

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Выполнила:
учитель начальных классов
Ахтырец Жанна Александровна

В течение последнего десятилетия в России происходило коренное изменение жизни общества и функционирования государства. Начавшийся в стране процесс модернизации не мог не затронуть сферы образования. Этот период характеризовался сменой приоритетов в отечественном образовании, разработкой многих важных документов, определяющих его цели и судьбу.

Современные цели образования за последние годы изменились довольно серьезно. Цитата из Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года ориентирует на новые задачи: «Базовое звено образования – общеобразовательная школа, модернизация которой предлагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся...»

Реализовать основные задачи современного образования способно лишь развивающее обучение, которое не обедняя ребенка знаниями а, наоборот базируясь на знаниях более высокого уровня, нацелено на умственное развитие ребенка и тем самым создает условия для личностного развития. При этом речь идет о психическом развитии как о развитии способности ориентироваться в изменчивой окружающей среде, способности прогнозировать, предвидеть.

Развивающее обучение должно охватывать всю систему начального обучения, поскольку только система обеспечивает единство действия частей процесса обучения. Целостность развивающего обучения обеспечивается прежде всего единой педагогической идеей – максимальной эффективностью обучения для развития школьников.

В новой школе должен быть изменен тип образовательной системы. Это понимание нашло отражение в идее формирования системы личностно ориентированного образования. Она направлена на максимальное раскрытие и выращивание личностных качеств каждого ребенка. При этом учебный материал выступает как средство и инструмент, создающий условия для полноценного проявления и развития личностных качеств субъектов образовательного процесса.

Личностный подход заставляет переосмысливать формы организации урока и классно – урочной деятельности. Он предполагает изменение структуры урока, а также форм его организации. Урок превращается в творческое общение и проблемную дискуссию.

Исходной формой освоения любого культурного содержания является сотрудничество. Отношение формы и содержания сотрудничества, сформировал Л.В. Выготский: «Новый тип обобщения требует и нового типа общения».

По дидактической концепции, разработанной под руководством педагога В.К. Дьяченко, обучение - есть общение, в процессе которого

происходит воспроизведение и усвоение всех видов человеческой деятельности. Он считает, что самым важным в учебно-воспитательном процессе необходимо считать два фактора – коллективизм и самостоятельность.

Класно-урочная система не в полной мере дает возможность приобретать навыки коллективизма, сотрудничества, взаимопомощи, самостоятельности, а следовательно сдерживает процесс развития учащихся.

Встала проблема пересмотра в дидактике организационных форм обучения, которая более отвечала бы требованиям развивающего обучения. Г.А. Цукерман считает, что требованиям развивающего обучения отвечает коллективная (парная, групповая) форма организации учебно-воспитательного процесса, относит и динамические пары (пары сменного состава).

В начальных классах стали практиковаться формы коллективного взаимодействия. Учителя уверены, что общение и совместная деятельность со сверстниками – один из факторов развития учащихся.

В.К. Дьяченко выделяет следующие признаки коллективной работы:

- ✓ наличие у всех ее участников единой цели;
- ✓ разделение труда, функций и обязанностей, привлечение участников работы
- ✓ к контролю, учету, управлению;
- ✓ налаженное сотрудничество и товарищеская взаимопомощь;
- ✓ осознанный общественно-общественно полезный характер всех и каждого
- ✓ ученика в отдельности задается деятельностью;
- ✓ культивируется забота всех о каждом и каждого обо всех;
- ✓ достигается равенство объективных условий для каждого.

Несколько лет я работаю в системе ЛОО и считаю, что групповая работа одна из самых продуктивных форм организации учебного сотрудничества детей, так как она позволяет обеспечить каждому ребенку:

- эмоциональную и содержательную поддержку, без которой у робких и слабых детей развивается школьная тревожность, а у лидеров искажается становление характера;
- возможность утвердиться в себе, попробовать свои силы в микроспорах, где нет ни огромного авторитета учителя, ни подавляющего внимания всего класса;
- приобрести опыт выполнения тех рефлексивных учительских функций, которые составляют основу умения учиться (в 1 классе – это функции контроля и оценки, позже – целеполагание и планирование).

- дать учителю дополнительные мотивационные средства вовлечь детей в содержание обучения.

Перед собой поставила цель: обеспечить условия для организации групповой работы младших школьников, как формы коллективного взаимодействия.

Для реализации данной цели определила задачи:

- ✓ изучить теоретические положения этого вопроса;
- ✓ систематически и целенаправленно использовать в классе групповую форму работы;

В работе использую методы:

- изучение и теоретический анализ психолого-педагогической литературы;
- педагогическое наблюдения процесса обучения;
- анализ результатов;
- диагностика

Организацию групповой работы я начала с первого школьного дня. При этом необходимо было учитывать, что такой формы общения, как учебное сотрудничество, в детском опыте еще не было. Поэтому этот навык необходимо тщательно формировать как и любой другой навык: не игнорируя мелочей, не пытаясь перейти к сложному до проработки простейшего. Как сесть за партой, чтобы смотреть не на учителя (как обычно), а на товарища; как соглашаться, а как возражать; как помогать, а как просить о помощи - без проработки всех этих "ритуалов" взаимодействия до автоматизма невозможно организовать более сложные формы совместной работы учащихся. Причем элементарные навыки осваивались сначала на внеурочном материале, чтобы не приходилось учить одновременно двум сложнейшим вещам: и навыкам работы с учебным материалом, и навыкам сотрудничества. Этому способствовал курс «Введение в школьную жизнь».

На первом уроке началась организация групп. Группа пока механизм поддержки. Мебель расставлена так, чтобы дети сидели по 4 человека, напротив друг друга.

1-й момент – знакомство в группах. Необходимо по очереди назвать свое имя. Это значит, кто-то начнет первым. Задание: необходимо быстро договориться, кто будет первым называть свое имя. На счет «пять» в каждой группе должен встать один ребенок – тот, кто будет первым. Затем знакомство происходит по кругу: первый говорит имя, а вслед за ним все остальные. Потом группа шепотом, хором повторяет все имена. Теперь представление групп. Дети хором называют все имена.

На втором уроке вводится спикер. Это происходит при выполнении задания: 1) вспомнить не менее трех дел, которые обязательно надо сделать утром до школы, 2) выбрать того, кто будет говорить от имени группы, 3) говорящий

шепотом повторит группе те утренние дела, которые все дети считают важными. Если группа считает, что говорящий готов к ответу, пусть он встанет. Работа начинается по звонку.

С этого момента организация работы группы усложняется, прорабатываются детали, вводятся правила, памятки, распределяются роли. См. ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Вводя новую форму сотрудничества, даю ее образец. Вместе с 1-2 детьми у доски показывала на одном примере весь ход работы, акцентируя форму взаимодействия (например, речевые обороты: "Ты согласен?", "Не возражаешь?", "Почему ты так думаешь?"...). Несколько образцов разных стилей взаимодействия помогают детям подобрать свой собственный стиль.

Образец совместной работы осваивался детьми после разбора 2-3 ошибок. Главный принцип разбора ошибок совместной работы: разбирать не содержательную ошибку (например, неверно составленную схему), а ход взаимодействия. Типичные ошибки взаимодействия обыгрывались, даже если их еще не было в классе. Две-три сценки "неверного" общения показывались классу, делалось это на куклах. Например: детский спор по схеме: "Нет, я прав!", "Нет, я!" (с возможным переходом к взаимным оскорблениям). Посмеявшись над такой сценкой, класс формировал общее мнение: "Так общаться смешно и глупо" - и выводил правило: "Свое мнение надо не навязывать, а доказывать". Разыгрывали и высмеивали отношения ученика, который во всем уверен, не интересуется ничьим мнением и все делает так, как хочет, и его соседа, который сам ничего делать не желает и рад, когда за него действуют другие. Выход из таких отношений подсказывали сами дети: "Обязательно спрашивай у товарища его мнение".

С ребятами сформулировали правила общения:

- слушать и слышать своего товарища
- убедиться, что в разговоре участвует каждый
- говорить спокойно и ясно
- говорить только по делу

Эти правила напечатаны на ватмане и часто повторяются.

При оценке работы группы подчеркивались не столько ученические, сколько человеческие качества: терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость. Оценивалась лишь общая работа группы.

Старалась, чтобы занятия совместной работой детей не занимали более 10-15 минут урока в 1 классе и более половины урока во 2 классе, чтобы не привести к повышению утомляемости.

Не требовала абсолютной тишины во время совместной работы; дети должны обмениваться мнениями, высказывать свое отношение к работе товарища. Запрещала лишь возбужденные выкрики, разговоры в полный голос. Но делала это мягко, помня, что младшие школьники, увлекшись задачей, не способны к полному самоконтролю.

При организации групповой работы учитываю следующие рекомендации действий учителя:

1. Четкая формулировка задания. Установка для групп.
2. Организация понятия, понимания задания. Вопросы на уточнение.
3. Обеспечение условий для его выполнения каждым ребенком индивидуально. С детьми договариваемся о том, сколько времени потребуется для самостоятельной работы.
4. Организация высказывания, предъявление каждым учеником своей мысли.
5. Формулировка задания по обсуждению наработанного. (Например: какие из высказываний можно объединить?)
6. Обеспечение условий для подготовки выступающего от группы, выработка образца подготовки.
7. Фиксация всех высказываний учителем на доске.
8. Организация всех мыслей и подведение итогов учителем.

Организовываю групповую работу на всех этапах урока. Это не только возможно, но и весьма эффективно. На этапе актуализации ученики отвечают на вопросы, на этапе открытия знаний – формируют свою гипотезу, на этапе самостоятельной работы – по-своему применяют знания.

Групповая работа наиболее эффективна тогда, когда требуется дискуссия, спор, рассуждения, доказательства, совместный поиск истины.

В работе использую однородную и дифференцированную групповую работу. Однородная групповая работа предполагает выполнение небольшими группами учащихся одинакового для всех задания, а дифференцированная - выполнение различных заданий разными группами. В ходе работы поощряется совместное обсуждение хода работы, обращение за советом друг к другу. При такой форме работы учащихся на уроке, в значительной степени возрастает индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику, как со стороны учителя, так и своих товарищей. Причем помогающий получает при этом не меньшую помощь, чем ученик слабый, поскольку его знания

актуализируются, закрепляются именно при объяснении своему однокласснику.

Во время работы группы я часто участвую в обсуждении на правах старшего товарища. Задаю наводящие, уточняющие вопросы, предлагаю обосновать выдвинутые идеи и суждения или их критику. Особенно в 1, 2 классах помогаю обобщить высказанные суждения, предложения. При необходимости вношу новые организационные приемы, чтобы учесть индивидуальные особенности и способности каждого.

Групповое обсуждение всегда содержит в себе несколько элементов:

- ✓ создание доброжелательной атмосферы;
- ✓ мотивация на совместную деятельность (что нам даст сейчас совместная работа);
- ✓ саму деятельность в различных формах;
- ✓ появление «чувства МЫ», эмоционального единства;
- ✓ коллективный анализ (устно, письменно, символически).

Стараюсь поддерживать доброжелательную обстановку, чтобы суждения ребят были открытыми и отражали их реальную позицию, убеждение. При такой обстановке слабые и неуверенные ученики чувствуют себя комфортно. Такую атмосферу создаю через открытое выражение своего мнения, проявляю интерес и доверие к инициативе ребят, избегаю жесткой критики.

Часто применяю парную работу. Так как в паре предоставляется возможность говорить каждому. Обсуждение в парах организовываю следующим образом: сначала свое мнение высказывают дети сидящие на первом варианте, затем по сигналу колокольчика - меняются.

Начинаю работу в парах на третий день курса «ведение в школьную жизнь». Главное на первых уроках – «нам хорошо работать вместе». Происходит это с помощью игры «Зеркало». ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Для первой совместной работы предлагаю нарисовать и разыграть 3 ситуации.

Ситуация 1. Вы живете в разных домиках, сегодня воскресенье, что вы делаете в воскресенье. Нарисуйте свои занятия. (Показываю пиктографические изображения разных дел.) На работу дается две минуты. Обсуждение результатов: Поднимите руки те дети, которые придумали себе

на воскресенье общее дело. Подумайте, каким знаком надо ответить на этот вопрос (указывается на знаки «Я» и «Мы»)? Дети называют дела, которые они задумали делать вместе.

А теперь поднимите руки те, кто в это воскресенье не встретился, а делал свои личные дела. Ни в коем случае не высказываю предпочтение «индивидуальных» или «общих дел».

Ситуация 2. Вы – на разных берегах реки. Придумайте такие дела, про которые вы ответите знаком «Мы» договорилась. Мы делает общее дело. Через 2 минуты – звонок, я прошу детей взяться за руки, по очереди спрашиваю каждую пару: что же стали делать сообща.

Ситуация 3. Вы в лесу. Придумайте такие дела, про которые каждый расскажет сам. Даю образец рассказа по рисунку.

На следующих уроках детьми под руководством учителя составляется памятка для работы в паре. СМ. ПРИЛОЖЕНИЕ 1

При работе парами дети приучаются внимательно слушать ответ товарища (ведь ребенок выступает здесь как учитель), постоянно готовиться к ответу, ибо тебя обязательно тоже спросят (а детям это очень важно). Поэтому правила стараются заучивать всегда. Кроме того, ученик получает возможность ещё раз проверить и закрепить свои знания, пока слушает соседа. Учителя говорить, отвечать, аргументировать свое мнение. Ребенок может делать на этом уроке или в этот момент урока то, что в другое время не разрешается – свободно общаться с товарищем, свободно сидеть. Ему очень нравится такая работа. Он говорит, но разговор-то деловой. Дети ограничены временем, поэтому стараются не отвлекаться, чтобы не отстать от других пар. Интересно, что, опрашивая друг друга, дети-«учителя» оказываются нередко более требовательны друг к другу, нежели учителя. Но эта работа учит их и сочувствовать тем, кто с трудом справляется с заданием или не справляется совсем. Они стараются объяснить непонятное товарищу, заставляют повторить еще и еще раз правило.

В основном группы я формирую сама. Но если это творческая работа разрешаю объединиться по желанию. Для групповой работы объединяю детей по 4 человека. Таким группам присуща большая гибкость, так как они образованы слиянием двух пар. Здесь каждый ребенок имеет возможность высказаться.

Для соединения детей в группы исходила из следующих соображений: самому слабому ученику нужен не только "сильный", сколько терпеливый и доброжелательный партнер. Упрямуцу полезно помериться силами с

упрямцем. Двух озорников объединять опасно (но при тактической поддержке именно в таком взрывоопасном соединении можно наладить с такими детьми доверительный контакт). Самых развитых детей не стоит надолго прикреплять к "слабеньким", им нужен партнер равной силы. По возможности лучше не объединять детей с плохой самоорганизацией, легко отвлекаемых, со слишком разными темпами работы. Но и в таких "группах риска" можно решить почти не решаемые воспитательные задачи: помочь детям увидеть свои недостатки и захотеть с ними справиться. Поэтому использую группы сменного состава, но не часто, так как для срабатывания групп нужны минимум 3-5 занятий.

Если кто-то пожелал работать в одиночку, разрешаю ему отсесть, но один на один с ребенком стараюсь понять его мотивы и поощряю всякое побуждение кому-то помочь или получить чью-то помощь.

Для возникновения сотрудничества при работе в парах и для предотвращения формирования иждивенческой позиции некоторых учеников: отличник работает, а вся группа присваивает результаты его труда распределяем взаимосвязанные позиции в группе. Каждый член группы несет ответственность за выполнение своей функции, своей части работы. Обязанности в группе следующие: ведущий (организует работу), спикер (следит за ходом коллективной мысли и высказывает мнение от группы), секретарь (фиксирует в письменной форме, условных обозначениях мнение каждого члена группы), хранитель времени (следит за регламентом работы в группе). Роли каждый раз меняются. Каждый ребенок должен попробовать себя в разных ролях. Порядок распределения ролей использую следующий: на столе лежат карточки с рисунком или названием роли (обратная сторона). Детям предлагается взять любую карточку. Иногда дети сами распределяют роли по желанию. В 1-2 классах роль хранителя времени на себя беру я.

Чтобы дети лучше усвоили функции каждой роли, ввожу их не все вместе, а по одной, прорабатывая каждую в отдельности. Для этого сначала беру роль на себя, показывая пример, затем ввожу памятку, которую составляют сами дети, затем одна из групп может продемонстрировать свое обсуждение.

После того, как освоены все роли, разрабатывается общая памятка для самостоятельной работы. СМ. ПРИЛОЖЕНИЕ 3

В групповой работе должны присутствовать два элемента: индивидуальный поиск и обмен идеями. Личный поиск непременно предшествует обмену мнениями. Это условие является обязательным: сначала каждый думает и действует сам, затем происходит обмен мнениями и общее обдумывание решения проблем. Но дети пытаются игнорировать это условие, начинают обсуждение сразу. Для ликвидации этого недостатка составили еще одно правило работы в группе.

1. Распределяем роли.
2. Устанавливает порядок
3. Уточняем задание
4. Думаю сам.
5. Обсуждаем по очереди
6. Готовим спикера
7. Предоставляем результат работы.

Поначалу, конец каждого этапа отмечался сигналом звонка.

Апробировала такие методы обучения в группе, как кооперативное обучение, групповая дискуссия, мозговой штурм.

Кооперативное обучение - это метод взаимодействия учащихся в небольших группах, объединенных для решения общей задачи. Элементы кооперативного обучения: положительная взаимозависимость, личная ответственность за происходящее в группе, развитие навыков учебного сотрудничества.

Во время групповой работы я контролирует ход работы в группах, отвечаю на вопросы, регулирую порядок работы, в случае необходимости оказываю помощь отдельным ученикам или группе в целом.

Групповая дискуссия - это способ организации совместной деятельности учеников под руководством учителя с целью решить групповые задачи или воздействовать на мнения участников в процессе общения. Использование этого метода позволяет: дать ученикам возможность увидеть проблему с разных сторон, уточнить личные точки зрения, выработать общее решение класса, повысить интерес учеников к проблеме.

Задания для упражнения детей в инициативном учебном сотрудничестве.

Эффективными средствами запуска дискуссий являются задания "ловушки". В опыте работы накопилось несколько типов таких заданий, специально предназначенных для упражнения детей в инициативном учебном сотрудничестве. Это задания:

воспитывающие критичность мышления ребенка:

- задания, различающие ориентацию ребенка на задачу и на действия учителя. Задаю вопрос и, работая вместе с классом, присоединяюсь к неверному детскому ответу. Детям предоставляется открытый выбор: либо сразу повторить мой ответ, либо попробовать ответить самостоятельно. Для ребенка это ситуация, когда необходимо постоянно сопоставлять свою собственную точку зрения с любой другой, в том числе и учительской. Это воспитание привычки ни с кем не соглашаться просто так, не подумав.
- задачи, не имеющие решения. Например, найти звуковую схему слова дети. "Исполнители" делают в точности то, что требую я: ставят пальчик на одну из схем; настоящие ученики отказываются выполнять задание, не без удовольствия доказывая, что оно невыполнимо. Но занять такую позицию не всегда под силу в одиночку. Группа очень быстро обучается отказываться от выполнения невыполнимых заданий.

тренирующие в обнаружении границы собственных знаний:

- предлагаю задания: "Ученики научились обозначать мягкость согласных на конце слов. Выпиши слова, которые можно им предложить для записи: соль, речь, конь, любишь и т.д." Ученики должны выделить в отдельную группу слова, в которых ь на конце слова обозначает не мягкость согласного, а какую-либо грамматическую категорию, еще не известную детям.
- задания, которые учат детей рассматривать знакомый предмет с особой, нестандартной позиции. "В компьютер ввели программу всей русской орфографии. Но некоторые блоки программы испорчены. Сформулируй правила, которые надо запрограммировать заново, если компьютер сделал запись: "Медведь с валился въяму";

формирующие умение запрашивать у учителя необходимую информацию:

- задания с недостающими данными. "К какой части речи принадлежит слово рабочий". Отвечая на такой вопрос, ребенок должен не только отказаться от исполнительских установок, но и задать вопрос учителю для выяснения недостающих данных.
- для воспитания привычки "спрашивания" необходимы задания, в которых спрашивают дети, а отвечает учитель. "Я загадала букву, чтобы узнать ее, вы можете задать мне не более 7 вопросов".

Все эти задания требуют совершенно определенной атмосферы урока: атмосферы дискуссии, спора, рассуждения, доказательств, совместного поиска истины.

Мозговой штурм использую для стимуляции высказываний детей по теме или вопросу. Учеников прошу высказывать идеи или мнения без какой-либо оценки или обсуждения этих идей. Идеи фиксируются мною на доске, а мозговой штурм продолжается до тех пор, пока не истощатся идеи или не кончится отведенное для мозгового штурма время.

В своей работе использую такую разновидность групповых технологий, как групповой опрос.

Групповой опрос проводится для повторения и закрепления материала после завершения определенного раздела программы. Во время группового опроса консультант в соответствии с перечнем вопросов спрашивает каждого члена своей группы. При этом ответы ученика комментируют, дополняют и совместно оценивают все члены группы. Перечень вопросов к такому занятию составляю я. Опрос ведется во всех группах одновременно. Беседа происходит вполголоса, чтобы не мешать друг другу. Кроме высокой интенсивности группового опроса, позволяющего в течение урока выявить знания всех без исключения учащихся, эта форма организации коллективной деятельности способствует воспитанию у школьников чувства взаимной требовательности и ответственности за свою учебу.

Вместе с психологом была апробирована **диагностика способностей учебного сотрудничества**. Полученные результаты позволяют оценить роль групповой формы работы детей в формировании учебных умений; в частности учебной самостоятельности, умении активно учиться у взрослого и друг у друга, а также сделать вывод о том, что именно этот фактор обучения оказывает наиболее существенное влияние на становление инициативности детей в учебных отношениях. При этом учебная самостоятельность в построении учебных отношений тем выше, чем больше у детей опыт учебного сотрудничества друг с другом.

Характер сотрудничества ребенка с взрослым и сверстниками диагностировался с помощью серии субтестов, выполнявшихся на материале пространственных задач: из 4 — 9 разноцветных квадратных фишек надо было составить узор по заданному образцу. Сначала каждый ребенок выкладывал три узора возрастающей сложности самостоятельно; при этом мы фиксировали уровень успешности детей в решении экспериментальных задач. Это позволило: а) уравнивать контрольную и экспериментальную выборки по этому незначимому для нас параметру; б) подобрать пары партнеров, равных по уровню успешности в выполнении диагностических заданий. После этого детям предлагались четыре ситуации сотрудничества разного типа.

1. Ситуация сотрудничества со сверстниками с распределением функций. Два ребенка были разделены ширмой; одному давался образец узора, а другому — фишки, из которых этот узор надо было выложить. Первый ребенок диктовал узор, второй — действовал по его инструкции, имея право задавать любые вопросы, но не имея возможности посмотреть на узор. После выполнения задания дети менялись ролями и складывали новый узор той же сложности.

Эта ситуация позволяла продиагностировать интеллектуальную составляющую совместного действия: способность учитывать позицию партнера. Инструкция диктующего оценивалась по степени ее адресованности. **Высший уровень адресованности** достигался теми детьми, чья инструкция обеспечивала успешность действия партнера. Инструкция **среднего уровня адресованности** давала партнеру возможность сложить узор, хотя бы отчасти напоминающий образец. Инструкция **низшего уровня адресованности** не содержала практически никаких ориентиров для действия партнера: диктующий как бы забывал, что исполнитель не видит образца. Например, Лена: “Один зеленый возьми и одну половинку”. Иван: “Взял”. Лена: “И два белых”. Иван: “А я не понял, куда ставить”. Лена: “Возьми фишки”. Иван: “Взял”. Лена: “Дальше строй”. Иван: “Как?” Лена: “Это легко ...”

В действиях ребенка, выполняющего инструкцию, нас интересовала способность ребенка самостоятельно добывать недостающую информацию, координировать свои действия и действия диктующего с помощью дополнительных вопросов. Способность сформулировать вопрос,

помогающий добыть информацию, не достающую для успешного действия, является для нас существенным показателем **учебной инициативности** ребенка, перехода от позиции обучаемого к позиции учащего себя самостоятельно с помощью других людей.

2. **Ситуация сотрудничества с взрослым с распределением функций.** Каждый ребенок собирал узор по словесной инструкции взрослого. Инструкция была составлена на **среднем** уровне адресованности, т. е. так, что по ней невозможно было действовать однозначно без дополнительных вопросов. По сути, эта ситуация в точности воспроизводила первую, но партнером ребенка был не сверстник, а взрослый. Нас интересовало, повлияет ли смена партнера на способность ребенка проявлять инициативу в ситуации неопределенной задачи: с помощью вопросов получать недостающую информацию.

3. **Ситуация взаимодействия со сверстниками без четкого разделения функций.** Дети садились рядом, получали общий узор, а фишки между ними делились так, что сложить узор можно было, лишь объединив их.

4. **Ситуация конфликтного взаимодействия со сверстниками.** У каждого ребенка по-прежнему был свой набор фишек. Но на сей раз каждый получал свой образец узора и должен был собрать его индивидуально. Однако ни у одного ребенка не доставало фишек, чтобы довести свою работу до конца. Из двух наборов фишек целиком можно было собрать лишь один узор.

Эти две ситуации позволяют выделить индивидуальные стили сотрудничества: склонность к лидерству, подчинению, агрессивность, индивидуалистические тенденции и пр.

По этой методике были обследованы дети двух разных классов по 22 человека. Один класс, в котором организовывается сотрудничество со сверстниками, другой, где присутствует фронтальная форма обучения, и такая работа не ведется.

Результаты занесены в таблицы.

Таблица 1

Уровень адресованности детской инструкции.

Число детей (в %), которые хотя бы раз помогли партнеру.

Форма обучения	Уровень адресованности		
	Низкий	Средний	Высокий
Совместная	7	55	38
Фронтальная	56	37	7

Из данных таблицы видно, что в классе, где организовывалось сотрудничество со сверстниками, уровень адресованности намного выше.

В таблице 2 приведены данные о познавательной инициативности детей, действующих в ситуации недоопределенной задачи.

Таблица 2

Число детей (в %), задавших своему партнеру хотя бы один вопрос, уточняющий инструкцию.

Форма обучения	% детей, задавших вопросы	
	Сверстнику	Взрослому
Совместная	73	66
Фронтальная	57	30

Данные таблицы 2 говорят о том, что в классе, где организуется групповая работа, познавательная инициативность детей намного выше в ситуации сотрудничества как со сверстниками, так и с взрослыми.

При фронтальном обучении ученики мало обращаются к взрослому за недостающей информацией. Хотя фронтальное обучение тяготеет к отношениям «ребенок-взрослый», однако внутри этих отношений складывается исполнительское взаимодействие ребенка с взрослыми, но нет учебного взаимодействия. Лишь при совместной форме обучения, где взаимодействие детей целенаправленно и систематически организуется, существует способность использовать взрослого как источник информации.

Если сравнивать отношения со сверстниками и взрослым, то в сотрудничестве с взрослым у детей обоих классов уровень инициативности ниже. То есть, более комфортно ребенок чувствует себя в обществе сверстников. Поэтому средой зарождения и закрепления инициативности поведения в познавательной сфере является группа сверстников.

В таблице 3 приведены примеры поведения второклассников в совместных действиях со сверстниками. Указан % детей, обнаруживших подобный стиль взаимоотношений хотя бы раз.

Таблица 3

Форма обучения	Равноправие	Индивидуализм	Лидерство	Подчинение	Бунт
Фронтальная	25	50	30	25	10
Совместная	70	12	70	20	5

Классы сравнивались по ответным реакциям на инициативу лидера, указывающего партнеру, что надо делать. В подчинении (отказа от собственной инициативы) и борьбы за власть показатели почти одинаковы.

Предложение лидера о том, как организовать общую работу в классе с фронтальной формой работы порождает индивидуальное поведение, в классе

с совместной формой обучения – совместное действие с равноправным распределением функций.

Продиагностирован стиль взаимодействия детей не только в мирной, но и в конфликтной обстановке (ситуация 4).

В диагностике хотя бы однажды агрессивные действия наблюдались у 35 % детей с фронтальной формой обучения и у 3% детей с совместной формой работы. Класс, в котором организуется групповая работа показал умение работать мирно в конфликтной ситуации.

Итак, у детей, где организуется учебное сотрудничество, значимо более выражены: 1) способность действовать с учетом позиции другого (адресованность действия); 2) способность с помощью вопросов добывать недостающую информацию (познавательная инициативность); 3) способность брать на себя инициативу в организации совместного действия (деловое лидерство); 4) способность переводить конфликтную ситуацию в логический план и разрешать ее, как задачу — через анализ ее условий. У детей менее выражены индивидуалистические и агрессивные тенденции во взаимодействии со сверстниками.

Следовательно, коллективные формы обучения способствуют решению главной задачи: обучить детей основам сотрудничества, необходимого для успешного овладения учебным содержанием.

Рациональные аспекты само - и взаимооценки детей изучались с помощью методики “Кто прав?”, построенной по типу задач Пиаже, выявляющих эгоцентричность позиции ребенка. Персонажами тестовых задач были трое детей, чьи фигурки мы выкладывали перед испытуемым, предлагая ему поработать учителем и оценить, кто из детей прав в споре. Вот пример такого спора.

Между фигурками Маши и Андрюши помещали вырезанное из бумаги красивое яблоко и рассказывали историю: “Маша и Андрюша нашли яблоко. Маша воскликнула: “Какая прелесть!” “Фу, какая гадость! Я это не ем!” — сказал Андрюша. Как ты думаешь, кто из них прав?” Таких заданий было три. Все они были построены так, чтобы “правых” не было, и позволяли увидеть, способен ли ребенок допустить существование разных, но равновозможных точек зрения, оценок одного и того же предмета или для него существует безусловность одной правды в любой ситуации.

Любой ответ ребенка поощрялся, но при обработке результатов мы разделили все ответы детей на две группы: 1) те, что пытались доказать, кто прав; здесь отсутствовала идея относительности, субъективности суждений персонажей задачи. Например: “Андрюша прав: яблоко, лежащее на земле, нельзя есть!”; 2) решения, в которых ребенок обнаруживал понимание относительности оценки, учитывал разницу позиций каждого персонажа.

Например: “Оба правы: одному нравится, а другому нет!”

В классе с фронтальной формой работы 90 % детей признали одну из высказанных точек зрения верной, а другой ошибочной. В классе с групповой формой работы 41 % детей признали равноправие двух точек зрения при решении хотя бы одного задания.

После того как ребенок оценил мнение персонажей задач, ему предлагалось оценить собственную работу, поставить себе отметку за то, как он справился с работой учителя. В классе с фронтальной формой обучения наивысшую отметку поставили себе 15 детей, в другом только 3. Этот факт свидетельствует о том, что в классе с групповыми формами работы более реалистическая самооценка.

Эмоциональная сторона оценки детьми ситуации взаимодействия с взрослыми и сверстниками изучалась с помощью методики Ф. Амен, М. Дорки. Материалом этой методики являются сюжетные картинки, изображающие различные сценки из жизни школьников: ответ у доски, работу за партой, игру на перемене и пр. У героев этих картинок не прорисованы лица, и испытуемому предлагается определить, какое лицо у каждого человека — веселое или грустное. Любой ответ ребенка поощряется: “Конечно, так. А как ты определил, что у этого мальчика (девочки, учительницы) сейчас веселое (грустное, задумчивое, испуганное, сердитое ...) лицо?”

Основные результаты диагностики представлены в табл.4. Указан процент ситуаций, оцененных детьми как **веселые** для всех участников; **грустные** для всех участников; **серьезные**, где все участники размышляют, сосредоточенны, внимательны; **разные участники испытывают разные чувства**.

Таблица 4

Форма обучения	Ситуации			
	Веселые	Грустные	Серьезные	Разные
Фронтальная форма	75	9	3	13
Совместная	43	6	13	38

В классе с фронтальной формой обучения в оценке ситуаций взаимодействия заметно преобладают веселые тона. В классе, где совместная форма обучения, дети склонны допускать различные эмоциональные состояния участников взаимодействия.

Результаты диагностики были суммированы.

Основные результаты целенаправленного обучения детей способам взаимодействия с учителем, одноклассниками и самим собой таковы.

- У детей развивается способность:
- а) строить свое действие с учетом действий партнера;
 - б) понимать относительность, субъективность мнений;
 - в) обнаруживать разницу эмоциональных состояний участников совместного действия;
 - г) способность добывать недостающую информацию с помощью вопросов;
 - д) готовность предложить партнеру план общего действия.

При конфликтных ситуациях решают его не агрессивно, а рационально, проявляя самокритичность и дружелюбие в оценке партнера и не стремясь обособиться и действовать индивидуально.

Коллективные занятия помогают слить обучение, воспитание и развитие в единый процесс и позволяют решить проблемы образования на современном этапе.

При использовании групповой формы организации учебного процесса меняется мотивация обучения, формируются коллективистские отношения. Развивается самостоятельность. Такая форма дает возможность преодолеть барьер стеснительности, быть более открытым. В группах рождаются споры, каждый ученик формирует свою точку зрения, учится ее доказывать. Учащимся не навязываются готовые рецепты, они самостоятельно обсуждают проблемы, а учитель координирует и направляет работу. Каждый ученик мыслит, а не просто сидит на уроке, предлагает свое мнение, пусть оно и неверное.

Ребята, выполняя свою часть работы, чувствуют ответственность не только за себя, но и за своего соседа. Учащиеся поддерживают парную работу, им интереснее работать сообща друг с другом.

Кроме того, сотрудничая друг с другом дети осваивают задания гораздо эффективнее, чем сотрудничая с взрослым. Благодаря групповой работе все учащиеся в течение одного урока могут прокомментировать выполненное ими задание, быстрее освоить алгоритм.

Благодаря групповой и парной работе ученики умеют:

- формулировать свою точку зрения;
- выяснять точки зрения своих партнеров;
- обнаруживать разницу точек зрения;
- пытаются разрешить разногласия с помощью логических аргументов.

Коллективная работа имеет некоторые преимущества перед фронтальной работой:

- обсуждаются разные варианты решений;
- отвергаются ошибочные варианты;
- ученики заинтересованы в быстром и правильном выполнении.

Групповая форма работы – это эффективная форма организации учебного процесса. Так как:

- возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;
- растет самокритичность; ребенок, имевший опыт работы со сверстниками, более точно оценивает свои возможности, лучше себя контролирует;
- дети приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: ответственность, такт, умение строить свое поведение с учетом позиций других людей.
- возрастает и объем усваиваемого материала, и глубина его понимания;
- на формирование понятий, умений, навыков тратится меньше времени, чем при фронтальном обучении;
- уменьшаются дисциплинарные трудности;
- ученики получают большое удовольствие от занятий, комфортней чувствуют себя в школе;

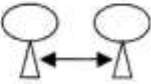
Список использованной литературы

- . Долженко Ю.А. Проблемы формирования «успешного» педагога в системе постдипломного образования. Практико-ориентированное пособие для руководителей ОУ.- Барнаул АКИПКРО, -2001. – 569с.
- Калашникова Н.Г. Личностно-ориентированный подход к формированию младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Учебное пособие для системы повышения квалификации. -Барнаул. – 2001.- 239 с.
- Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? Москва-Рига.-2000
- Цукерман Г.А. Поливанова Н.К. Введение в школьную жизнь. – Томск: Пеленг,-1992.-133с.
- Научно-методический журнал Классный руководитель. - Москва 2005.-№ 2.
- Дьяченко В.Н. Коллективная и групповая формы организации обучения в школе. Начальная школа.-1998. № 1 с.17-24
- Вахрушев А.А. Кузнецова И.В. Как мы предполагаем использовать технологию работы в малых группах. // Начальная школа № 6.- 2000.- с.15
- Перепелица И.В. Куксгаузен И.Н. Метод коллективного взаимодействия при работе по Образовательной системе «Школа 2100.» //Начальная школа №11.2000 с.12
- А. Жуков. О двух – и трехколесных велосипедах. Или о перспективах развивающего обучения. // Газета Начальная школа №33.- 2004. с. 16

ПРИЛОЖЕНИЕ

1. Памятка для работы в паре.

Дети сами под руководством учителя составляют памятку для работы в паре.

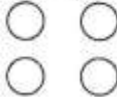
1.	З!!	Повтори задание. (Как понял.)
2.		Определи, сколько потребуется времени для обсуждения.
3.		Думаю сам
4.		Устанавливаем порядок говорения.
5.		Общее мнение (или несколько) Кто будет говорить?
6.		Говорим классу

До того как дети научились читать, они пользуются первой частью памятки (с графическими обозначениями.)

2 Организация работы в паре.

Это поможет сделать карточка, которая состоит из теоретической и практической частей. Например:

3.Памятка для работы в группе. Дети составляют сами под руководством учителя.

1.		Распределяем роли
2.		Устанавливаем порядок при обсуждении
3.	3!!!	Как поняли задание
4.		Думаю сам
5.		Обсуждаем в группе
6.		Формулируем общее мнение. Готовим спикера.
7.		Представляем результаты работы

Организация групповой работы.

1. Четкая формулировка задания.
Установка для групп.
2. Организация понятия, понимания задания. Вопросы на уточнение.
3. Обеспечение условий для его выполнения каждым ребенком индивидуально. С детьми договариваемся о том, сколько времени потребуется для самостоятельной работы.
4. Организация высказывания, предъявление каждым учеником своей мысли.
5. Формулировка задания по обсуждению наработанного. (Например: какие из высказываний можно объединить?)
6. Обеспечение условий для подготовки выступающего от группы, выработка образца подготовки.
7. Фиксация всех высказываний учителем на доске.
8. Организация всех мыслей и подведение итогов учителем.