**Методическая разработка по**

**использованию технологии «Кооперация в обучении»**

**автор Наталья Евгеньевна Галактионова.**

**содержание.**

**1.Введение:**

.актуальность и значимость технологии «Кооперация в обучении»

.цели и задачи

.предмет-использование данной технологии на уроках и во внеурочное время

Объект-учащиеся начальных классов

.основные понятия

-психологические теории,рассматривающие групповую работу учащихся с трёх точек зрения

-принципы кооперации в обучении

**2.Основная часть**

.история возникновения технологии «Кооперация в обучении»

.принципы кооперации

.виды взаимозависимости

.структура общения

.групповая рефлексия

.трудности при организации работы

.реализация на практике. Проект «Школа толерантности»

**3.Выводы.**

**4.Заключение.**

**5.Список литературы.**

**Введение.**

**Актуальность и значимость технологии «Кооперация в обучении»**

Базовых качеств грамотного человека – умений читать, писать и считать – уже недостаточно для современного работника. Столь же базовыми не только завтра, но уже и сегодня являются умения:

* Понимать взаимосвязь компонентов сложных производственных систем и уметь применять это понимание на практике;
* Собрать, организовать и использовать все доступные информационные ресурсы для обеспечения наибольшей эффективности производственного процесса;
* Плодотворно сотрудничать с другими участниками производственного процесса.

Способность эффективно кооперироваться с другими людьми – составная часть гражданского образования, подготовки к жизни в обществе. Все это не может не отразиться на требованиях к современному образованию. Школа должна отвечать на этот вызов, а обучение техникам продуктивной совместной работы должно занять подобающее место среди обязательных элементов содержания общего образования.

Другая причина, по которой обучение кооперироваться, эффективно работать в группах особенно актуально сегодня, – изменяющийся на наших глазах опыт детей, приходящих в школу. Сейчас они проводят больше времени перед телевизором, чем в играх со сверстниками. Зона стабильного социального окружения, которое раньше помогало приобрести опыт группового взаимодействия в условиях самодеятельного детского коллектива, существенно сузилась. Поэтому навыки кооперации, которые ранее в значительной степени стихийно формировались социальной средой, теперь надо осваивать в школе.

Третья причина связана с задачами гражданского образования школьников. Чтобы выполнить обязанности полноправного гражданина, житель современной России должен обладать немалой коммуникационной компетентностью, уметь добиваться необходимых решений в различных инстанциях, выслушивать коллег и противников, убеждать словом, грамотно отстаивать свою точку зрения .Педагогическая технология- – один из важных инструментов в подготовке таких граждан.

За последнее десятилетие проведены сотни экспериментальных педагогических и психологических исследований, а их результаты свидетельствуют, что групповая работа обеспечивает:

* более высокий уровень результативности и продуктивности учебного процесса;
* формирование более дружественной, доброжелательной обстановки в классе;
* повышение самооценки и коммуникационной компетенции школьников и, в конечном итоге, большее психическое здоровье учащихся.

В основе этой технологии лежат **психологические теории** ,рассматривающие

групповую работу учащихся с трёх точек зрения:

-социально-психологической;

-когнитивной психологической;

-бихевиористской теории научения.

1. ***Принципы кооперации в обучении* – *набор теоретически обоснованных и практически проверенных утверждений, описывающих условия, которые необходимы для эффективности работающих групп. Выделяют шесть принципов кооперации в обучении:***
2. Индивидуальная оценка результатов учения.
3. Максимизация непосредственного взаимодействия учащихся.
4. Целенаправленное обучение навыкам групповой работы, этикету кооперации и их обязательное использование.
5. Систематическая процедура рефлексии хода учебной деятельности.
6. Сознательное использование эффективных структур взаимодействия учащихся.

***Основная часть.***

**Генезис категории «кооперация» в обучении**

История возникновения и развития категории «кооперация» в обучении теряется в глубокой древности. Уже в Талмуде говорилось, что для верного изучения учащийся должен иметь партнера. Высказывания о пользе взаимного обучения можно найти у Квинтилиана и Сенеки. Ян Амос Коменский был уверен, что ученикам полезно учить своих товарищей и учиться у них. В конце XVIII в. Джозеф Ланкастер и Андре Белл интенсивно использовали систему взаимного обучения школьников в Англии (Ланкастерская система). Во второй половине XIX века идеи кооперации в обучении широко использовались в США. Джон Дьюи пропагандировал групповую работу школьников как составную часть предложенного им «проектного метода обучения». «Метод проектов» и «лабораторно-бригадная форма обучения» были весьма популярны в отечественной школе в конце 1929-х г. г. В 1918 г. в местечке Корнин, расположенном между Киевом и Житомиром, опытный киевский педагог А. Г. Ривин за 10 месяцев работы в группах добился успешного освоения учениками полного курса гимназии — огромного по объёму учебного материала, на который тратилось до четырёх лет занятий в обычной школе. Этот опыт дал начало педагогической технике «талгенизм», которую А. Г. Ривин широко пропагандировал в 20-е гг. Однако в 30-е гг. как за рубежом, так и в нашей стране доминирующее положение занял другой подход к организации учебного процесса и внутреннего устройства школы, который основан на конкуренции (соревновании).

Интерес к групповым формам работы возобновился в 1970-80-е гг. после серии публикаций Э. Коэн, Д. Джонсона, Р. Джонсона, С. Кагана и других исследователей, выполненных преимущественно в США. Используя результаты фундаментальных работ по теории кооперации и конкуренции в малых группах, а также материалы из других областей психологии, проведя свои многочисленные эксперименты, исследователи и их коллеги сформировали основы современной педагогической техники групповой работы. Сегодня этой техникой успешно пользуются миллионы педагогов во всех странах мира.

В основе данной техники (или совокупности взаимодополняющих техник) лежат психологические теории, рассматривающие групповую работу учащихся с трёх точек зрения:

* + - *Социально-психологической* (представление о взаимосвязи членов группы);
    - *Когнитивной психологической теории* (представление о развитии познавательных функций человека);
    - *Бихевиористской теории научения* (представление о положительном подкреплении результативной группы).

*Социально-психологический аспект* опирается на исследования Курта Левина по изучению групповой динамики. Согласно Левину, суть группы – во взаимозависимости ее членов, порожденной наличием общей цели. Жизнь группы – это динамическое целое, где изменение в состоянии одного из членов автоматически влечет изменения в состоянии всех других. Внутреннее напряжение является необходимым условием постепенного движения к общегрупповой цели.

Из подобных представлений следует, что способ, которым общаются члены группы, и результат их работы определяются структуризацией самой взаимозависимости. Позитивная взаимосвязь приводит к взаимоподдерживающей коммуникации членов группы, которая воодушевляет их, облегчает процессы учения и движения к общей цели.

Негативная взаимосвязь (соперничество) обычно проявляется во взаимопротивостоящей коммуникации, которая ведет к подавлению и расхолаживанию членов группы и, как правило, тормозит их действия по достижению общей цели. Если нет взаимозависимости, они работают индивидуально, коммуникации между ними практически отсутствуют. Конечно, конфликты, так или иначе, неизбежны. Более того, они даже полезны, когда приводят к проявлению и разрешению реальных проблем. Педагогическая техника кооперации в обучении помогает организовать эффективную групповую работу, предупреждать многочисленные «пустые» конфликты, выходить на продуктивный конфликт – важный инструмент развития.

*Когнитивный аспект* опирается на идеи Ж. Пиаже и Л. С. Выготского о развитии познавательных способностей человека. Согласно разработкам школы Пиаже, выполнение совместных действий (кооперация), как правило, сопровождается «социокогнитивным конфликтом». Это приводит к неравновесному когнитивному состоянию индивида, что, в свою очередь, стимулирует мышление и развитие познавательных способностей. Пиаже считает, что в процессе совместной деятельности участники вовлекаются в дискуссии, которые и порождают познавательные конфликты, а также стимулируют их разрешение. Неизбежно возникающие при этом неадекватные умственные действия и аргументы проявляются и корректируются. Из представлений школы Л. С. Выготского следует, что всякое знание носит социально детерминированный характер и порождается совместными усилиями в ходе понимания и разрешения возникающих проблем. Среди очевидных достоинств групповой работы – неизбежность разворачивающихся умственных действий, естественность их громкоречевого проговаривания (П. Я. Гальперин). Столкновение различных точек зрения порождает неопределенность, или понятийный конфликт. Этот конфликт разрешается через реконцептуализацию и поиск дополнительной информации, что в конечном итоге выражается в значительно более обоснованных и точных суждениях. Для сохранения информации в памяти, для ее включения в существующие когнитивные структуры учащийся должен выполнить операции по «пересказу», реструктуризации этой информации в своих собственных образах. Наиболее эффективный способ выполнить такую интеллектуальную работу – объяснить изученный материал партнеру по группе.

*Сторонники бихевиористской теории* акцентируют внимание на групповых подкреплениях и итоговой награде, которая мотивирует усилия по обучению. Предполагается, что действия, получившие внешнее подкрепление, неизбежно повторяются. При этом исследователи обращают внимание на случайный характер происходящих в группе событий, на автоматическую имитацию успешных образцов, на соотношение между наградой и затратами усилий на коммуникацию между членами группы. Согласно этому подходу готовность школьников к кооперации в значительной степени определяется стоящей перед ними задачей и применяется учителем системой оценок и поощрений. Традиционно в классе используются структуры взаимодействия, поддерживающие конкуренцию («кто первый сделал – молодец!»). Групповая работа открывает простор для использования структур, требующих кооперации. Нетрудно заметить, что представления о природе учения, лежащие в основе каждого из трех рассмотренных подходов, обращены к разным сторонам действительности. Идея об определяющем значении взаимозависимости опирается на представление о внутренней мотивации, порождаемой самим фактом межличностного взаимодействия, совместными ожиданиями от достижения общезначимой цели. Бихевиористская теория учения предполагает, что совместные усилия питает внешняя мотивация, определяемая групповым поощрением. В то же время когнитивные психологические теории обращают внимание в основном на те процессы, которые связаны с отдельным индивидом.

Педагогическая техника кооперации в обучении использует рекомендации каждого из перечисленных подходов. Заметное место среди них занимают представления о взаимозависимости, развиваемые в рамках социально-психологического подхода.

**Принципы кооперации в обучении**

***Принципы кооперации в обучении* – *набор теоретически обоснованных и практически проверенных утверждений, описывающих условия, которые необходимы для эффективности работающих групп. Выделяют шесть принципов кооперации в обучении:***

1. Позитивная взаимозависимость.
2. Индивидуальная оценка результатов учения.
3. Максимизация непосредственного взаимодействия учащихся.
4. Целенаправленное обучение навыкам групповой работы, этикету кооперации и их обязательное использование.
5. Систематическая процедура рефлексии хода учебной деятельности.
6. Сознательное использование эффективных структур взаимодействия учащихся.

Главное условие формирование эффективной учебной группы – наличие позитивной взаимозависимости. Создание условий для формирования позитивной взаимозависимости начинается с четкого понимания всеми общей задачи, с ясных и понятно измеряемых результатов совместной работы. Члены группы должны знать, что им предстоит сделать.

Следующий шаг – задать взаимозависимость по результату: «для танго нужны двое». Когда задана взаимозависимость по результату, каждый знает, что он достигнет своей собственной цели тогда, когда и все другие также успешно достигнут своих собственных целей. Другой известный способ задать позитивную взаимозависимость по результату – использовать в качестве оценки групповой работы сумму отметок, полученных каждым из ее членов. Позитивная взаимозависимость по результату способствует объединению усилий.

Итак, ясно сформулированная и значимая цель плюс позитивная взаимозависимость по результату – основа реализации принципа позитивной взаимозависимости. На этой основе, дополняя и укрепляя ее, выстраиваются другие виды взаимозависимости между членами группы.

*Ролевая взаимозависимость –* разделение ответственности между членами группы путем закрепления за каждым специфических обязанностей (ролей). Приняв на себя ту или иную роль, каждый тем самым показывает, какого поведения могут от него ожидать другие и какой реакции в свою очередь он ожидает с их стороны. В эффективных группах удобно различать два типа ролей:

– академические;

– социальные.

Взаимозависимость по ресурсу возникает каждый раз, когда возникает необходимость делиться своими ресурсами для достижения общей цели. Учитель может спровоцировать такую взаимозависимость. Например, соответствующим распределением материалов (один карандаш на всех) или заданий (группа готовит краткое изложение биографии Л. Н. Толстого, причем у одного есть материал о детстве писателя, у другого – о его участии в Крымской войне и т. п.).

Взаимозависимость по успеху возникает в ситуации, когда в случае успеха группы каждый ученик получает единую для всех награду. Это может быть общее торжество по поводу получения высокой групповой награды или удачного выступления одного из членов группы, вручение группе почетной грамоты и прочие ситуации, в которых каждый член группы чувствует, что его усилия замечены и оценены, а лично он признан и уважаем своими товарищами, и это в конечном счете создает благоприятные условия для развития кооперации в обучении.

Взаимозависимость по решаемой задаче возникает в том случае, если работа распределена между членами группы и для ее завершения каждый участник должен закончить свою часть. Пять видов взаимозависимости:

1. *Взаимозависимость по результату.*
2. *Ролевая взаимозависимость.*
3. *Взаимозависимость по ресурсу.*
4. *Взаимозависимость по успеху (оценка).*
5. *Взаимозависимость по задаче.*

Взаимозависимость по групповой символике появляется в ситуации, когда все члены группы пользуются общим именем группы, ее символикой (флагом, эмблемой, девизом и т. п.).

Взаимозависимость по месту складывается в тех случаях, когда члены группы выполняют свою работу всегда в определенной зоне класса, постоянно используют выделенный им общий стенд для размещения групповых (и индивидуальных) материалов.

Перечисленные виды взаимосвязи обычно рекомендуют использовать вместе, в едином пакете, чтобы создавать максимально благоприятные условия для возникновения эффективных групп. Впрочем, на практике такое случается редко. Обычно в каждом конкретном случае реализуются лишь некоторые виды.

Чтобы спровоцировать общение, учащихся объединяют в группы. Чтобы группа работала как целое, в ней должна складываться позитивная взаимозависимость. Чтобы каждый член группы достиг желаемых результатов обучения, эти результаты надо оценивать.

В ходе групповой работы создается единый «групповой продукт», и учителю непросто оценить индивидуальный вклад каждого ученика. Вместе с тем индивидуальная оценка на основе общего группового результата также недопустима. Это приводит к тому, что один или несколько членов группы делают всю работу, а положительную оценку получают все, в том числе и те, кто активно не участвовал в работе.

Существует много способов индивидуализировать оценки участников. Например, после завершения работы каждый учащийся выполняет индивидуальное контрольное задание. Затем оценки всех членов группы суммируются, а полученная сумма объявляется общей оценкой. Эта процедура позволит проявить вклад каждого. В некоторых случаях учитель может выделить в общей работе отдельные задачи, которые являются индивидуальными задачами участников. Каждый ученик получает оценку за свою часть, а группа – за общий результат. Учитель может ввести правило, по которому группа не должна переходить к следующей учебной задаче, пока каждый ее член не справится с предыдущей, и т. п.

Вне зависимости от принятого способа индивидуальной оценки следует выполнять два обязательных условия:

*– Каждый член группы знает о принятом способе оценки заранее.*

*– Вклад каждого известен всем членам группы.*

Процедура индивидуальной оценки может служить инструментом и для определения академической успеваемости, и для выяснения уровня овладения навыками групповой работы, и для формирования этих навыков, и для улучшения работы в целом. Например, учитель может предложить группе подготовить список идей, которые высказываются в ходе обсуждения. Затем список можно использовать для индивидуальной оценки умения слушать. В результате учитель получает материал для оценки, а усилия членов группы будут сознательно направлены на выработку навыка «выслушивания» чужих идей, и никто из членов группы не будет доминировать при обсуждении.

Итак, любая групповая работа должна включать в себя индивидуальную оценку. Индивидуальные результаты могут демонстрироваться для оценки учителю и товарищам по группе. Такая оценка не обязательно должна ставиться в школьном журнале. Признание товарищей по группе, их критические замечания, одобрение или содержательная поправка со стороны учителя порой не менее значимы, чем отметки в дневнике.

Если принцип индивидуальной оценки работы школьников в группах не выполняется, такие группы нельзя назвать эффективными учебными группами.

Общее правило реализации принципа индивидуальной оценки работы учащихся складывается из двух пунктов:

– осваивать знания, навыки и способы действия вместе;

– использовать и применять освоенные знания и навыки самостоятельно, демонстрируя индивидуальные результаты учебной работы товарищам и учителю.

Свернутая до лозунга, эта работа звучит так: «Учимся вместе, результаты работы каждый демонстрирует сам».

Одна из главных отличительных черт групповой работы заключается в том, что учащиеся действуют параллельно, общаются друг с другом, а не с учителем. Такой метод обладает многими преимуществами по сравнению с фронтальной работой в классе. На традиционно организованном уроке один человек (в основном учитель) говорит, а остальные слушают. Дисциплина класса, где доминирует учитель, заставляет придерживаться последовательной структуры общения: каждый участник коммуникации «выступает» по очереди (один говорит – все слушают). Если работа идет в группах, каждый школьник может занимать активную позицию в коммуникации существенно больше времени.

**Последовательная структура общения на обычном уроке**

**и параллельная структура общения при групповой работе**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Содержание  работы | Последовательная структура | Параллельная структура |
| Получение  материалов | Учитель обходит всех учеников и по очереди раздает материалы каждому учащемуся | Завхоз каждой группы забирает материал и раздает ученикам |
| Обсуждение заданной темы | Один ученик высказывается, а все остальные слушают | Обсуждение темы учащимися |
| Получение   помощи | Ученик поднимает руку и ждет, пока учитель обратит на него внимание | Ученик спрашивает партнера по группе и немедленно получает помощь |

Так, при работе в парах каждый ученик может занимать активную позицию половину учебного времени. Параллельное (одновременное) общение – главный ресурс, который делает групповую работу привлекательной с коммуникативной точки зрения.

С точки зрения принципа непосредственного взаимодействия, при прочих равных условиях работа в группе предпочтительнее работы в нерасчлененном на группы классе, работа в малых группах предпочтительнее работы в больших группах, а оптимальной является работа в парах.

Попытка объединить школьников, которых не научили навыкам совместной работы, редко приводит к появлению эффективной группы. Умение выслушивать, поощрять и организовывать товарищей по группе не появляется само собой. Лишь у некоторых коммуникационно одарённых детей оно складывается в ходе стихийного обучения, да и то, как правило, неосознанно. Чтобы организовать успешную работу в группах, надо целенаправленно учить школьников навыкам групповой работы, формировать мотивы к систематическому использованию этих навыков, развивать привычку сознательно придерживаться этикета, принятого для работы в условиях кооперации. Навыки работы в группе – основа успешной работы, необходимое условие формирование эффективной группы.

Объём времени и усилий, которые учитель должен потратить на формирование и отработку навыков совместной работы школьников, зависит, прежде всего, от предварительной подготовки учащихся. Возможно, что они уже знакомились с этими навыками, например в начальной школе. Однако и в этом случае упражнения в умении слушать друг друга, разрешать возникающие недоразумения и конфликты, поощрять друг друга, составлять план общей работы и выдерживать его будут полезны. Если школьники впервые сталкиваются с систематической групповой работой, обучение навыкам кооперации становится одной из основных задач учителя.

Лучший способ учиться – периодически анализировать свою работу, отмечать продвижение, выявлять затруднения. Реагировать на неудачи, планировать меры по совершенствованию работы группы в целом и каждого из её членов в отдельности. Этой цели служит процедура рефлексии учебной работы. Принцип систематической рефлексии хода учебной работы гласит: всякий цикл работы в группе должен завершаться рефлексией.

Традиционно учитель завершает очередной цикл учебной работы оценкой результатов обучения. Оценка информирует учащихся о достигнутых ими учебных результатах, обеспечивает обратную связь, служит итоговым подкреплением. Но оценка не конструктивна. Сама по себе она не выявляет специфических недочётов в ученом процессе, не выстраивает плана их устранения. Эффективным инструментом совершенствования учебного процесса, создания условий является процедура рефлексии групповой работы.

*Групповая рефлексия –* это организованный и сознательно направляемый процесс, в ходе которого члены группы обсуждают, насколько им удалось достичь поставленных целей и сформировать хорошие групповые отношения. При этом учащиеся выявляют, какие из действий группы и её участников были эффективны, а какие неудачны, принимают решение, какие из этих действий стоит активно использовать в будущей работе, какие усовершенствовать, а от каких отказаться. Задача рефлексии – вносить возможные упрощения в рабочие процедуры, устранять неэффективные действия, способствовать совершенствованию навыков совместной работы всей группы.

Итак, рефлексия позволяет учиться на своём опыте. Опыт, который не был проанализирован и использован для улучшения будущей работы, бесполезен. Допущенные ошибки не страшны, если их учитывают и исправляют. Рефлексия помогает обратить внимание на те навыки групповой работы, которые следует усовершенствовать.

Одно из главных условий успешного проведения рефлексии групповой работы – доброжелательность, концентрация внимания на положительных аспектах деятельности всех и каждого. Критические суждения переживаются острее похвалы (одно критическое замечание может перевесить несколько комплиментов). А мы более склонны критиковать, а не хвалить. В результате отрицательные эмоции, связанные с прошлой критикой, подкрепляются каждым новым суждением, образуя эффект «снежного кома». Существенная часть успеха работы в группе основана на взаимном доверии её членов, которое трудно приобрести, но легко подорвать. Критицизм подрывает доверие. Поэтому главное требование к успешной рефлексии – отсутствие критицизма.

Рефлексия – мощный инструмент, который легко использовать во вред. Специально разработанная процедура проведения рефлексии групповой работы позволяет повысить эффективность кооперации в обучении. Строгое следование этой процедуре предохраняет от многих неприятных недоразумений, защищает членов группы от излишних напряжений.

Процедура проведения рефлексии:

1. Сформулируйте стоявшую перед группой цель. Убедитесь, что все члены группы согласны с этой формулировкой.

2. Составьте перечень действий группы (в чём они состояли). Вспоминая действия, воздерживайтесь от их оценки и обсуждения.

3. Вспомните и обсудите (собственно *рефлексия*, или постнаблюдение) действия каждого члена группы, укажите  *(анализ),* какие из них помогали достижению цели, а какие – нет. Акцентируйте внимание на положительном. Говоря о недостатках, будьте конструктивны, концентрируйтесь на возможных путях их преодоления.

4. Решите (*планирование будущей работы*), какие из действий можно продолжать по-прежнему, а какие желательно изменить. Убедитесь, что назначен ответственный за реализацию каждого пункта плана (*адресность*).

Организуя групповую рефлексию, опытный учитель обязательно напомнит учащимся, что цель групповой рефлексии – повысить эффективность деятельности каждого участника как члена группы, увеличить его возможный вклад в достижение общих целей. В ходе рефлексии недопустимы взаимные придирки и сведение счётов.

**Задачи групповой рефлексии:**

– Концентрировать внимание группы на построении хороших отношений между её членами.

– Помогать каждому осваивать навыки групповой работы.

– Предоставлять каждому возможность обратной связи со всеми членами группы.

– Служить средством фиксации успехов группы в целом и её отдельных членов.

– Поощрять положительные тенденции в работе и поведении.

Чтобы эта процедура прошла успешно, учителю надо обеспечить выполнение четырёх ключевых условий:

*• Не спешить,* выделить на рефлексию достаточно времени;

*•* Ясно и полно *формулировать свои ожидания* относительно результатов рефлексии.

*•* Напоминать о необходимости *использовать навыки* групповой работы.

*•* Обращать внимание на *положительные сдвиги* в работе группы и её членов.

Организовать взаимодействие школьников в классе можно самыми разными способами. Каждый способ или форму организации взаимодействия обычно называют «структурой взаимодействия» или просто «структурой». Ниже приведена хорошо знакомая всем структура взаимодействия учителя с классом на уроке, примерное название – «Вопрос классу» (внимание всего класса направлено на учителя).

1. Учитель задает вопрос.

2. Учащиеся, желающие ответить, поднимают руку.

3. Учитель вызывает одного из учеников.

4. Ученик пытается дать правильный ответ.

5. Учитель реагирует на ответ ученика.

Все мы постоянно воспроизводим варианты различных структур коммуникации в практике общения. Структура взаимодействия представляет собой обобщенный план или схему взаимодействия и не зависит от содержания коммуникации. Структура «Вопрос классу» может служить примером взаимодействия, порождающего конкуренции. Ученики, подняв руки, соревнуются за внимание и поощрение со стороны учителя. Вызвав одного ученика, учитель лишается возможности вызвать остальных. Последние оказываются «проигравшими». Если ученик отвечает неверно, у его одноклассников возникает шанс обратить на себя внимание учителя и получить положительное подкрепление, т. е.отвечающего повышает шанс на победу его одноклассников. Систематическое использование такой структуры способствует выработке в классе поведенческой нормы коллективного противостояния отличникам. Знать ответы на вопросы учителя становится «недружественно» по отношению к одноклассникам. В классах, где коллектив уже сложился, попытка учителя использовать структуру «Вопрос классу», возможно, вызовет противостояние.

Пример: вариант «Цвета», когда учащиеся в классе разбиты на группы, каждая из которых имеет условия для совместной работы:

1. Учитель устанавливает нейтральный способ дифференциации учащихся в группе. Каждый школьник в группе получает этикетку определенного цвета.

2. Учитель дает группе задание. В знак того, что задание выполнено, дети поднимают руки.

3. Группы работают, а по завершении работы они подают установленный знак.

4. Учитель объявляет цвет, и только один ученик от каждой группы отвечает на поставленный вопрос.

5. Учитель реагирует на ответы учеников.

Такая структура взаимодействия реализуется с учащимися любой возрастной группы и на любой фазе урока. В этой групповой работе введена система руководства работой группы, у школьников есть повод к совместной работе. Структура обеспечивает одновременное взаимодействие обучаемых, позитивную взаимозависимость и индивидуальную оценку.

**Сопоставление структур «Обсуждение в группе» и «Трехшаговое интервью»**

|  |  |
| --- | --- |
| Обсуждение в группе | Трехшаговое интервью |
| Учащиеся разбиты на группы:  1. Учитель задает вопрос.  2. Учитель просит обсудить заданный вопрос в группах.  3. Учащиеся обсуждают вопрос в группах | Учащиеся разбиты на группы:  1. В парах: один ученик берет интервью у другого.  2. Смена ролей: тот, кто раньше отвечал, спрашивает.  3. Каждый учащийся рассказывает группе, что он узнал в ходе интервью. |

**Структура «Мозаика»**

1. Выделяются несколько (3-5) аспектов изучаемого материала. Класс разбивается на группы по несколько (3-5) человек. Каждый член группы специализируется на одном из выделенных аспектов (эксперт по данному вопросу).

2. Члены групп расходятся по экспертным группам, каждая из которых концентрируется на одном аспекте изучаемого материала. В экспертную группу входит по одному эксперту от каждой группы.

3. Экспертная группа разрабатывает свой аспект изучаемого материала и готовит по нему сообщение.

4. Эксперты возвращаются в свои группы.

5. Каждый эксперт делает сообщение по своему аспекту изучаемого материала и добивается, чтобы этот аспект усвоили все члены группы.

6. Итоговая проверка освоения материала всеми членами группы и подсчет очков, полученных каждой группой.

«Мозаику» можно использовать для различных целей: обсуждение, выполнение группового проекта, изучение материала и т. п. Учителю нужно разделить учебный текст на части и по каждой из них подготовить экспертов, которые затем обучат своей части всю группу. Главная идея «Мозаики» в том, чтобы усилить взаимозависимость между учащимися. Предельный способ ее использования – введение правила: ни один член группы, кроме эксперта, не может познакомиться с соответствующим аспектом учебного материала.

«Мозаика» эффективна для многоаспектного обсуждения поставленной учителем задачи. Например, если проблема состоит в том, чтобы проанализировать стихотворение, можно подготовить экспертов по таким аспектам, как биография писателя, ритмика стиха, его символика и т. д. В результате группа получит возможность содержательно обсуждать стихотворение с различных точек зрения.

«Мозаика» представляет собой довольно сложную структуру взаимодействия. Ее отдельные элементы могут выполняться по-разному. Так, в группе из 4 экспертов при выполнении шага 3 (разработка аспекта изучаемого материала в группе экспертов) может использоваться приведенная ниже структура «1-2-все».

1. Каждый член группы работает самостоятельно.
2. Члены группы готовятся заранее с докладами в парах.
3. Пары представляют свои доклады на обсуждение группы.
4. Группа готовит итоговый вариант доклада.

Если в процессе работы с материалом группе требуются новые оригинальные идеи, то ее члены могут прибегнуть к структуре «Мозговой штурм», т. е. различные структуры взаимодействия могут выстраиваться друг в друга, образуя новые варианты структур.

Ш а г 1. Порождаем идеи. Учитель формулирует проблему, которую надо решить, и просит группы изобрести возможные способы решения. Участники оглашают идеи по мере их возникновения.

Время на выдвижение идей ограничено. Все идеи предлагаются в сыром виде, фиксируются.

Члены группы поддерживают друг друга взглядом, развивают идеи товарищей, подбадривают друг друга, задают вопросы на понимание.

Критические замечания не принимаются ни в какой форме.

Ш а г 2. Анализируем и отбираем идеи. Все предложенные идеи группируются и рассматриваются по одной. Члены группы поочередно высказываются о каждой предложенной идее. Все слушают одного, а затем обсуждают достоинства и недостатки. Каждая из идей оценивается как приемлемая; неприемлемая; требующая дальнейшей проработки. Формулируется решение поставленной проблемы.

Любое занятие в классе – это реализация последовательности тех или иных структур взаимодействия. Каждая из структур позволяет более или менее эффективно решать конкретную педагогическую задачу, и учитель, планируя использовать на занятии групповую работу школьников, должен выбрать структуру, соответствующую его педагогической задаче.

**Два подхода к обучению работе в группе**

Среди педагогов бытуют два подхода к проблеме формирования у учащихся навыков работы в группах. Некоторые утверждают, что достаточно правильно организовать группы и начнется процесс формирования необходимых навыков для совместной работы.

Другие настаивают, что навыки должны входить в перечень формальных целей обучения.

Эти подходы можно соответственно называть формальными и естественными. Экстремисты формального подхода полагают, что учащимся надо рассказывать о работе в группе и что «… правила общения надо знать, как таблицу умножения!» Экстремисты естественного подхода считают, что развитие умения школьников общаться не заслуживает специального внимания учителя и на это не надо тратить учебное время. Как и во многих случаях, когда обсуждаются крайние точки зрения, истина находится посредине.

Сторонники формального подхода правы в том, что навыкам работы в группе надо учить. Сторонники естественного подхода правы в том, что это обучение должно проходить в естественных условиях, в ходе реальной групповой работы. Действительно, мало прока рассказывать о навыках общения или слушать, когда и как их надо применять. Важны не «знания о …», а практическая возможность эффективно работать в группе. Умения взаимодействовать в группе, как правило, очень конкретны. Их перенос в новые условия осуществить непросто. Чтобы уверенно действовать в различных ситуациях, обучаемые должны не только знать о тех или иных навыках, а практиковаться и применять их в классе и дома, приспосабливаясь к условиям, в которых решается данная коммуникационная задача. По мере того как учащиеся приобретают опыт работы в различных по составу группах, соответствующие умения становятся более подвижными, легче переносятся в необычные условия. Это одна из главных причин, почему школьники должны начать осваивать навыки групповой работы в классе, в различных по составу группах, решая конкретные учебные задачи, выполняя при этом различные роли.

**Типичные трудности при организации групповой   
работы школьников**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Группа в целом… | Учащиеся часто… | Отдельные школьники… |
| Слишком шумная  Отвлекается от учебной задачи  Не может определить своих целей  Порождает конфликты  Увязает в задаче, не может двинуться вперед | «наезжают» друг на друга  говорят одновременно, не слушая друг друга  не пытаются помочь  не обращаются за помощью  не благодарят друг друга, не уважают чужого мнения | Выполняют в группе всю работу  Уклоняются от работы в группе  Чувствуют себя неуверенно и отказываются от работы  Пытаются командовать  Проявляют враждебность |

По меткому выражению С. Кагана, «…трудности, с которыми школьники сталкиваются при организации групповой работы, показывают нам, какие навыки им надо осваивать». Так, если во время работы группа «забывает о задаче», школьников надо учить управлять своим поведением, следить за соответствием между выполняемой работой и стоящей перед группой задачей.

Проблем, возникающих при групповой работе, можно избежать, если знать соответствующие приемы общения. Школьники с ними, как правило, не знакомы, поэтому их необходимо изучать. Ниже перечислены умения, требующиеся от школьников в ходе групповой работы. Эти умения могут использоваться в разных ситуациях и в различных целях. Однако в условиях групповой учебной работы каждому из них может соответствовать своя роль, в которой данное умение проявляется наиболее отчетливо: бодрила, поощритель, заводила, координатор, инструктор, директор, мудрец, идеолог, секретарь, методолог, ответственный за тишину, завхоз.

Таким образом, задача обучения умениям работать в группе разбивается на серию задач по овладению поведением в соответствующих ролях.

Еще один подход к классификации умений был сформулирован на основе результатов исследований по групповой динамике. Авторы этого подхода предлагают различать четыре пакета умений.

1. Формирование группы. Эти умения помогают группе сложиться и не распадаться в ходе работы. В пакет включают следующие основные умения: спокойно включаться в группы, не покидать группу, говорить тихо, спокойно, соблюдать очередность, сознательно пользоваться жестами и позами, обращаться по имени, вести себя неконфликтно.

2. Функционирование группы. Эти умения помогают эффективно выполнять стоящие перед группой задачи, способствуют ее продуктивной работе. В пакет включают следующие основные умения: делиться своими идеями, задавать вопросы, направлять групповую работу, поощрять участие других членов группы, предлагать объяснение или разъяснение, перефразировать, воодушевлять группу, делиться своими чувствами.

3. Формулирование. Эти умения помогают членам группы эффективно обмениваться информацией, серьезнее обсуждать предлагаемый материал, глубже понимать его и усваивать. В пакет включают следующие основные умения: суммировать вслух, уточнять, просить развить идею, поддерживать групповую память, планировать вслух.

4. Стимулирование. Эти умения помогают процессам переосмысления материала, преодоления познавательных конфликтов, поиска дополнительной информации. Они позволяют членам группы обсуждать возникающие вопросы по существу. В пакет включают следующие основные умения: критиковать идеи, а не людей; сопоставлять аргументы членов группы, объединять идеи в общий пакет, спрашивать о суждениях, продолжать мысль коллеги, предлагать альтернативы, проверять реалистические выполнения предлагаемой работы.

Оба подхода не противоречат друг другу и могут быть взаимодополняемыми. В зависимости от конкретной ситуации учитель обращает внимание на работу с отдельными умениями учащихся или учит их осваивать определенные роли. Здесь вопросы содержания пересекаются с вопросами учебной работы.

**Умения и соответствующие им роли,**

**где эти умения хорошо проявляются**

|  |  |
| --- | --- |
| Умение работать в группе | Соответствующая групповая роль |
| Воодушевлять членов группы  Поощрять членов группы  Отмечать групповые свершения  Обеспечивать равное участие членов  Оказывать помощь  Просить о помощи  Убеждаться в понимании  Не забывать о задаче  Записывать идеи  Рефлектировать групповую работу  Не беспокоить окружающих  Эффективно использовать материалы | Бодрила  Поощритель  Заводила  Координатор  Инструктор  Директор  Мудрец  Идеолог  Секретарь  Методолог  Ответственный за тишину  Завхоз |

**Формирование умений и отработка навыков групповой работы**

Освоение работаты в группе и формирование соответствующих навыков начинается с признания того простого факта, что им нельзя научить по книгам или глядя на то, как их используют другие. Активное участие в групповой работе – первое необходимое условие успеха. Второе условие – сознательный и организованный процесс работы над собой. Нельзя научить эффективным приемам групповой работы того, кто этого не хочет.

Оба эти условия хорошо выполняются, если освоение навыков является постоянной составляющей. Подобно любому другому навыку, коммуникационные навыки подвижны. Они перестраиваются в зависимости от изменения ситуации, совершенствуются по мере накопления опыта (или, наоборот, разрушаются, если их не поддерживать).

Разработаны педагогические техники, которые призваны помочь учителю сформировать свой собственный набор средств групповой работы в условиях конкретного класса. Эти техники основаны на использовании представления о цикле учебной работы по формированию умений и отработке навыков. Предполагается, что использующий их учитель сознательно относится к накапливаемому опыту групповой работы:

– анализирует и оценивает его;

– пытается соотнести свой личный опыт с имеющимися теоретическими схемами и представлениями;

– стремится усовершенствовать свою работу, планирует необходимые для этого практические действия;

– пытается реализовать свои планы и вновь возвращается к ним при анализе результатов работы.

Обучение навыкам групповой работы можно представить в виде следующей схемы:

1. Демонстрация. На этом этапе учащихся убеждают в необходимости освоения соответствующего умения, представляют им развернутое описание его содержания. В результате школьники должны отчетливо осознать, в чем состоит осваиваемое умение, как выглядит соответствующее поведение на практике (как действует, что говорит человек, демонстрирующий это поведение), и уметь имитировать соответствующие действия.

2. Освоение умения. Умение осваивается в ходе практической работы, когда школьник: выполняет соответствующую роль, получает замечания о том, насколько он в ней преуспел, целенаправленно изменяет свое поведение и снова выполняет эту роль.

3. Формирование. Освоение роли и соответствующего умения продолжается до тех пор, пока не выработан эффективный навык.

**Организация работы в** **группах**

**1. «Круглый стол».** Члены группы поочередно высказываются. Пока один говорит, остальные слушают.

**2. Обсуждение по кругу**. Порядок работы группы такой же, как при проведении «Круглого стола». Отличие в том, что члены группы высказываются в заранее установленном порядке (например, по часовой стрелке).

**3. «Трехшаговое интервью».** Группа разбивается на пары (в группе из 3 человек двое берут интервью у третьего). Работа в парах: один школьник интервьюирует другого; второй школьник интервьюирует первого (меняются).

Группа собирается вместе: все члены группы выступают поочередно.

**1. «1-2-все»**. Каждый член группы работает над подготовкой материала самостоятельно. Члены группы обсуждают свои результаты и готовят вариант материала в парах. Пары представляют свои материалы на обсуждение группы. Группа готовит итоговый вариант материала.

**2. «Номера»**. Учитель устанавливает порядок нумерации учащихся в группе. Каждый школьник в группе получает номер (как вариант – этикетку определенного цвета). Учитель дает задание группам, предлагает каждой группе сцепить поднятые руки вместе в знак того, что задание выполнено. Группы работают и по завершении работы подают установленный сигнал. Учитель объявляет номер, и только один ученик от каждой группы отвечает на поставленный вопрос. Учитель выслушивает ответы учеников. Номера, которые назначаются членам группы, можно заменить цветами спектра. Этот вариант часто называют «Цвета».

**3. «Аквариум»**. Учащиеся разбиваются на группы по шесть человек. Для работы в группе определяются три роли. Группа делится на три пары. Члены каждой пары берут на себя исполнение одной из ролей (дублеры). В каждой паре назначаются первый и второй исполнитель выбранной роли. Оборудуется место для работы исполнителей трех ролей (смена). Первая смена исполнителей (три человека располагается у стола, вторая – садится сзади (каждый дублер садится за спиной напарника). Учитель устанавливает продолжительность работы смены (2-4 минуты) и дает сигнал к началу работы. Участники первой смены работают, второй – только наблюдают (любое вмешательство наблюдателей в работу запрещено). По истечении установленного времени исполнители меняются местами (пересаживаются). Теперь второй исполнитель работает, а первый наблюдает. Дублеры начинают работу с того места, где ее прервал сигнал о смене участников работы. В этом случае учащиеся проводят обсуждение не по три человека, а парами.

**4. Jigsaw**. Работа в классе предложена Элиотом Андерсоном, развил её Роберт Славин, и сегодня она существует во множестве модификаций. **Jigsaw** обеспечивает высокий уровень взаимозависимости учащихся. Предполагается, что учитель владеет специально подготовленным учебным материалом для самостоятельной работы школьников. Порядок работы:

– Учитель формирует группы и знакомит школьников с организацией предстоящей работы. Изучаемый материал представляется в виде пакета текстов (с иллюстрациями и т. п.) и разбивается на несколько разделов по количеству групп в классе.

– Каждая группа получает свой пакет материалов, а каждый ее член получает один из разделов и самостоятельно знакомится с ними до конца урока.

– На следующий урок школьники, которые работали с одинаковыми разделами материала, объединяются в экспертные группы. Эти группы обсуждают проработанный материал, пытаются предугадать, какие вопросы включит учитель в контрольную работу, и предлагают возможные ответы. Учитель может предложить членам группы для обсуждения специальные вопросы, помогающие глубже изучить имеющийся у них материал.

– Эксперты возвращаются в собственные группы и делают сообщение по своему аспекту изучаемого материала. Они добиваются, чтобы этот аспект усвоили все члены группы, и ориентируют членов группы на те вопросы, которые могут встретиться им в ходе выполнения контрольной работы.

– Учитель проводит итоговую контрольную работу, которую каждый школьник выполняет самостоятельно. По результатам выполнения работы определяется количество очков, которое получает каждая группа.

– Группа проводит итоговую процедуру рефлексии своей работы.

5. «Мозаика». Это универсальная структура взаимодействия, которая основана на идее разделения работы между исполнителями с последующей сборкой результатов. Ее можно использовать, например, для организации работы внутри группы. При этом:

– каждый член группы разрабатывает свой раздел материалов;

– подготовленный материал представляется партнерам, изучается и используется совместно.

Экспертные группы можно как создавать, так и не создавать. Они могут организовываться по разным основаниям. Например, члены экспертных групп могут искать информацию по общей теме в различных источниках (учебник, энциклопедия, Интернет). Можно организовать несколько межгрупповых экспертных пар школьников и т. д.

**Проект «Школа толерантности» (из опыта работы).**

Эпидемия нетерпимости меняет общество

и становится испытанием для школы

В ситуации очевидного роста разнообразия, мултикультурности, полиэтничности современного общества проблема гармонии **сосуществования** приобретает все болъшую остроту на всех уровнях — от непосредственно личных контактов индивидов до межгосударственного взаимодействия.

Специфика развития современной России провоцирует появление нового типа ребенка, которого можно охарактеризовать как “дитя четырех стен”. Все более возрастающая занятость родителей, неблагоприятная общественная криминогенная обстановка, коммерциализация бывших бюджетных структур лишают ребенка элементарных форм опыта общения. На социальном уровне такая личность имеет склонность к психологической обособленности и социальной неадаптированности. Этому немало способствует запугивающее телевидение, наполненные агрессией мультфильмы и компьютерные игры. Родители современных дошкольников весьма озабочены качеством образования, и школа рассматривается ими только как станок для передачи знаний, а не институт социального опыта. Зачастую ребенок накануне поступления в школу получает установку: “Учись хорошо, а будут обижать — дай сдачи.”

У современного дошкольника не только ограничены источники приобретения социального опыта (он часто не ходит в детский сад, не гуляет сам во дворе), но и практически отсутствует поле для его применения. В контексте современной России эта проблема обостряется и с другой стороны. Как правило, дети воспитываются в социально- однотипной среде, где не предполагается присутствие принципиально **другого**. Как то:

людей другой национальности, иного социального или образовательного статуса, инвалидов и т.д.

Соответственно, в общественной среде, мнение которой безусловно проецируется на детей, формируется предрассудок: другой — значит чужой, враждебный, плохой. Невозможность принять другого человека в свой мир трансформируется в страх перед ним, агрессию и другие формы социальной интолерантости.

Эпидемия нетерпимости меняет общество

и становится испытанием для школы

В ситуации очевидного роста разнообразия, мултикультурности, полиэтничности современного общества проблема гармонии **сосуществования** приобретает все болъшую остроту на всех уровнях — от непосредственно личных контактов индивидов до межгосударственного взаимодействия.

Специфика развития современной России провоцирует появление нового типа ребенка, которого можно охарактеризовать как “дитя четырех стен”. Все более возрастающая занятость родителей, неблагоприятная общественная криминогенная обстановка, коммерциализация бывших бюджетных структур лишают ребенка элементарных форм опыта общения. На социальном уровне такая личность имеет склонность к психологической обособленности и социальной неадаптированности. Этому немало способствует запугивающее телевидение, наполненные агрессией мультфильмы и компьютерные игры. Родители современных дошкольников весьма озабочены качеством образования, и школа рассматривается ими только как станок для передачи знаний, а не институт социального опыта. Зачастую ребенок накануне поступления в школу получает установку: “Учись хорошо, а будут обижать — дай сдачи.”

У современного дошкольника не только ограничены источники приобретения социального опыта (он часто не ходит в детский сад, не гуляет сам во дворе), но и практически отсутствует поле для его применения. В контексте современной России эта проблема обостряется и с другой стороны. Как правило, дети воспитываются в социально- однотипной среде, где не предполагается присутствие принципиально **другого**. Как то:

людей другой национальности, иного социального или образовательного статуса, инвалидов и т.д.

Соответственно, в общественной среде, мнение которой безусловно проецируется на детей, формируется предрассудок: другой — значит чужой, враждебный, плохой. Невозможность принять другого человека в свой мир трансформируется в страх перед ним, агрессию и другие формы социальной интолерантости.

Для Санкт-Петербурга — одного из самых поликультурньтх городов России, в котором проживает более ста этносов и усиливается мощная этнокультурная миграция, где широко представлены все традиционные конфессии, политические партии и движения (от “Единства” до скинхедов) — этот “вызов многообразия” становится особенно актуальным.

При выборе методов для решения поставленных задач в учебной деятельности мы остановились **на инновационной технологии “Кооперация в обучении” (автор А.Ю.Уваров**). В сентябре 2002 года мы впервые ввели эту технологию на уроках труда (наглядное получение совместного результата) и литературы (беседы на морально-этические темы), потом, по мере освоения, на остальных уроках. Проводить принципы толерантности в жизнь детского коллектива возможно только при толерантности самого учителя, поскольку в начальной школе учитель — непререкаемый образец поведения для своих подопечных.

Подготовка учителями уроков с использованием новой для них технологии “Кооперации в обучении” велась в группах по параллелям. При ведении этой работы необходима постоянная рефлексия, и осуществление ее на уровне оценивания действий учителя стало возможным, благодаря работе супервизора - школьного психолога А.С. Яковис. При введении новой технологии для ежедневной коррекции и обмена опытом мы “открыли двери” классов для своих коллег и супервизора. Это дало возможность интегрировать опыт “соседа” в свою работу.

Мы практикуем такие виды работы, как проведение одного урока группой учителей, где наиболее востребовано чувство партнерства и взаимопонимания; проведение уроков на “чужом” классе; перемешивание учеников разных классов на урок, на учебный день (мальчики 2А и девочки 2Б) и т.д.

Работа в методическом объединении учителей начальных классов строится на принципах кооперации с обязательным обсуждением: “Что получилось, что не получилось, что сделать, чтобы получилось завтра”.

Воспитание толерантных отношений у детей требует целостного подхода,

предполагая проведение принципов толерантности в учебной и внеучебной деятельности.

**МЫ остановились на технологии кооперация в обучении, поскольку она как нельзя лучше отвечает нашим задачам и имеет следующие преимущества по сравнению с традиционной системой обучения**:

системой обучения:

|  |  |
| --- | --- |
| Технология "Кооперация в обучении" | Традиционная система |
| Высокий уровень осмысления и усвоения  материала.  Основной учебный ресурс - одновременное  (параллельное) общение, многократное  **проговаривание** и ситуация постоянной  **активной позиции** каждого ученика. | Уровень осмысления и усвоения  материала ниже.  Последовательное говорение (один  говорит, а все слушают).  Отсутствие возможности постоянного  проговаривания.  В активной позиции зачастую  находятся только сильные ученики. |
| Позитивное отношение к учебному процессу, рост познавательной активности. Основной ресурс - **чувство защищенности,** снижение тревожности, **положительный эмоциональный настрой** ("Вместе нам веселей"). | Отсутствие чувства защищенности и высокий уровень тревоги в ситуации монолога перед классом - условия для появления негативного отношения к учебе. |
| Готовность не отвлекаться от решаемой задачи. Ресурс - контроль группы за **участием каждого,**  что приводит к большему объему выполненной работы. | Контроль над вовлеченностью в работу осуществляет только учитель. Вследствие пассивной позиции ученика - частое отвлечение от учебной задачи. |
| Перенос знаний и умений, приобретенных в группе, в ситуацию индивидуальной работы школьника. Л.С. Выготский: "То, что дети могут сегодня сделать **только** вместе, завтра они в состоянии сделать самостоятельно". | При фронтальной работе отсутствует взаимопомощь при закреплении учебного материала, вследствие чего перенос знаний на самостоятельную работу становится невозможным для многих учащихся. |
| Рост числа нестандартных решений, т.к. члены группы существенно чаще выдвигают новые идеи, предлагают неожиданные варианты решений стоящих перед ними задач. Основной ресурс - **поиск решения в группе,** техника "мозговой атаки". | Техника "мозговой атаки" невозможна. |
| Социальный опыт взаимодействия на уроке: наличие постоянного диалога, **поддержка** участников группы, возможность обратиться за помощью к товарищу и возможность **оказать помощь** друг другу, обучение конструктивному **разрешению конфликтов** в ходе обсуждения спорных вопросов. Основной ресурс - **рефлексия** на каждом уроке. | Отсутствие *социального опыта* взаимодействия на уроке. Получение подсказки от товарища оценивается учителем негативно. |
| **Высокая двигательная активность** на уроке, которая приводит к снижению утомляемости и повышению работоспособности, что приводит к сохранению физического и психического здоровья. | Физическая активность на уроке ограничивается "физкультминуткой". |

**Структура взаимодействия** учителя с классом.

1. Учитель задает вопрос.
2. Учащиеся обсуждают ответ на вопрос в группе. **Высказывается каждый.** У группы есть возможность проконсультироваться у другой группы или у учителя. Группа дает сигнал о готовности, **когда к ответу готов каждый.**

3)Учитель вызывает **любого члена группы.**

4)Ученик дает ответ, ответственность за который несет вся группа.

5)Учитель реагирует на работу группы учеников

Педагогическая технология “Кооперация в обучении” **существенно отличается** от привычной формы групповой работы, которая используется учителями при традиционной системе обучения. Прежде всего, все уроки учителей — участников проекта планируются таким образом, чтобы максимальное количество заданий, выполнялось учащимися в группе. Групповая работа является для наших детей **ведущей** формой обучения. Успешное применение принципов кооперации невозможно без специального обучения детей навыкам групповой работы. При выполнении группового задания внимание учителя обращено не только на учебную проблему, но и на **характер взаимодействия** детей в процессе решения этой задачи. По окончании урока педагог обязательно дает классу обратную связь по результату решения учебной задачи и коммуникативной культуре. Учитель постоянно контролирует работу групп и имеет возможность включиться в эту работу по мере необходимости.

Группы, в которых работают дети, не являются случайными и непостоянными. Учитель подбирает группы таким образом, чтобы состав участников был как можно более разнородным. Критериями отбора служат пол учащихся, их успеваемость и специфические черты личности. Участникам группы необходимо добиваться общего результата, что приводит к положительной взаимозависимости в группе и отсутствию конкуренции между учениками. Когда позитивный стиль отношений в группе становиться достаточно устойчивым, учитель меняет состав группы (обычно через 5-б недель). Таким образом, в течение года каждый ребенок имеет возможность поработать с каждым одноклассником.

Постоянная работа в группах требует нетрадиционного расположения рабочих мест учащихся в классе, отвечающее следующим правилам: никто не сидит спиной к доске;

каждый ученик хорошо видит всех членов своей группы; члены группы находятся друг от

друга в пределах досягаемости (они могут соединить протянутые руки, легко дотянуться до общего листа бумаги и т.д.)

Воспитание толерантных отношении продолжается на переменах, на факультативах, во всех внеклассных и внешкольных мероприятиях. Нами создан специальный комплекс игр на переменах, который направлен на отказ от соревновательности в пользу взаимодействия и содружества. Игра является мощным эмоциональным инструментом, отвечающим на естественную потребность детей двигаться, но прежде всего игра — это удовольствие. А удовольствие — лучший ответ на вопрос о мотивации (“Хочу быть хорошим товарищем’).

Игры на взаимодействие - практика закрепления детьми навыков толерантных отношений и умения конструктивно разрешать неизбежные конфликты. Как правило, уроки начинаются с

обсуждения событий перемены (учимся отмечать позитивные стороны «Я познакомился..., мне ПОМОГ..., МЫ взяли в игру...” и т.д.)

Отказавшись от соревнований и конкурсов, мы принципиально по-другому подошли к организации классных, внеклассных и внешкольньих мероприятий. Готовятся и проводятся такие мероприятия группой педагогов, основная цель — сведение к минимуму конкуренции между классами и установление дружеских отношений между ребятами из разных классов.

Первый Праздник, в котором участвуют наши первоклассники - это “Посвящение в ученики”, где ребята из разных классов смешиваются в разнородные группы и в игровых ситуациях знакомятся друг с другом и с учителями из соседних классов. В ноябре — “день подарков просто так”, когда классы ходят друг к другу в гости с творческими подарками. В этот день знакомятся и играют ученики разных параллелей.

Мы гордимся традицией общешкольных праздников с выездом за город. Это “Первоклассный Новый год”, на котором встречаются в лесу на снежной горке все учащиеся начальной школы, “Масленица”, летние игры на местности “Тропой краснокожих”, “Школа Хогвартс”. В экстремальных условиях похода детям предоставляется широкое поле для

- проявления доброты, взаимопомощи и поддержки.

Подобные массовые выезды были бы невозможны без предварительных походов классным коллективом, в которых ребята переносят свой опыт толерантных отношений в новые условия. В походе нужно подождать отставшего, помочь нести рюкзак слабому, накрыть общий стол из личных припасов, передать кружку с чаем соседу и только затем взять себе, самостоятельно приготовить концерт у костра, объединившись в творческие команды, К организации походов и массовых выездов мы привлекаем значительное количество взрослых людей самых разных профессий и возрастов. Таким образом детям предоставляется возможность взаимодействия со взрослыми — не учителями, что обогащает их социальный опыт.

Перенос толерантных отношений ребенком из школьной среды во внешнюю (в частности, в семью) невозможен без глубокого понимания родителями сути происходящего в классе. На первом же собрании мы объясняем, над чем и как работает педагогический коллектив начальной школы, не сразу и среди не всех родителей мы находим поддержку (“Мы так не учились!”). Но с течением времени родительские сомнения рассеиваются, и мы находим в их лице не только сочувствующих, но и верных союзников.

Думая о будущем вьпускников начальной школы, мы не сомневаемся в том, что они с успехом адаптируются к новым условиям обучения в средней школе: они умеют взаимодействовать, договариваться, принимать коллективные и самостоятельные решения, понимать и поддерживать друг друга.

Уверены - наша работа важна и актуальна, мы на правильном пути, и это придает нам сил и профессионального энтузиазма. Надеемся, наш проект вызовет понимание и поддержку со стороны коллег.

**Заключение.**

И последнее, о чём стоит упомянуть,- это доказанная педагогическая эффективность кооперации в обучении. За последние десятилетия проведены сотни экспериментальных педагогических и психологических исследований. Их результаты свидетельствуют о высокой педагогической эффективности групповой работы, убедительно показывают, что деятельность в условиях кооперации( в отличие от конкуренции или независимости учащихся) обеспечивает:

- более высокий уровень результативности и продуктивности учебного процесса;

-формирование более дружественной ,доброжелательной обстановки в классе;

-повышение самооценки и коммуникационной компетентности школьников и, в конечном итоге ,большее психическое здоровье учащихся.

Правильно организованные процессы кооперации учащихся в классе имеют положительную динамику. Дружба и взаимопомощь помогают быстрее достигать высоких учебных показателей, что ,в свою очередь, повышает самооценку школьников, способствует росту взаимного доверия и взаимопомощи.

Можно с полным основанием считать, что проведение занятий с использованием данной технологии- один из мощных педагогических инструментов, которыми может и должен пользоваться учитель

**Список литературы:**

1. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия “толерантность”. Век толерантности. М., МГУ, 2001.

2.Декларация принципов толерантности. Век толерантности., 2001 №1

3.Дьяченко В. К.Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах.М.Народное образование, 2004.

4.Мкртчан М. А.Теория и технология коллективных учебных занятий. Красноярск, 2005.

5. Риэрдон Б.Э. Толерантность —дорога к миру. М., 2001

6. Уолцер М.О. О терпимости. М., 2000

7 Сборник “Мир различий”

8. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. М., “Генезис”, 2002

9. Фопель К. детские вечеринки. М., “Генезис”, 2004

10. Уваров А.Ю. Кооперация в обучении Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. М., “Бонфи”, 2001

11.Шумакова Н.Б. Развитие исследовательских умений младших школьников. М. Просвещение,2011.