**Тема: Особенности развития коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста**

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 10 лет.

Младший школьный возраст связан с переходом ребенка к систематическому школьному обучению. Начало обучения младших школьников в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями.

Ребенок начинает общаться и говорить с самого раннего возраста. К моменту поступления в школу он обычно уже обладает целым рядом коммуникативных и речевых компетенций.

При поступлении в школу ребенок имеет определенный уровень развития общения. В состав базовых (т.е. абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) предпосылок входят следующие компоненты:

− потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;

− владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;

− приемлемое (т.е. не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества;

− ориентация на партнера по общению;

− умение слушать собеседника[24].

В соответствии с нормативно протекающим развитием к концу дошкольного возраста большинство детей умеют устанавливать контакт со сверстниками и незнакомыми им ранее взрослыми. При этом они проявляют определенную степень уверенности и инициативности (например, задают вопросы и обращаются за поддержкой в случае затруднений) (О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, Л.Л. Коломинский, Б.П. Жизневский).
К 6-6,5 года дети должны уметь слушать и понимать чужую речь (необязательно обращенную к ним), а также грамотно оформлять свою мысль в грамматически несложных выражениях устной речи. Они должны владеть такими элементами культуры общения, как умение приветствовать, прощаться, выразить просьбу, благодарность, извинение, уметь выражать свои чувства (основные эмоции) и понимать чувства другого, владеть элементарными способами эмоциональной поддержки сверстника, взрослого. В общении дошкольников зарождается осознание собственной ценности и ценности других людей, возникают проявления эмпатии и толерантности (М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова) [31].

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

Коммуникативные умения можно разделить на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности: коммуникацией как взаимодействием, коммуникацией как сотрудничеством и коммуникацией как условием интериоризации. Рассмотрим каждую группу коммуникативных умений.

Первая группа - коммуникативные умений, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации) [12].

Важным этапом в развитии детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту является преодоление эгоцентрической позиции в межличностных и пространственных отношениях. Как известно, изначально детям доступна лишь одна точка зрения - та, которая совпадает с их собственной. При этом детям свойственно бессознательно приписывать свою точку зрения и другим людям - будь то взрослые или сверстники. Детский эгоцентризм коренится в возрастных особенностях мышления и накладывает отпечаток на всю картину мира дошкольника, придавая ей черты характерных искажений (вместо объективности - феноменализм, реализм, анимизм, артифициализм и др.) (Ж. Пиаже).

В общении эгоцентрическая позиция ребенка проявляется в сосредоточении на своем видении или понимании вещей, что существенно ограничивает способность ребенка понимать окружающий мир и других людей, препятствует взаимопониманию в реальном сотрудничестве и, кроме того, затрудняет самопознание, основанное на сравнении с другими.
В младшем школьном возрасте дети впервые перестают считать собственную точку зрения единственно возможной. Происходит процесс децентрации, главным образом, в общении со сверстниками и прежде всего под влиянием столкновения их различных точек зрения в игре и других совместных видах деятельности, в процессе споров и поиска общих договоренностей. В этой связи следует особо подчеркнуть незаменимость общения со сверстниками, поскольку взрослый, будучи для ребенка априори более авторитетным лицом, не может выступать как равный ему партнер[21].

Однако преодоление эгоцентризма не происходит одномоментно: этот процесс имеет долговременный характер и свои сроки применительно к разным предметно-содержательным сферам. От поступающих в школу детей правомерно ожидать, что децентрация затронет по крайней мере две сферы: понимание пространственных отношений (например, ребенок ориентируется в отношениях правое/левое применительно не только к себе, но и к другим людям), а также некоторые аспекты межличностных отношений (например, относительность понятия «брат») [18].

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

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

По мере приобретения опыта общения (совместной деятельности, учебного сотрудничества и дружеских отношений) дети научаются весьма успешно не только учитывать, но и заранее предвидеть разные возможные мнения других людей, нередко связанные с различиями в их потребностях и интересах. В контексте сравнения они также учатся обосновывать и доказывать собственное мнение.

В итоге к концу начальной школы коммуникативные умения, направленные на учет позиции собеседника (или партнера по деятельности), приобретают более глубокий характер: дети становятся способными понимать возможность разных оснований (у разных людей) для оценки одного и того же предмета. Таким образом, они приближаются к пониманию относительности оценок или выборов, совершаемых людьми. Вместе с преодолением эгоцентризма дети начинают лучше понимать мысли, чувства, стремления и желания окружающих, их внутренний мир в целом.
Названные характеристики служат показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе[24].

Вторую большую группу коммуникативных умений образуют действия, направленные на кооперацию, сотрудничество. Содержательным ядром этой группы коммуникативных умений является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности.

Зарождаясь в дошкольном детстве, способность к согласованию усилий интенсивно развивается на протяжении всего периода обучения ребенка в школе. Так, на этапе предшкольной подготовки от детей, уже способных активно участвовать в коллективном создании замысла (в игре, на занятиях конструированием и т. д.), правомерно ожидать лишь простейших форм умения договариваться и находить общее решение. Скорее, здесь может идти речь об общей готовности ребенка обсуждать и договариваться по поводу конкретной ситуации, вместо того чтобы просто настаивать на своем, навязывая свое мнение или решение, либо покорно, но без внутреннего согласия подчиниться авторитету партнера [18].

Такая готовность является необходимым (хотя и недостаточным) условием для способности детей сохранять доброжелательное отношение друг к другу не только в случае общей заинтересованности, но и в нередко возникающих на практике ситуациях конфликта интересов.
Между тем в настоящее время становление данной способности часто запаздывает и многие дети, приходя в школу, обнаруживают ярко выраженные индивидуалистические, «антикооперативные» тенденции, склонность работать, не обращая внимания на партнера. Это делает крайне актуальной задачу подготовки детей к началу обучения в школе с точки зрения предпосылок учебного сотрудничества, а также задачу соответствующей доподготовки уже в рамках школы (Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова).

На протяжении младшего школьного возраста дети активно включаются в общие занятия. В этом возрасте интерес к сверстнику становится очень высоким. Хотя учебная деятельность по своему характеру (при традиционном обучении) остается преимущественно индивидуальной, тем не менее вокруг нее (например, на переменах, в групповых играх, спортивных соревнованиях, в домашней обстановке и т.д.) нередко возникает настоящее сотрудничество школьников: дети помогают друг другу, осуществляют взаимоконтроль и т. д. [21]

В этот период также происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом школьном этапе. Как известно, от навыков конструктивного общения, приобретенных в младшем школьном возрасте, во многом зависит благополучие личностного развития подростка[26].

Естественно, что в условиях специально организуемого учебного сотрудничества формирование коммуникативных умений происходит более интенсивно (т.е. в более ранние сроки), с более высокими показателями и в более широком спектре. Так, например, в число основных составляющих организации совместного действия входят (В.В. Рубцов):

1. Распределение начальных действий и операций, заданное предметным условием совместной работы.

2. Обмен способами действия, заданный необходимостью включения различных для участников моделей действия в качестве средства для получения продукта совместной работы.

3. Взаимопонимание, определяющее для участников характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности (путем взаимопонимания устанавливается соответствие собственного действия и его продукта и действия другого участника, включенного в деятельность).

4. Коммуникация (общение), обеспечивающая реализацию процессов распределения, обмена и взаимопонимания.

5. Планирование общих способов работы, основанное на предвидении и определении участниками адекватных задаче условий протекания деятельности и построения соответствующих схем (планов работы).

6. Рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничений собственного действия относительно общей схемы деятельности (путем рефлексии устанавливается отношение участника к собственному действию, благодаря чему обеспечивается изменение этого действия в отношении к содержанию и форме совместной работы) [24].

Концепция учебного сотрудничества предполагает, что большая часть обучения строится как групповое, и именно совместная деятельность обучающего и обучаемых обеспечивает усвоение обобщенных способов решения задач.

Однако в рамках сложившейся системы обучения главными показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативных умений в начальной школе можно считать:

− умение договариваться, находить общее решение практической задачи (приходить к компромиссному решению) даже в неоднозначных и спорных обстоятельствах (конфликт интересов);

− умение не просто высказывать, но и аргументировать свое предложение, умение и убеждать, и уступать;

− способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов;

− умение с помощью вопросов выяснять недостающую информацию;

− способность брать на себя инициативу в организации совместного действия, а также осуществлять взаимный контроль и взаимную помощь по ходу выполнения задания.

Третью большую группу коммуникативных умений младших школьников образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии.
Как известно, общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка (особенно развития речи и мышления) практически на всех этапах онтогенеза. Его роль в психическом развитии ребенка определяется тем, что благодаря своей знаковой (вербальной) природе оно из¬начально генетически связано с обобщением (мышлением). Возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания[15].

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

В соответствии с нормативной картиной развития к моменту поступления в школу дети должны уметь строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; уметь задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности, в достаточной мере владеть планирующей и регулирующей функциями речи. К началу школьного возраста дети должны уметь выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передавать (сообщать) их партнеру[16].

Характеризуя нормативно-возрастные особенности развития коммуникативных действий, следует признать, что, несмотря на значительное внимание, уделяемое развитию речи, именно в школьные годы оно часто тормозится, что в итог приводит к малоудовлетворительным результатам. Одной из наиболее существенных причин такого положения является вербализм традиционного обучения, при котором происходит:

1) отрыв речи от реальной деятельности в ее предметно-преобразующей материальной или материализованной форме;

2) преждевременный отрыв речи от ее исходной коммуникативной функции, связанный с обучением в форме индивидуального процесса при минимальном присутствии в начальной школе учебного сотрудничества между детьми.

Однако невозможно совершенствовать речь учащихся вне связи с ее исходной коммуникативной функцией - функцией сообщения, адресованного реальному партнеру, заинтересованному в общем результате деятельности, особенно на начальном этапе обучения. Необходима организация совместной деятельности учащихся, которая создаст контекст, адекватный для совершенствования способности речевого отображения (описания, объяснения) учеником содержания совершаемых действий в форме речевых значений с целью ориентировки (планирование, контроль, оценка) предметно-практической или иной деятельности, - прежде всего в форме громкой социализированной речи. Именно такие речевые действия создают возможность для процесса интериоризации, т. е. усвоения соответствующих действий, а также для развития у учащихся рефлексии предметного содержания и условий деятельности.

Трудность выделения главного, существенного отчетливо проявляется в одном из основных видов учебной деятельности школьника - в пересказе текста. Психологи, исследовавшие особенности устного пересказа у младших школьников, заметили, что краткий пересказ дается детям гораздо труднее, чем подробный. Рассказать кратко - это значит выделить основное, отделить его от деталей, а именно этого дети не умеют. Со временем дети при воспроизведении учебного материала осваивают логические операции, как систематизация, обобщение, что приводит к более свободному и связному изложению мыслей [21].

Таким образом, без целенаправленного и систематического формирования базовых коммуникативных компетенций в ходе обучения просчеты дошкольного воспитания или негативные индивидуальные особенности преодолеть нельзя. В связи с этим можно полагать, что создание в школе реальных условий для преодоления эгоцентрической позиции, успешное формирование (прививание) навыков эффективного сотрудничества со сверстниками (и, как следствие, выстраивание более ровных и эмоционально благоприятных отношений с ними) послужит формированию личности с развитыми коммуникативными умениями.

**Критерии и показатели формирования коммуникативных навыков у младших школьников**

Большое количество исследований более частного характера связаны с изучением отдельных параметров формирования речемыслительной деятельности, в качестве которых выступают увеличение словарного запаса, объема высказывания (количества фраз), усложнение лексико-грамматической структуры всего высказывания и отдельной фразы, совершенствование способов логического построения высказывания и другие [22].

Во всех исследованиях речевого онтогенеза, особенно в исследованиях последних двадцати лет, выполненных в рамках теории речевой деятельности достаточно эксплицитно звучит мысль о том, что критерием качества речевой продукции субъекта любой возрастной группы, а следовательно, и критерием его речевой зрелости, являются не столько отдельные количественные накопления в речевом развитии, как например, увеличение словарного запаса, сколько существенные качественные показатели, связанные с умением правильно, полно и точно выразить свою мысль, логично и связно построить высказывание и сделать его понятным и доступным для собеседника. Иными словами, важно не то, сколько слов употребил ребенок в своем высказывании, а насколько действенным это высказывание является для собеседника и насколько отвечает целям вербального поведения ребенка, т.е. подготавливается мысль о включенности речевого развития в общий контекст общения, коммуникативной деятельности. Адекватность высказывания целям речевого поведения субъекта определяет коммуникативную ценность данного высказывания. Отсюда развитие ребенка правомерно рассматривать не только с точки зрения совершенствования отдельных речевых функций и накопления речевых умений, но и с точки зрения того, как и насколько успешно ребенок продвигается в своем коммуникативном развитии, насколько эффективно осуществляет общение с другими людьми. Правомерность такой постановки вопроса определяется, прежде всего тем, что речь формируется в онтогенезе в тесной взаимосвязи с другими психическими функциями и видами деятельности в процессе общения с другими людьми. Роль социальности речи, отмеченная Л.С. Выготским, остается непреходящей ценностью. Другими словами, речь человека, его речевая деятельностьразвиваются постольку, поскольку они реализуют общение между людьми, их взаимодействие [16].

Такое понимание речи подготовлено большим количеством, как мировых, так и отечественных исследований, выполненных в рамках теории коммуникации, теории коммуникативных речевых актов, теории общения как сложного взаимодействия и деятельности.

Коммуникативное развитие, основывающееся на интеллектуальном развитии, и, в частности, на развитии понятийного мышления, речемыслительной деятельности субъекта, означает становление всех речевых процессов, при помощи которых реализуется коммуникация, или точнее, видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения, письма. Понятие коммуникативного развития включает в себя становление как речемыслительной, так и коммуникативной деятельности, т.е. формирование процессов мышления, речи, общения, которые неотделимы друг от друга, тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Таким образом, в коммуникативном развитии отражены не только прогрессивные изменения в умении ребенка построить связное высказывание на основе расширяющегося словаря и овладения языковыми правилами, т.е. умения говорения, но и развитие слушания, чтения, письма. Более того, характер взаимодействия видов речевой деятельности в этом развитии, формирование механизмов речи, становление языковых средств речевой деятельности по линии расширения и структурной организации словаря и усвоения языковых правил, развитие способов формирования и формулирования мысли и их осознанной дифференциации для разных условий общения - с самим собой (внутренний способ) и с другими людьми, присутствующими или отсутствующими (внутренний устный и письменный) [22].

Отметим также, что коммуникативное развитие осуществляется внутри целостной системы личности в соответствии с линиями развития: личностной, интеллектуальной, деятельностной, которые неотделимы друг от друга.

Коммуникативное развитие должно рассматриваться в общем контексте социализации ребенка в плане учета особенностей обобщения, формирования понятий, общения со взрослыми, сверстниками, учета особенностей общей ситуации социального развития и т.д.

Коммуникативное развитие идет по разным линиям, что отмечается в работах многих исследователей. Это и количественные накопления, такие, как увеличение словарного запаса, объема высказывания, и качественные изменения, например, развитие связности речи, комплексированности мысли, усложнение предикативной структуры и т.д. Однако основным критерием интенсивности и успешности коммуникативного формирования личности является, на наш взгляд, умение понимать, ставить и решать различные по характеру коммуникативные задачи, т.е. умение правильно и оптимальным образом использовать свою речемыслительную деятельность в общении с другими людьми, средствами информации и с самим собой [11].

Рассматривая коммуникативное развитие с точки зрения умения ставить и решать коммуникативные речевые задачи, необходимо, прежде всего, дать определение понятию «коммуникативная задача». Как и всякая задача, коммуникативная задача представляет собой сложное психологическое образование, основными компонентами структуры которого являются цель, предмет, условия, средства и способ решения, продукт и результат, составляющие в совокупности и определяющие психологическую природу задачи. Психологическое содержание коммуникативной задачи аналогично предметному содержанию той речевой деятельности, через которую она реализуется субъектом в процессе общения. Рецептивные виды речевой деятельности предполагают понимание задачи, поставленной партнером общения, и дальнейшую вербальную или невербальную реакцию на нее.

Продуктивные виды речевой деятельности предполагают и решение субъектом той или иной задачи для партнера общения. Решение коммуникативных задач субъектом в говорении и письме, на наш взгляд, в наибольшей степени отражает характер и направление коммуникативного развития личности. Все особенности психологического содержания коммуникативная задачи в продуктивных видах речевой деятельности объективируются в продукте ее решения – тексте. Это важнейшее в теоретическом и практическом отношении положение позволяет нам по результатам анализа текста судить об успешности осуществления речемыслительной и коммуникативной деятельности, а, следовательно, об уровне коммуникативного развития субъекта[5].

Хотя номенклатура коммуникативных задач чрезвычайно велика, их можно объединить в большие группы по критерию степени коммуникативности, под которой понимается степень обязательности наличия и непосредственного присутствия партнера общения, его реакции, степень ориентации на реципиента, степень и комплексность оказываемого на него воздействия. В соответствии с этим критерием выделены четыре группы задач, основными репрезентантами которых являются описание, объяснение, доказательство и убеждение [11].

Психологами была выявлена устойчивая тенденция совершенствования, хотя и не всегда прямолинейного, способа решения всех коммуникативных задач от младшего школьного к старшему возрасту, которое выражается в совершенствовании способа формирования и формулирования мысли, складывающегося в результате выбора языковых средств в соответствии с целью задачи и ее условиями. Так, с возрастом более полным, точным и правильным становится отражение действительности в тексте решения коммуникативных задач, усложняется предикативная структура текста, что свидетельствует об уровне развития аналитико-синтетической деятельности учащихся, увеличивается объем высказывания, его лексическая насыщенность, растут комплексированность мысли и связность речи, развиваются логичность, доказательность, последовательность мысли, осознанность речемыслительной деятельности. Эти данные находятся в полном соответствии с данными, полученными исследователями, занимающимися изучением становления мышления и речи в целом безотносительно к изучению способности решать коммуникативные задачи [32].

Следовательно, уровень решения коммуникативных задач является показателем уровня развития коммуникативных способностей, коммуникативных умений.

Можно сделать вывод, что младший школьный возраст - это период важнейших новообразований, которые возникают во всех сферах развития: преобразуется интеллект, личность, социальные отношения. Смена деятельности способствует перестройке всех психических процессов: мышления, восприятия, памяти, воображения. Они становятся более произвольными, то есть управляемыми. Развивается активная речь, крепнет воля, происходит волевая регуляция всей жизни [22].

Делая выводы, можно сказать, что младший школьный возраст - это оптимальный период активного обучения социальному поведению, искусству общения между детьми разного пола, усвоение коммуникативных и речевых умений, способов различения социальных ситуаций во внеурочной деятельности.