на уроках русского языка, пригодятся вам в жизни или нет?

III. Проверка домашнего задания в парах. Взаимооценка.

IV. Чистописание.

Характеристика буквы Д.

Запись слов по образцу: *Друг, дружина, дружище.*

Друг – твоё зеркало.

V. Работа с учебником.

1. Упр.167 (с.104).

Подберите проверочные слова к словам с выделенными буквами (устно). Спишите. Взаимопроверка.

- Любите ли вы ходить в лес за грибами? Какие правила сбора грибов следует соблюдать?

2. Упр.168 (с.105)

- Дополните предложения подходящими по смыслу словами. Подберите к этим словам проверочные (устно).

VI. Физкультминутка

VII. Работа в группах.

Учащиеся разделяются на группы по 4 человека, получают карточки с разными текстами. Обсуждение проходит в группах.

-Вставьте пропущенные буквы в слова, подберите к ним проверочные слова. Запишите слова с пропущенными буквами в тетрадь.

Карточка 1. Ено..- красавец смотрит в ни.., там потянулась сла..ко ры..ь. Плывёт могучий бегемо.., медве..ь над нерпою ревьёт, и белый голу..ь там летает, всех отдохнуть нас приглашает.

Карточка 2. Знать обязаны дети..ки, что не надо портить кни..ки. Все странички в них ва..ны, кни..ки вы беречь должны .Книжек много есть вокру.., каждая – прекрасный дру.. .

Карточка 3. Здравствуйте шу..ки и ша..ки-ушанки, лыж.. и быстрые санки, сне..ные горы, ка..ки, звонкие кони-коньки.

Карточка 4. Я гнала гусей на лу.., поломался тонкий пру.. . На гря..ках зеленеет лу.., похожи гря..ки теперь на лу.. .

Карточка 5. За деревней – лу.., а на грядке – лу.. . А по речке пло.. , а на груше – пло.. .

VIII. Игра «Угадай слово».

---- Ж -- Как называется избушка, где живёт сторож (сторожка)

---- Ж -- Украшения в ушах (серёжки)

---- Ж -- Твёрдая застёжка на поясе (пряжка)

-- Ж -- Часть стола или стула (ножка)

IV. Самостоятельная работа.

Запишите слова в два столбика: в первый – с глухой согласной на конце, во второй – со звонкой согласной. (По желанию разрешаю работу в парах).

Сноп, арбуз, мороз, лёд, мёд, кот, зонт, уж, лес.

- При проверке орфограмм, каким правилом пользовались?

Взаимопроверка осуществляется в парах. На экране появляются слова с выделенными орфограммами. Оценка выставляется на полях друг другу.

IX. Взаимный словарный диктант.

Учащиеся получают карточки со словарными словами (по четыре слова). Работают в вариационных парах.

X. Подведение итогов урока.

- Что необходимо знать человеку, чтобы грамотно писать?

- Как проверить написание парной согласной в середине и на конце слова?

- Как вы считаете, мы сегодня хорошо потрудились? Давайте соберем Цветок Настроения. Дети по очереди прикрепляют цветные магниты к доске, отражающие их настроение. Подводится итог.

XI. Домашнее задание

Вариант I – упр. 171 (с.106)

Вариант II – придумать и записать предложения со словами *лев, сказка, сладкий*.