НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра начального образования

**Квалификационная работа**

Форма: описание обобщения собственной педагогической деятельности.

***ТЕМА:* Групповая форма организации**

**учебного сотрудничества в начальной школе**

**на уроках чтения.**

ВЫПОЛНИЛ:

Учитель начальных классов

Школы №2

Район Ковернинский

Ф.И.О. Суслова Галина Петровна.

Образование высшее.

Педагогический стаж 19 лет.

Стаж работы учителем

начальных классов16лет.

Научный консультант:

Рунова Татьяна Александровна

Нижний Новгород

2004

**План**

Введение 3

Глава 1. Теоретические аспекты организации групповых форм

учебно-воспитательного процесса в обучении младших школьников. 7

1.1. Сотрудничество в совместной учебной деятельности . 7

1.2. Групповая форма организации сотрудничества в учебной работе . 11

1.3. Виды группового взаимодействия в учебной работе . 20

Выводы по главе 1 34

Глава 2. Практическая работа по использованию групповой

формы организации учебного сотрудничества на уроках чтения. 40

2.1.Программа входной диагностики. 40

2.2.Описание собственного педагогического опыта использования

групповых форм обучения на уроках чтения в начальной школе. 48

2.3.Программа контрольной диагностики. 62

Выводы по главе 2

Заключение. 63

Литература. 66

**Приложение.**

**Введение**

В современной теории и методике преподавания в начальной школе утвердился личностно-деятельностный подход к обучению, основными положениями которого являются направленность на развитие личности обучающегося как активного субъекта учебной деятельности и всесторонняя подготовка его к непрерывному процессу образования, саморазвития и самосовершенствования в течение всей жизни. Важнейшим средством достижения этой цели является организация учебного сотрудничества на уроке, под которым подразумевают различные виды совместной работы обучаемых, направленной на решение учебных задач [44].

На протяжении всего начального, обучения остаются дети, которые так и не переходят с дошкольных на учебные формы сотрудничества. Значит, надо найти такую форму организации учебного сотрудничества, которая бы позволила это сделать. *Одной из таких форм, основанной на учебном сотрудничестве младших школьников, являются групповые формы обучения*, потому что учащиеся работают без пошагового учительского руководства и контроля, ученики делятся на группы для самостоятельного изучения нового материала, для обсуждения вариантов решения задачи, различных точек зрения на одно и то же явление. Обучение, основанное на групповых формах организации урока, разрешает к концу начальной школы сформировать класс как учебное сообщество, доброкачественное и склонное ставить учебную задачу, искать пути ее решения и полученные результаты использовать для решения большого круга частных задач.

*Данная форма обучения давно и обстоятельно проработана в различных научных исследованиях, но ещё не столь широко распространена на практике.* Факт редкого использования групповой работы на уро­ке объясняют следующим: отсутствием достаточной информации об этой форме организации обучения, малочис­ленностью методической литературы и дидактических мате­риалов для организации групповой работы в начальных клас­сах, а также ориентацией традиционной школы почти исклю­чительно на фронтальные и индивидуальные формы учебной работы.

Эти данные не случайны. Анализ действующих тра­диционных учебных программ, учебников начальной школы, методических пособий для учителей начальных классов пока­зал, что они не нацеливают учителя на организацию на уроке групповой работы учащихся. Система развивающего обучения Л.В.Занкова требует более гибких форм обучения. В указаниях методического ха­рактера подчеркивается необходимость групповой работы, но в программах и учебниках, созданных на основе этой систе­мы, о групповых формах обучения не упоминается. Наиболее разработаны вопросы организации групповой работы в учебно-методическом комплекте, построенном на основе теории содержательного обобщения (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов). Так, в «Программах развивающего обучения» указывается, что основными формами обучения на уроке дол­жны стать «групповая и коллективно - распределенная..., так как любое исследование по своей природе коллективно, требует кри­тического сопоставления разных позиций, методов, результатов» [55, с.5]. Но по этой системе работает незначительное количество классов.

Групповая работа, будучи давно известной, до сих пор несёт в себе черты инновационного обучения: самостоятельное «добывание» учащимися знаний в результате организации по­исковой деятельности, субъект-субъектные отношения участни­ков совместной деятельности, создание ученику ситуации успеха, активность, интерес, учебная мотивация, учитель - организатор сотрудничества. Она является непременной составляющей таких инновационных педагогических систем и технологий как про­ектное обучение (В.Х.Кильпатрик), блочно - модульное обучение (М.А.Чошанов, П.А.Юцявичене), адаптивная система обучения (А.С. Границкая), коллективный способ обучения (В.К.Дьяченко) и другие.

*В настоящее время перед школой стоит социальный заказ общества - воспитание грамотной личности, способной взаимодействовать с другими людьми.* И поскольку такое взаимодействие может развиться, и сформироваться в процессе обучения начиная самого раннего детства, то *особая роль отводится периоду обучения в начальной школе*, где в процессе учебной деятельности (ведущей деятельности в младшем школьном возрасте), под руководством учителя формируется учебное сотрудничество.

Таким образом, актуальность рассматриваемого в представленной работе вопроса определяется тем, что проблема совместной деятельности учащихся на уроках в практике начального обучения пока недооценивается. Вмес­те с тем, современными исследованиями педагогов и психоло­гов доказано, что сотрудничество со сверстниками играет не­заменимую роль в развитии, обучении и воспитании младших школьников.

*Главным учебным предметом в начальной школе считаем уроки литературного чтения и развитие речи, так как высокий уровень чтения и речевого развития – залог успешного обучения не только в начальных классах, но и в среднем звене.* Что придумать, чтобы уроки литературного чтения стали любимыми? Как учить чтению, чтобы повышать эффективность учебной деятельности учащихся? *Отправной точкой для выполнения аттестационной работы выступила реальная необходимость в преобразовании уже существующих материалов и разработке новых с использованием современных технологий для повышения эффективности обучения и развития школьников на уроках чтения.*

Исследования последних лет (М. В. Крулехт, Г. И. Вергелес, О. В. Солнцева и др.) свидетельствуют о том, что интенсивность развития ребёнка в деятельности (в данном случае на уроках чтения) прямо зависит от степени освоения им позиции субъекта этой деятельности.[10] Чем активнее ребёнок, чем больше он вовлечён в интересную для себя деятельность, тем лучше результат. Важнейшим средством достижения этой цели обучения на уроках чтения в начальной школе, по нашему мнению, является организация групповых форм учебного сотрудничества на уроке.

**Объект исследования**: учащиеся младшего школьного возраста.

**Предмет исследования**: влияние групповой формы организации учебного сотрудничества на уроках чтения на повышение эффективности учебной деятельности учащихся начальной школы.

**База исследования**: 1 «а» класс школы № 1 п. Ковернино Нижегородской области. Обучение осуществляется по традиционной программе.

**Цель исследования**: апробация системы уроков чтения с использованием групповой формы организации учебного сотрудничества в начальной школе.

**Задачи:**

1. Решение теоретических вопросов проблемы; изучение специальной литературы по теме;

2. Характеристика современного состояния проблемы сотрудничества в совместной учебной деятельностии организации групповых форм учебно-воспитательного процесса в обучении младших школьников.

3. Разработка системы уроков чтения в 1 классе на основе групповой формы организации учебного сотрудничества и проверка её влияние на повышение эффективности учебной деятельности учащихся.

**Методы исследования**:

- теоретический анализ литературных источников по исследуемой проблеме, систематизация и обобщение данных;

- психолого-педагогическая диагностика: анализ школьной документации, целенаправленные наблюдения над процессом обучения, опросы, социометрия;качественный и количественный анализ результатов.

**Практическая значимость** аттестационной работы заключается в том, что результаты исследования доведены до уровня конкретных разработок по повышению эффективности учебной деятельности детей младшего школьного возраста, через организацию их учебного сотрудничества в групповой форме на уроках чтения и разработаны дидактические материалы для проведения учебных занятий.

**Глава 1. Теоретические аспекты организации групповых форм учебно-воспитательного процесса в обучении младших школьников**

**1.1. Сотрудничество в совместной учебной деятельности**

Можно выделить два подхода к организа­ции учебного взаимодействия. Согласно первому подходу, отношения учителя и ученика строятся как отношения субъекта и объекта, при которых учитель, организуя взаимодействие, выступает активной стороной, а ученик - пассив­ной стороной образовательного процесса, объектом педагогических воздействий учителя. Согласно второму подходу, взаимодействие учителя и учеников осуществляется как субъект - субъектное, где участники образовательного про­цесса сотрудничают в поиске необходимых знаний и способов действий. Оптимальным типом взаимодействия в совместной дея­тельности является сотрудничество.[60]

Слово «сотрудничество» обозначает одно из ведущих понятий современной гуманисти­чески ориентированной педагогики. *Сотрудничество - это, буквально, взаимодействие труда действу­ющих вместе людей, то есть их совместная деятельность.*

Суть сотрудничества заключается в том, что все партне­ры по взаимодействию содействуют друг другу, активно спо­собствуют достижению индивидуальных целей каждого и об­щих целей совместной деятельности. [65]

Сотрудничество несет в себе все основные признаки совместной деятельности. Это наличие единой цели, побуждение участников совместной де­ятельности работать вместе, объединение индивидуальных деятельностей в единое целое, разделение единого процесса деятельности на отдельные взаимосвязанные операции, и их распределение между участниками, координация индивидуаль­ных деятельностей и управление ими, наличие единого конеч­ного результата.

Педагогическая значимость сотрудничества может быть по­нята на основе психологического закона связи дея­тельности и развития личности (С.Л.Рубинштейн). [59]Взаимодействие является од­ним из основных способов активизации саморазвития и само­актуализации ребенка. В совместной деятельности способно­сти и возможности участников (партнеров) реализуются наи­более полно. Дополняя друг друга, они достигают качествен­но нового уровня развития.

Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов считают, что все формы школьных взаимоотношений должны носить общий характер и регулировать не только отношения «ребенок–взрослый», но и отношения «ребенок–ребенок». При этом нормосообразное поведение эффективнее складывается не в целом классе, а в малых детских группах, являющихся для ребенка одновременно и группами эмоциональной поддержки.[20]

В отличии от отношений «взрослый - ребенок» отношение со сверстниками - это прежде всего отношения равенства. Общение со сверстниками дает детям то, чего никак не может дать им неравноправное общение со взрослыми, критичность к мнениям, словам и поступкам других людей, независимо от их воли и желания. А за этим стоит умение видеть позицию другого человека, оценивать ее, принимать или не принимать, а главное, иметь собственную позицию, точку зрения, отличать ее от чужой и защищать ее [32].

Единственной сферой детской жизни, в которую не допущено общение и сотрудничество со сверстниками, остается учебная деятельность младших школьников. Их рассаживают за удобные парты, запрещают разговаривать друг с другом, взаимопомощь на уроке называют нехорошим словом «подсказка и списывание». Получается, что в учении - в их главном деле - они лишены общества сверстников - этого существенного фактора нормального развития. Ученики на уроке не общаются, не взаимодействуют непосредственно - учитель всегда выступает посредником между детьми. Отношение «ученик - учитель» реально существует, а совместная учебная работа детей, предполагающая их непосредственное обращение друг к другу за советом и помощью, обмен мнениями между всеми учениками без посредства учителя встречаются достаточно редко. Дети учатся рядом, но не вместе, не сотрудничают друг с другом.

При педагогически целесообраз­ной организации совместной деятельности учащихся на уроках задействуются разные сферы личности ребёнка, что ведёт к его бо­лее гармоничному развитию.

Школьное развитие человека как личности и субъекта деятель­ности обязательно предполагает: 1)развитие интеллекта, 2)развитие эмоциональной сферы, 3)развитие устойчивости к стрес­сорам, 4)развитие уверенности в себе и самопринятия, 5)развитие позитивного отношения к миру и принятия других, 6)развитие самостоятельности, автономности, 7)развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования. Сюда же отно­сится и развитие мотивации учения как важнейшего элемента мо­тивации саморазвития (А.А.Реан и Я.Л.Коломинский) [56, с.32].

*Учебное сотрудничество учащихся призвано решить эти задачи следующими путями:*

-во-первых, обеспечить каждому ребенку ту эмоциональную поддержку, которая необходима младшему школьнику, а особенно первокласснику для того, чтобы взяться за рискованное дело: пробовать что-то новое, высказывать свои мысли о чем-то неизвестном;

- во-вторых, сотрудничество со сверстниками является тем источником мотивации, которая необходима значительному количеству первоклассников для того, чтобы включиться в учебный процесс и не выпадать из него. (Известно, что, по крайней мере, для трети детей общение и человеческие отношения уже к шести годам становятся той ведущей личностной ценностью, отсутствие которой делает для них пресным, безвкусным любое дело, в том числе учение.)

- в-третьих, учебное сообщество является мощным ресурсом обучения: доказано, что именно общение и сотрудничество со сверстниками (а не действия под руководством взрослого) – это та область деятельности, где наиболее успешно осваиваются полузнакомые действия, и становятся понятными полупонятные мысли;

- в-четвертых, социальные навыки, социально-психологические компетенции, коммуникация неизбежно становятся таким же важным содержанием обучения, как умения и навыки чтения, письма, счета и прочие традиционные составляющие содержания начального обучения. При организации сотрудничества со сверстниками социальные навыки органично присутствуют на каждом уроке, не выделяются в особый учебный предмет, и не требуют отдельных уроков.

- в-пятых, сотрудничество в группе равных является источником развития децентрации - уникальной способности понимать точку зрения другого и действовать с позиции другого человека как в интеллектуальной, так и в эмоциональной и личностной сфере. (Г.Н. Цукерман) [66]

Кроме задач обучения и развития сотрудничество предоставляет большие возможности в решении задач воспитаниямладшего школьника.

Исследованиями Т.Е.Конниковой, А.В.Киричука, З.И.Васильевой установлено, что совместная учеб­ная деятельность оказывает воспитательное воздействие не сама по себе, а через те отношения, которые возникают в ее процессе, через ту позицию, которую занимает школьник в учебной работе. [6] Эти отношения должны стать объектом вни­мания педагога.

Сотрудничество будет решать задачи воспитания, если учитель будет преднамеренно создавать, моделировать отно­шения в группе, привлекая к этому самих ребят, стимулиро­вать подлинно нравственные переживания взаимного участия, за­интересованности в успехе одноклассников, ответственности за процесс и результат работы на уроке.

Таким образом, сотрудничество обеспечивает «субъект – субъектные» отношения, в сфере которых только и может про­исходить формирование субъектности ученика. Это отноше­ния, требующие равноправной позиции участников деятель­ности, отношения к другому в соответствии со всей полнотой его человеческой сущности, признания за ним права на самоопределение и свободу. В силу особенностей возраста становление таких отношений доступ­но младшим школьникам, прежде всего, во взаимодействии друг с другом.

Итак, сотрудничество младших школьников в учебной де­ятельности повышает учебную мотивацию учащихся, способ­ствует развитию «субъект – субъектных» отношений между уча­стниками этой деятельности, при умелом руководстве учителя

**1.2. Групповая форма организации сотрудничества в учебной работе**

Сотрудничество детей друг с другом является основой для организации групповой (коллективной) формы обучения в начальной школе.

**Форма организации обучения** - это конструкция отрезка процесса обучения, которая предполагает упорядочивание, на­лаживание, приведение в систему взаимодействия учителя с учащимися при работе над определенным содержанием учеб­ного материала (И.М.Чередов) [69].

Традиционно выделяют фронтальные, индивидуальные и групповые формы организации учебной деятельности.

**Фронтальная форма** предполагает организацию деятельности учащихся всего класса над единым заданием при сотрудничестве детей друг с другом при непосредственным руководством учителя.

**Индивидуальные формы** организации учебной деятельности учащихся предполагают работу над единым или различными заданиями вне контактов с одноклассниками и при опосредованном руководстве учителя, т.е. это самостоятельная деятельность ученика.

**Групповая форма** организации учебной деятельности пред­полагает выполнение одинаковых или дифференцированных зада­ний малыми группами учащихся (2 - 6) человек при их сотрудни­честве внутри групп и при опосредованном руководстве учителя. Групповая форма обучения - это некое среднее звено, диалекти­чески соединяющее в себе особенности фронтальной и индивиду­альной работы. От фронтальной работы групповая вбирает в себя возможности общения, от индивидуальной - все плюсы детской самостоятельности.

*Достоинствами этой формы является то, что каждая группа работает в своем тем­пе, дети активны, чувствуют себя комфортно в ситуации взаимо­помощи и отсутствия непосредственного контроля учителя. Но при организации групповой работы следует помнить, что учащиеся в группах не всегда могут полно и глубоко разобрать учебный ма­териал, избрать самый экономный путь его изучения.*

Чтобы групповая работа давала положительные ре­зультаты в обучении, воспитании и развитии младших школь­ников, надо хорошо понимать ее сущность. Дадим определе­ние групповой форме организации обучения на основе анали­за определений и характеристик этого феномена, данных различными исследо­вателями.

В педагогической литературе нет единого определения групповой формы обучения. Общим является то, что подав­ляющее большинство исследователей под групповой работой понимают работу малых групп внутри класса.

*И.М.Чередов* определяет групповую работу как форму организации обучения, при которой учитель управляет дея­тельностью групп учащихся класса [69, с. 12]. Это определение не дает представления о характере взаимоотношений учащих­ся в группах. А это важно, так как если при выполнении зада­ния дети не общаются между собой, то речь идет в принципе не о групповой, а об индивидуальной работе.

*И.Т.Огородников* под групповыми занятиями подразумевал «дифференцированные занятия с группами учащихся, имеющих различную подготовку». Ука­зывается, что работа в группах может вестись коллективно и индивидуально с последующим обсуждением в группах [48, с. 354]. Это определение недостаточно, так как не охватывает всего разнообразия групповых форм организации учебной деятельности школьников.

*В.В.Котов* отмечает, что групповая работа есть форма кол­лективной учебной деятельности, и определяет ее как «способ орга­низации совместных усилий учащихся, по решению поставленной на уроке учебно - познавательной задачи в составе группы» [41, с.37]. Данная трактовка не отражает характер взаимоотношений учителя и учащихся при организации групповой работы. Но имен­но в особенностях этих отношений, которые должны быть опосре­дованными и обязательно гуманными кроется педагогическая эффективность групповой работы.

*Х.Й.Лийметс*, давая понятие о групповой работе, исходит из того, что форму групповой работы на уроке определяет характер взаимодействия учителя и учащихся, а также учащихся друг с другом: «Групповую работу характеризует непосредственное вза­имодействие между учащимися, их совместная согласованная де­ятельность. С учителем постоянного прямого контакта нет» [44, с. 13]. Это определение наиболее точно характери­зует сущность групповой формы обучения, но оно не отражает способ организации учащихся. Так, некоторые исследователи (В.В.Котов, Т.М.Николаева, Г.А.Цукерман и другие) считают, что совместную согласованную деятельность можно организовать и при фронтальной работе класса.

Обобщая приведенные выше положения, а также исходя из сущности общей формы организации учебной деятельности можно дать следующее определение. **Группо­вая форма обучения есть способ организации совместной дея­тельности учащихся в малых группах при опосредованном руковод­стве и в сотрудничестве с учителем.** *Суть групповой работы, отличающая ее от других общих форм обучения, выражается в следующих ее характеристиках:*

- наличии непосредственного взаимодействия между учащи­мися;

- опосредованном руководстве деятельностью ученика со сто­роны учителя, строящемся по принципу: «учитель - группа сотрудничающих между собой учеников», то есть учитель взаимодействует не с каждым учеником в отдельности, как при фронтальной работе, а с группой учащихся: предъявляет ей за­дание, контролирует и оценивает работу группы в целом. Внут­ри же группы по отношению к каждому ученику все эти функции выполняют сами учащиеся.

Эти особенности групповой работы дают дополнитель­ный эффект в развитии, воспитании и обучении младших школьников. Вместе с тем, этот эффект может быть получен только в том случае, если в группах существуют отношения сотрудничества.

Группу, достигшую высокого уровня развития называют кооперативной. Обобщая исследования зарубежных исследователей, С.П.Иванова описывает **четыре уровня развития ученических групп** в зависимости от степени их готовности к кооперативному сотруд­ничеству [30].

**Псевдогруппа** *-* группа, члены которой не заинтересова­ны в совместной деятельности. Учащиеся в такой группе мало общаются друг с другом, бездельничают, мешают друг другу, стремятся к иждивенчеству. Результат совместной деятельно­сти учащихся здесь хуже, чем при индивидуальной работе.

**Традиционная ученическая группа** *-* группа, в которой уча­щиеся взаимодействуют друг с другом по требованию учите­ля, но видят в этом мало пользы. Общение учащихся ограни­чивается, главным образом, обменом информацией по пово­ду выполненного задания, которое выполняется индивидуаль­но. Оценивается работа каждого ученика отдельно, не совер­шенствуется система взаимодействий учащихся.

**Кооперативная группа**характеризуется следующими осо­бенностями:

- наличие общей цели;

- напряжённая и активная работа всех членов группы;

- личная ответственность каждого за результат работы и по­ведение всех участников группы;

- владение навыками делового общения;

- наличие рефлексивного анализа группой результатов и ха­рактера учебного сотрудничества.

Кооперативную группу высокого уровня развитияотли­чает повышенная ответственность учащихся за результаты свое­го труда, высокая заинтересованность в успехе соучеников, осо­бые эмоциональные отношения, чувство привязанности друг к другу.

Чтобы группа достигла стадии кооперативного взаимо­действия, требуется время и значительные усилия учителя. При этом важно знать внутренние базовые психологические меха­низмы, на которых строится процесс сотрудничества. С.П.И­ванова выделяет пять таких механизмов [30].

1. Позитивная взаимозависимость - важнейшая характе­ристика, без которой сотрудничества не существует. Она устанавливается благодаря наличию общей цели, чёткому распре­делению обязанностей в группе, внимания к усилиям и успехам друг друга.

2.Индивидуально- групповая ответственность, то есть каждый участник группы несёт ответственность и за общий и за свой личный результат. Для этого результаты действий каж­дого члена группы анализируются, оцениваются, и сообщают­ся ему для последующего руководства своими действиями.

3.Поддерживающее взаимодействие предполагает не только деловую взаимопомощь, но и личностную поддержку, которая обеспечивается оказанием друг другу личной помо­щи, наличием позитивной обратной связи, совместными раз­мышлениями учащихся над процессом и результатами совме­стной деятельности.

4. Наличие социальных умений и навыков учащихся: ли­дерства, руководства, подчинения, принятия совместных ре­шений, выражения доверия другим людям, разрешения конф­ликтов. Таким умениям необходимо специально учить.

5.Рефлексивный групповой процесс, который включает оценку качества взаимодействия членов группы при выполне­нии учебного задания, что было полезно, а что мешало дости­жению цели, что учесть на будущее.

Знание этих принци­пов позволит учителю оптимально организовать совместную дея­тельность учащихся. Педагогическое руководство совместной деятельностью учащихся должно быть направлено также на пре­дупреждение или устранение тех условий, в которых учебные груп­пы функционируют неэффективно. В книге С.П.Ивановой приво­дятся следующие условия:

- отсутствие групповой зрелости, которая появляется по мере увеличения опыта совместной деятельности учащихся в группе;

- специфика группового мышления,заключающаяся в излишней самонадеянности группы, нежелании совершенствовать совместные действия внутри группы;

- некритическое отношение к ответам членов группы, неже­лание искать другие, возможно лучшие, варианты решения проблемы;

- социальное бездельеучащихся, которые стремятся использо­вать результаты работы других, не прилагая собственных сил;

- потеря мотивации учения, когда у тех, кто действительно ра­ботает, появляется желание уменьшить свои усилия;

- большое количество учеников в группе,

- отсутствие достаточной разнородности в группе,чем более разнообразны по своим особенностям участники группы, тем больше ресурсов для совместной деятельности;

- отсутствие навыков группового сотрудничества [30,с. 105 -106].

Совместная деятельность в группах предполагает объединение индивидуальных деятельностей, но это объединение не является механическим. Совместная деятельность, как целостная система, преобразует структуры индивидуальных деятельностей за счёт их взаимного дополнения и качественного обогащения. Таким образом, складывается структура совместной деятельности, в которой, согласно исследованиям [24, 41, 44, 46, 60], выделяются следующие элементы: общая цель как идеально представленный будущий результат, которого стремится достигнуть группа совместно работающих людей (коллективный субъект); общий мотив, побуждающий людей работать вместе; совместные действия, которые обеспечиваются строгим согласованием и чётким распределением индивидуальных действий; общий результат как совокупность индивидуальных вкладов каждого.

При качественном анализе взаимодействий детей Г. А. Цукерман [67] выделяла две характеристики этой деятельности.

1. Независимость от взрослого. Взрослый организует работу, «запускает», а затем дети работают самостоятельно (в отличие от фронтального обучения, при котором учитель побуждает, направляет, контролирует, оценивает и проч.). При этом дети обращаются к учителям очень редко - в крайних ситуациях. Таким образом меняются отношения «ученик – учитель»: дети не стремятся к постоянному сотрудничеству со взрослым, работают самостоятельно. Можно отметить обращенность ребенка прежде всего к партнеру. Это обеспечивает учет позиции партнера, его точки зрения, способствует децентрации. Все это приводит к развитию рефлексивных действий.

2. Обращенность детей не столько на результат, сколько на способ своих и партнера действий. Отмечается высокий мотивационный уровень участников кооперации. Особенно это видно по слабым ученикам - они становились активными и заинтересованными.

Структура совместной деятельности фактически складывается, функционирует, и развивается через взаимодействие между отдельными её участниками. Это взаимодействие детерминировано направленностью на общий предмет совместной учебной деятельности, то есть является «предметно – направленным взаимодействием» [60]

В ходе групповой деятельности у младших школьников развиваются следующие компоненты восприятия группы и друг друга: а) эмоциональный; б) нравственно - этический; в) коммуникативный; г) организационно - деловой.

Включение детей в различные виды взаимозависимой деятельности учения позитивно влияет на результативность и согласованность совместных действий, а также благоприятно сказывается на процессе познания детьми друг друга и своей группы в целом. Ребенок испытывает влияние каждой такой группы и, занимая в ней определенное место, в то же время сам воздействует на окружающих, оптимизируя развитие своих способностей к руководству и лидерству.У детей формируется отношение друг к другу не только через оценку взрослого, а через собственную оценку действий партнера.

Для эффективного взаимодействия в группе, кроме умений кооперации (позитивной взаимозависимости, которая устанавливается благодаря наличию общей цели, чёткому распределению обязанностей, внимания к усилиям и успехам друг друга; индивидуально-групповой ответственности, когда каждый несёт ответственность за общий и лично свой результат; поддерживающее взаимодействие – не только деловую взаимопомощь, но и личностную поддержку, которая обеспечивается оказанием друг другу личной помощи, наличием позитивной обратной связи, совместными размышлениями над процессом и результатом совместной деятельности; рефлексивный групповой процесс, который включает оценку качества взаимодействия в группе – что было полезно, что мешало достижению цели, что учесть на будущее), специально формируются социальные умения и навыки учащихся: лидерства, руководства, подчинения, принятия совместных решений, разрешения конфликтов.

Таким образом, организация групповой учебной деятельности будет способствовать усвоению на протяжении младшего школьного возраста норм и способов действия в группе не только под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого, но и формировать функционально – ролевые отношения в структуре организационно-делового компонента группы; эмоционально–оценочные, т.к. осуществляется коррекция поведения в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности; личностно – смысловые т.к. взаимосвязи в группе обретают личностный смысл. Опыт совместных сопереживаний, учеба, совместная деятельность и общение на уроке делают восприятие детей «более зорким», от категории «плохой – хороший» они постепенно переходят к менее категоричным, оценивая образ другого человека, образ класса более полно, а себя более реально.

Психологическое своеобразие групповой деятельности состоит в том, что школьник в таком объединении, насчитывающем обычно всего несколько детей, постоянно находится под воздействием общественного мнения товарищей и не может уклониться от принятых норм поведения. Кроме того детям легче осуществлять самостоятельное руководство небольшим числом сверстников. Но главное состоит в том, что только в небольших группах каждый ребенок может определить для себя такое положение в совместной работе, при котором он способен приложить все свои знания, силы и способности, т.е. возникает возможность для каждого выделить свою роль в общей деятельности, в наибольшей степени адекватную его индивидуальным склонностям.[28]

Исследования Г.А. Цукерман [57] продемонстрировали необходимость кооперации со сверстниками для формирования контрольно-оценочных действий ребенка. На ранних этапах освоения действия ребенку необходима помощь взрослого, по мере освоения действия часть его ребенок начинает выполнять самостоятельно. Однако такие компоненты действия, как функции контроля и оценки, остаются за взрослым и не передаются ребенку во всей полноте. Чтобы освоить эти действия, ребенок должен встать на позиции взрослого, а это возможно только при кооперации с другим ребенком, сверстником. Таким образом, взаимодействие детей - существенное условие интериоризации действий, их перехода от взрослого к ребенку. Работа в группах формирует и учебные действия: умение спрашивать, запрашивать недостающую информацию, готовность к изменению сложившихся способов действия, если они вступают в противоречие с новыми фактами, критичность к действиям и мнениям - собственным и чужим, нежелание что-либо принимать на веру, независимость в оценках и самооценках, привычка искать доказательства и склонность к дискуссионным путям решения любого вопроса - вот поведенческие проявления рефлексивного развития младших школьников как субъектов учебной деятельности.

Групповые виды работы делают урок более интересным, живым, воспитывают у учащихся сознательное отношение к учебному труду, активизируют мыслительную деятельность, дают возможность многократно повторять материал, помогают учителю объяснять и постоянно контролировать знания, умения и навыки у ребят всего класса при минимальной затрате времени учителя [14].

Таким образом, групповая форма организации учебной работы – это способ организации учащихся, характеризующийся наличием непосредственного взаимодействия между учащимися: опосредованным характером руководства учебной деятельностью каждого школьника со стороны учителя; диалогическим общением учителя с учащимися. Такая форма работы способствует успешности усвоения учебного материала, формирует учебные действия и благоприятно сказывается на взаимоотношениях школьников. Включение детей в разнообразные виды совместной деятельности на уроке способствует повышению ее эффективности, как со стороны ее результата, так и со стороны развития группы и ее членов; создают условия для наилучшего развития большего числа детей. Чтобы группа достигла высокой степени взаимо­действия, требуется время и значительные усилия учителя.

**1.3. Виды группового взаимодействия в учебной работе**

Отечественный дидакт П.И. Пидкасистый выделяет следующие признаки груп­повой формывзаимодействия в учебной работе:

1) класс на уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;

2) каждая группа получает определен­ное задание (одинаковое либо дифференци­рованное) и выполняет его сообща под не­посредственным руководством лидера группы или учителя;

3) задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждо­го члена группы;

4) состав группы непостоянный, он под­бирается с учетом того, чтобы с максималь­ной эффективностью для коллектива мог­ли реализоваться учебные возможности каждого члена группы.[52 с.345 ]

Кроме этих признаков В.К. Дьяченко относит к ним и коллективную форму организации учебного процесса [10 с.35]. Чем отличается коллективное обучение от традиционного группового? Коллективное обучение – это только такое обучение, при котором коллектив обучает каждого своего члена и каждый член коллектива активно участвует в обучении своих товарищей по совместной учебной работе. Но чтобы в классе происходило коллективное обучение, необходимо, чтобы каждый по очереди выступал то в роли обучаемого, то в роли обучающего.

В.К. Дьяченко выделяет **признаки групповой (коллективной работы)** [10] :

1. наличие у всех ее участников единой цели;

2. разделение труда, функций и обязанностей, привлечение участников работы к контролю, учету, управлению;

3. налаженное сотрудничество и товарищеская взаимопомощь;

4. осознанный общественно-общественно полезный характер всех и каждого ученика в отдельности задается деятельностью;

5. культивируется забота всех о каждом и каждого обо всех;

6. достигается равенство объективных условий для каждого.

**Групповые формы учебной работы существуют в несколь­ких видах.** *Их можно классифицировать по различным основаниям:*

- по численности групп: парная и групповая,

- по характеру заданий: единые (одно и то же задание для всех групп), дифференцированные по степени сложности, дифференцированные по содержанию, равноценному с точки зрения сложности.

При сочетании этих сторон возникают те или иные **виды групповой работы:**

пар­ная единая,

парная дифференцированная,

парная кооперирован­ная,

звеньевая,

дифференцированно - групповая,

кооперирован­но - групповая.[44]

Величина групп различна. Она колеблется в пределах 3-6 человек. Состав группы не постоянный. Он меняется в зависимости от содержания и характера предстоящей работы. При этом не менее половины его должны составлять ученики, способные успешно заниматься самостоятельной работой.

Руководители групп и сам их состав могут быть разными на разных учебных предметах, и подбираются они по принципу объединения школьников разного уровня обученности, внеурочной информированности по данному предмету, совместимости учащихся, что позволяет им взаимно дополнять и компенсировать достоинства и недостатки друг друга. В группе не должно быть негативно настроенных друг к другу учащихся.   
Однородная групповая работа предполагает выполнение небольшими группами учащихся одинакового для всех задания, а дифференцированная выполнение различных заданий разными группами. В ходе работы членам группы разрешается совместное обсуждение хода и результатов работы, обращение за советом друг к другу. При групповой форме работы учащихся на уроке в значительной степени возрастает и индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику как со стороны учителя, так и учащихся-консультантов.

**Групповая деятельность учащихся на уроке складывается из следующих элементов:**

1. Предварительная подготовка учащихся к выполнению группового задания, постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя.

2. Обсуждение и составление плана выполнения учебного задания в группе, определение способов его решения (ориентировочная деятельность), распределение обязанностей.

3. Работа по выполнению учебного задания.

4. Наблюдение учителя и корректировка работы группы и отдельных учащихся.

5. Взаимная проверка и контроль за выполнением задания в группе.

6. Сообщение учащихся по вызову учителя о полученных результатах, общая дискуссия в классе под руководством учителя, дополнение и исправление, дополнительная информация учителя и формулировка окончательных выводов.

7. Индивидуальная оценка работы групп и класса в целом. [10,41]  
Рассмотрим подробнее виды групповой работы на уроках.

Переходной формой от фронтальной к групповым формам работы является **учебная дискуссия** - это спор, направленный на решение задач обучения.[36] Учебная дискуссия готовит школьников к самостоятельной исследовательской работе в малых группах и индивидуальной.

Задачи обучения в групповой дискуссии:

- обеспечивать усвоение учебного материала не путём «вкла­дывания знаний в головы», а путём напряжения мысли, со­поставления разных точек зрения, поиска истины;

- активизировать познавательную деятельность учащихся;

- развивать коммуникативные умения: вести диалог, слушать, соглашаться с мнением партнёра, возражать, доказывать свою точку зрения;

- развивать у школьников потребность в аргументации выс­казываемых положений;

- воспитывать уважительное отношение к другому мнению, стремление к согласию.

Для проведения дискуссии важно правильно подобрать вопросы. Это должны быть проблемные задачи, предполага­ющие не менее двух гипотез или вариантов решения.

М.В.Кларин, обобщая материалы разных ис­следователей, по степени инициативности выделяет:

- дискуссию с учителем в роли ведущего;

- дискуссию с учащимся в роли ведущего;

- дискуссию без ведущего [36]

Первый вид дискуссии наиболее доступен младшим школьникам. Но если учитель це­ленаправленно и систематически организует дискуссию с начала обучения в школе, по мере овладения учащимися навыками диалогического общения можно поручать им роль ведущего.

Дискуссия - сложный метод обучения. Развитые её фор­мы предполагают не только фронтальное обсуждение пробле­мы, но и предварительную подготовку учащихся в группах, парах. Но на первых этапах введения дискуссии необходимы самые простые приёмы. Они подготавлива­ют младших школьников к парной и групповой работе, так как навыки, сформированные во фронтальном обсуждении, дети переносят в дальнейшем в работу групп.

Учитывая естественное стремление младших школьников к активному о5щению, сотворчеству при обсуждении и решении проблем, но отсутствие при этом необходимого опыта взаимодействия, перспективные технологии обучения и воспитания предусматривают первоначальное взаимодействие -учащихся в малых группах, представляющих первичные контактные сообщества.

На первом этапе организации групповой работы используется работа в парах постоянного состава.

**Парная работа** сохраняет все признаки групповой: сотрудничество учащихся в парах, роль учителя - опосредованное руковод­ство через инструктажи, памятки.

Такая ра­бота очень полезна: она повышает внимание учащихся, побуж­дает их вдумчиво относиться к заданию, выполняя его само­стоятельно и проверяя работу товарища, А это способствует прочности усвоения знаний, развитию навыков самоконтро­ля, самооценки. Но область применения парной работы на уроке в начальных классах гораздо шире: при закреплении, повторении материала, на этапе актуализации знаний, необ­ходимых для изучения нового, и даже на этапе непосредствен­ного изучения новых знаний.

Парная работа, как простейший вид групповой, может быть использована уже в первые дни обучения в первом клас­се.

Чтобы учащиеся стремились к взаимодействию, задания для парной работы должны быть достаточно сложными, требую­щими напряжения мысли: с недостаточными или избыточными данными, без вопроса, с ошибкой в условии , или типичные, но требующие умений, которые ещё не отработаны. При организации парной работы следует

- чётко сформулировать задание;

- дать инструктаж (письменный или устный);

- при непосредственной работе в парах наблюдать и оказы­вать помощь по просьбам учащихся;

- организовать фронтальное обсуждение результатов (дискуссию).[25]

*Пары могут быть сформированы по-разному*:

* гетероген­ные (включают в себя детей с разным уровнем учебных воз­можностей);
* гомогенные (включают детей с одинаковым уров­нем учебных возможностей);
* произвольные.

Парной работой может быть охвачен одновременно весь класс, часть класса, отдельные учащиеся. Так, например, если тема урока уже хо­рошо понята сильными учениками, только начинает осозна­ваться средними и пока непонятна слабым, учителю целесо­образно дать задание парам, сформированным по принципу «сильный – средний», а со слабыми работать самому. В дру­гом случае сильные могут обучать слабых, а средние - рабо­тать индивидуально. Вариантов здесь может быть множество.

Один из часто применяемых видов работы в парах – работа по вопросникам. Например, вопросник «Повторение за I и II класс» языку состоит из 10 вопросов. 1. Как называются главные члены предло­жения? Что обозначает подлежащее? На какие вопросы оно отвечает? (с.6). Что обозначает сказуемое? На какой вопрос оно отвечает? Как называются члены предложения? (с, 6). 2. Какие слова называются родственными? Что называется корнем? Какие слона называ­ются однокоренными? (с. 10). 3. Какая часть слова называется окончани­ем? (с. 10).4. Что такое приставка? Для чего она слу­жит? (с. 11). 5. Что такое суффикс? Для чего он слу­жит? (с. 12). и т.д. В скобках страницы, где есть ответ на вопрос. Иногда ставятся номера упражнений, ко­торые должны быть выполнены, чтобы по­вторение было более основательным.

Дома ученики самостоятельно повто­ряют какую-то часть материала согласно указаниям учителя, выполняют упражне­ния. В классе, работая в парах, ученики проверяют друг друга, добиваясь правиль­ных и полных ответов на каждый вопрос, и приводят свои примеры. Те, кто подго­товился по всем вопросам, давая правиль­ные формулировки и объяснения, умело их конкретизируя, отвечают учителю. По­лучившие «5» становятся проверяющими. Они ставят оценки в ведомости, которая вывешивается на видном месте. При такой работе почти все ученики получают «4» и «5», «2» и «3» в ведомости и в жур­нале не ставятся, так как изучение данной темы продолжается. Окончательную оцен­ку за всю тему (по всему вопроснику) ста­вит учитель.[34]

Все ученики могут одновременно работать по нескольким вопросникам. Процедура совместной работы в паре по вопроснику довольно простая. Один ученик ставит вопросы, другой отвечает. Обычно спрашивающий является учени­ком более подготовленным и уже проверенным, хотя это и не обязательно. Если возникли затруднения с ответом, то ответ дает проверяющий, но после этого они вместе сверяют ответы по учебнику, ищут, если возникла необходимость, при­меры, подтверждающие правило. Если отвечающий правильно отвечает и не нуждается в доучивании, то проверяю­щий отмечает только те пункты (вопросы), по которым нужно еще поработать.

Как правило, проверяющие (эксперты,) предъявляют очень жест­кие требования и оценивают довольно часто строже педагога.

*Эта методика - методика сотрудничества уча­щихся по горизонтали*.

Если пары гетерогенные (включают в себя детей с разным уровнем учебных воз­можностей), можно использовать методику работы в по вертикали. Возможностей для её применения меньше, т.к. все уча­щиеся продвигаются вперед одним и тем же темпом.

*Групповая работа по вертикали заключается в том, что один из ребят идет впереди при изучении какой-то темы, он обучает и проверяет другого ученика, оце­нивает (но, разумеется, окончательная оценка - право учителя*). Для этого с более слабым учащимся проводится предварительная работа над изучаемой темой.

Используемый вариант работы следующий.

1. Обучающий, используя опорный конспект и учебник, излагает обучаемо­му новую тему. Обыч­но изложение нового материала двукрат­ное. Второй раз сокращенное - выделя­ется только главное. Для правильности изложения обучающий пользуется учеб­ником.

2. Обучаемый перерисовывает опор­ный конспект себе в тетрадь и уточ­няет, если есть необходимость, значение каждого опорного сигнала..

3. Обучаемый читает тексты по учеб­нику, ищет ответы на вопросы, которые даны в программе-вопроснике.

4. Обучающий ставит вопросы по всем теме. В программе-во­проснике указаны страницы учебника, где можно найти ответ на поставленный вопрос. Поэтому такой вопросник мы на­зываем путеводителем.

5. Выполнение упражнений, указан­ных в вопроснике.

6. Обучающий проверяет выполнен­ные обучаемым упражнения.

Другой вариант.

1. Обучаемый под контролем обучающе­го читает новый текст по учебнику. Обуча­ющий по ходу чтения ставит вопросы.

2. Обучаемый перечитывает текст (про себя) и отвечает на вопросы к текс­ту, которые даны в учебнике.

3. Обучаемый выписывает себе в тет­радь образцы решения задач (выполне­ния упражнений), по указанию обучающего.

4. Обучающий ста­вит вопросы обучаемому, проверяет его записи и знания.

5. Обучаемый выполняет простейшие задания (упражнения, задачи, примеры), выписывает в тетрадь образцы решения задач и выполнения упражнений.

6. Обучающий проверяет выполнен­ные упражнения и по ходу проверки ста­вит вопросы.

7. Обучаемый по проработанной теме становится обучающим того, кто идет вслед за ним, и может приступать к изу­чению новой темы под контролем обуча­ющего.[24]

**Парно - коллективная форма работы** (по другому – динамические пары или пары сменного состава) предполагает, что ученик на уроке работает не в одной паре, а в нескольких. Закончив работу с одним одноклассником, он находит другого, кото­рый также закончил работу, и организует новую пару для даль­нейшей работы.

*Важнейшие особенности этой формы следующие:*

- каждый момент работы половина учащихся говорит, поло­вина - слушает (минимальное количество участников - 4 че­ловека);

- каждый участник является попеременно то учеником, то учи­телем;

- ближайшая цель каждого ученика - учить других всему, что он знает сам;

- каждый отвечает не только за свои знания и учебные успехи, но также за знания и учебные успехи товарищей;

- совпадение коллективных и личных интересов: чем больше и луч­ше я обучаю других, тем больше и лучше я знаю сам и др. [24].

*Существует ряд методик организации занятий в парах смен­ного состава.* Наиболее известны *методика поабзацной проработ­ки текста и методика взаимообмена задания­ми.*[38]

При организации *поабзацной проработки* учебная программа перестраивается таким образом, чтобы учащиеся могли изучать темы не одну за другой, а параллель­но. Каждый ученик получает свою, отличную от других, тему. Тема разбита на 5 - 8 абзацев. Ученик находит себе напарника, и работает с ним в паре следующим образом:

1. Работа ведётся над первым абзацем темы первого уче­ника:

- учащиеся вместе читают абзац, находят незнакомые и мало­понятные слова и выражения, обсуждают их, выясняют зна­чения;

- первый ученик записывает их в свою тетрадь;

- учащиеся вместе выясняют, о чём абзац, выделяют основную мысль, и озаглавливают его;

- заголовок темы первый ученик записывает себе в тетрадь.

2. В той же последовательности строится работа над пер­вым абзацем темы второго ученика.

З.На этом пара распадается, и ученик ищет себе другого напарника.

Начиная работу в новой паре, первый ученик:

- называет второму ученику свою тему;

- по заголовку в тетради восстанавливает содержание первого абзаца, объясняет значения новых слов;

- идёт работа над вторым абзацем первого ученика по извест­ному уже алгоритму;

- идёт работа над соответствующим абзацем темы второго уче­ника.

Когда вся тема проработана в парах сменного состава, ученик в очередной паре пересказывает свою тему по заголовкам абзацев, и письменно выполняет задание к теме. Затем в таблице учёта делается отметка о прохождении учеником данной темы, и он берёт следующую тему. После изучения всех тем дети выпол­няют контрольные задания [25].

*Методика взаимообмена заданиями* проще с точки зрения традиционной системы обучения. Здесь каждый ученик в клас­се получает своё задание (упражнение из учебного пособия, текст диктанта, задачу на карточке и т.п.), прорабатывает его в паре, контролирует работу напарника, затем дети меняются заданиями, и образуют новые пары для проработки этих зада­ний.

При организации подобной работы важно научить млад­ших школьников переходить от пары к паре. Сначала доста­точно ограничить перемещения учащихся пределами ряда парт. Переход осуществляется по команде учителя после того, как все дети в парах, сидящие на одном ряду, закончили работу. Дети первого варианта остаются на месте, а дети второго - встают и сдвигаются на одну парту вперёд. Ученик, сидевший за первой партой, уходит за последнюю. Этот принцип сохраняется при каждом новом перемещении.

Работа в динамических парах применяется с целью вы­работки предметных умений, отработки навыков, творческо­го применения знаний, обучения учащихся планированию, контролю, оценке учебных действий.

Другой вид групповой работы - **единая групповая работа** иначе называется звеньевой и представляет собой организацию учебной деятельности отно­сительно постоянных малых групп учащихся, управляемых их лидерами. Все группы работают над одним и тем же заданием.

Целесообразность единой групповой работы на уроке обес­печивается следующим: увеличивается время активного говоре­ния каждого ученика, что позволяет оптимально обеспечить фор­мирование того или иного умственного действия на стадии гром­кой речи; каждый объясняет другим, а следовательно лучше ос­мысливает и запоминает; работая в группе, дети учатся ставить цель, планировать работу, контролировать, оценивать ее, что фор­мирует у них умения, обеспечивающие учебную деятельность.

Эффективность работы зависит от состава группы, поэтому необходимо учитывать следующие требования.

1. Группа должна быть гетерогенной по учебным возмож­ностям (сильные, средние, слабые) и психологическим особен­ностям детей (разговорчивый и молчаливый и так далее).

2. Учет желаний учеников и межличностных отношений при комплектовании групп. С этой целью обычно проводят социометрическое исследование, предлагая ученикам ответить на вопрос: «С кем ты хотел бы работать вместе на уроке? По­чему?» «С кем ты хотел бы сидеть за одной партой?»

3. Группы должны быть временными, иначе сложно бу­дет добиться сплоченности всего коллектива класса. Но и очень часто менять состав групп нерационально, так как группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений, дети адаптируются друг к другу примерно в течение десяти уроков. Таким образом, группа должна быть постоянной в течение двух - трех месяцев.

4. Оптимальная величина группы 3-4 человека. Как показы­вает практика, в группах большего состава сложно наладить со­трудничество. Такие группы обычно распадаются на более мел­кие.

5. В каждой группе выбирается (назначается) консультант - хорошо успевающий ученик, собранный, требовательный. Он координирует работу группы. Учитель специально инструк­тирует консультантов перед уроком. Желательно, чтобы че­рез роль консультанта прошли все ученики класса. [17]

**Дифференцированные групповые формы** учебной дея­тельности различаются по характеру дифференциации. Если группы работают над заданиями, дифференцированными по степени сложности, то проявляется дифференцированно - груп­повая форма организации обучения. Если же задания для групп дифференцируются лишь по содержанию, а по сложности рав­ноценны, то имеет место кооперированно - групповая форма учебной работы.

При кооперированно - групповойработе каждая группа получает свое, отличное от других групп задание. В результате группы работают или над частями общего задания, или над разными по содержанию заданиями, предусмат­ривающими один и тот же способ действия, т.е. подчинены единой цели. Цель эта достигается не в непосредственно групповой, а в заключительной части груп­пового занятия, в межгрупповом общении, которое приобретает характер дискуссии/ [19]

Дифференцированно - групповаяработа заключается в том, что группы работают над заданиями, раз­личными по степени сложности. В одну группу подби­раются дети с равными учебными возможностями. Сложность заданий, выполняемых группами, обеспечи­вается разными условиями: содержанием, количеством и слож­ностью способов решения задачи, количеством и сложностью заданий, которые надо выполнить с данной задачей, мерой помощи учителя группам учащихся.

Работая в группах, дети также сотрудничают, помогая друг другу. Такая работа полезна на этапах закрепления зна­ний. Она создает каждому ученику условия для развития в со­ответствии с уровнем его учебных возможностей, обеспечива­ет радость успеха в учении.

Дифференцированно - групповая работа может комби­нироваться на уроке с фронтальной.

Чтобы сотрудничество младших школьников на уроках было эффективным, то есть успешно решало задачи развития, обучения и воспитания, педагогу необходимо учитывать ряд требований.

1. При построении учебного сотрудничества самих детей необходимо учесть, что такой формы общения в детском опыте еще не было. Поэтому детское сотрудничество следует культивировать с той же тщательностью, что и любой другой навык. 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 — свободные и творческие формы совместной работы учащихся..

2. При введении новой формы сотрудничества необходимо дать ее образец. Учитель вместе с 1-2 детьми у доски показывает на одном примере весь ход работы, акцентируя форму взаимодействия (например, фразы: «Ты согласен?», «Не возражаешь?», «Почему ты так думаешь?…» Несколько образов разных стилей взаимодействия помогают детям подобрать свой собственный стиль. Образец совместной работы будет освоен детьми только после разбора 2-3 ошибок. Главный принцип разбора ошибок совместной работы: разбирать не содержательную ошибку, а ход взаимодействия.

3. При оценке работы группы следует подчеркивать не столько ученические, сколько человеческие добродетели: терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость. Оценивать можно лишь общую работу группы, ни в коем случае не ставить детям, работавшим вместе, разных оценок.

4. Групповая работа требует перестановки парт. Для работы парами удобны обычные ряды. Для работы четверками, шестерками парты надо ставить так, чтобы детям, работающим вместе, удобно было смотреть друг на друга. Дети смогут сами подготовить класс к работе по составленному плану расстановки парт, если их с первых дней в школе приучать ориентироваться в плане класса, находить свое место, место любого другого ученика.

5. При организации групповой работы необходимо учитывать противопоказания:

1) недопустима пара из двух «слабых» учеников;

2) детей, которые по каким бы то ни было причинам отказываются сегодня работать вместе, сегодня нельзя принуждать к общей работе (а завтра стоит им предложить вновь работать вместе);

3) если кто-то пожелал работать в одиночку, учитель разрешает ему отсесть и не позволяет себе ни малейших проявлений неудовлетворения ни в индивидуальных, ни, тем более, в публичных оценках;

4) нельзя требовать абсолютной тишины во время совместной работы: дети должны обмениваться мнениями, выражать свое отношение к работе товарища. Бороться надо лишь с возбужденными выкриками, разговорами в полный голос. В классе полезен «шумометр» –звуковой сигнал, говорящий о превышении допустимого уровня шума.

5) Овладение умением учащихся необходимо фиксировать в индивидуальных листах контроля за их совместной деятельностью. [24]

Таким образом, групповая форма организация предполагает, что все члены группы активно участвуют в работе, слабые не прячутся за спины более сильных, а сильные не подавляют инициативу и самостоятельность более слабых учеников. Правильно организованная групповая работа представляет собой вид коллективной деятельности, она успешно может протекать при четком распределении работы между всеми членами группы, взаимной проверке результатов работы каждого, полной поддержке учителя, его оперативной помощи.

**Выводы по главе 1**

Учебное сотрудничество незаменимо в обучении младшего школьника. Оно является важнейшим звеном в цепи действий, ведущих к становлению ученика как субъекта учебной деятельности, т.е. ученика, который хо­чет учиться, знает чему учиться, и умеет учиться. Это цель, до­стижимая лишь за пределами начальной школы, но она мо­жет быть не достигнута и к концу обучения в школе, если не вести специальную работу.

Сотрудничество учащихся младшего школьного возрас­та с учителем и особенно друг с другом приближает каждого ребенка к состоянию субъекта учебной деятельности, так как способствует развитию важнейших психических новообразо­ваний: самоконтроля, самооценки, внутреннего плана действий, делает ученика активным и заинтересованным в учении, создает субъект - субъектные отношения в деятельности учащих­ся.

Организация сотрудничества младших школьников друг с другом - одна из важнейших задач учителя. Наиболее актив­но такое сотрудничество осуществляется в различных видах групповой работы, так как они предполагают непосредствен­ное взаимодействие учащихся и относительную автономность ученика по отношению к учителю.

Работа с использованием на уроках групповой работы убеждает в том, что:

-возрастает глубина понимания учебного материала, познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;

-меняется характер взаимоотношений между детьми: исчезает безразличие, приобретается теплота, человечность;

-сплоченность класса резко возрастает, дети начинают лучше понимать друг друга и самих себя;

-растет самокритичность, дети более точно оценивают свои возможности, лучше себя контролируют;

-учащиеся приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: откровенность, такт, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей.

Результаты совместной работы учащихся весьма ощутимы как в приучении их к групповым и коллективным методам работы, так и в формировании положительных нравственных качеств личности. Но это не говорит о том, что эта форма организации учебной работы идеальна. Ее нельзя универсализировать, и противопоставлять другим формам. Каждая из рассмотренных форм организации обучения решает свои специфические учебно-воспитательные задачи и взаимно дополняют друг друга.

**Глава 2. Практическая работа по использованию групповой формы организации учебного сотрудничества на уроках чтения в начальной школе**

**2.1. Программа входной диагностики.**

Наше исследование проводилось на базе МОУ Ковернинской средней общеобразовательной школы № 2 с 1класса по 4,где обучение проводилось по традиционной программе» Школа России» под редакцией Плешакова.

С первых учебных дней ведутся наблюдения за каждым учени­ком. Все, кто работает с младшими школьниками, знает, что они народ интересный, живой, отзывчивый, готовый прийти на помощь в любую минуту. Но, вместе с тем, у каждого ребенка свой характер, своя инди­видуальность, знание которой помогает учителю в работе.

В классе 16 учащихся:5девочек и11мальчиков.дети собраны в класс из разных детских садов.» учащихся не посещали детский сад. Дети разных способностей, разного уровня работоспособности, воспитанности.

С первых дней учебы сразу выделилась группа детей, которые стремятся во всем быть примерными, серьезно относятся к учебным обя­занностям, организованны. Эти ребята уже читают, у них яркое во­ображение, эмоциональная речь. Эта группа детей сразу заняла очень прочное ав­торитетное положение в классе. Хочется отметить благоприятное влияние этой «интеллектуальной элиты» на остальных ребят. Их энергию я стара­юсь направлять в область совместных действий с другими учениками.

Другая группа детей требует к себе большего внимания, т.к .они не умеют читать, многие не знают даже буквы, у них практически полностью отсутствует познавательный интерес и привычка работать самостоятельно. Все, что требует поиска и инициативы, встречает у них отторжение. Слабо выражены волевые качества, трудности вызывают растерянность, неосознанный перебор вариантов. Они изначально уверены в собственной безуспешности и боятся сделать малейшее над собой усилие.

Таким образом, из психолого-педагогической характеристики класса можно сделать вывод о том, что дети имеют хорошие предпосылки к развитию сотрудничества на уроках чтения.

Для определения стартовых возможностей в сентябре 2002 года в классе проведена входная диагностика.

**Программу входной диагностики составили следующие методики.**

1)Социометрическая методика.

2)Методика «Оценка уровня сформированности учебной деятельности»Г.В. Репкиной, Е.В. Заика.

3)Учебные пробы определения уровня овладения ЗУНами по чтению.

**Описание методик.**

1. **Социометрическая методика.**

Цель: определить положение испытуемых в системе межличностных отношений той группы, к которой они принадлежат (класса школы). (Приложение 1).

1. Методика «Оценка уровня сформированности учебной деятельности»

Цель: определить степень сформированности компонентов учебной деятельности: степень сформированности учебно-познавательного интереса учащихся; степень сформированности целеполагания; степень сформированности учебных действий; степень сформированности действия контроля; степень сформированности действия оценки. (Приложение 2)

1. Учебные пробы определения уровня овладения ЗУНами по чтению.

Цель: определить уровень овладения техникой чтения, уровень состояния связной речи; уровень понимания смысла прочитанного. (Приложение 3)

**Анализ результатов входной диагностики.**

1. ***Социометрическая методика.***

Для **количественного анализа** результаты исследования организованы в таблицы и диаграммы.

Таблица 1. Матрица социометрических выборов в 1классе.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ФИ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | Сделано выборов |
| 1 | ИльяА | Х |  |  |  |  |  |  | 1 | 2 | 3 |  |  |  |  | 3 |
| 2 | СашаН | 3 | Х |  | 2 |  |  |  |  | 1 |  |  |  |  |  | 3 |
| 3 | Витя В |  |  | Х |  | 1 |  | 2 |  |  |  | 3 |  |  |  | 3 |
| 4 | ИванК |  | 2 |  | Х |  |  |  | 1 | 3 |  |  |  |  |  | 3 |
| 5 | СашаМ |  | 1 |  | 2 | Х |  |  |  |  | 3 |  |  |  |  | 3 |
| 6 | Саша Г |  |  | 1 | 2 |  | Х |  | 3 |  |  |  |  |  |  | 3 |
| 7 | Дима К | 2 |  |  |  | 1 |  | Х | 3 |  |  |  |  |  |  | 3 |
| 8 | ЖеняШ |  | 1 |  |  |  |  |  | Х | 2 | 3 |  |  |  |  | 3 |
| 9 | ДимаКр |  | 1 |  | 2 |  |  | 3 |  | Х |  |  |  |  |  | 3 |
| 10 | Саша И |  |  |  |  |  |  |  |  |  | Х | 1 |  | 3 | 2 | 3 |
| 11 | Вика И |  | 2 |  | 3 |  |  |  |  |  | 1 | Х |  |  |  | 3 |
| 12 | Аня Ч |  |  | 3 |  |  |  |  |  |  | 1 | 2 | Х |  | 1 | 3 |
| 13 | Юля К |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 3 | 2 | 1 | Х |  | 3 |
| 14 | Тоня П |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 1 |  | 3 | 2 | Х | 3 |
|  | Получено выборов | 2 | 5 | 2 | 5 | 2 | 0 | 2 | 4 | 4 | 7 | 4 | 2 | 2 | 2 | Σ=42 |
|  | Получено взаимных выборов | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | Σ=14 |

I –»звёзды»II- предпочитаемые III-принимаемые IV-изолированные

I –«звёзды»II- предпочитаемые III-принимаемые IV-изолированные

I – общее положительное отношение; II - положительные качества сверстников; III – интересы совместной деятельности; IV – дружеские отношения.

1 класс имеет полную статусную структуру: выделена социометрическая «звезда» предпочитаемые, пренебрегаемые и изолированные дети, т.е. оценки школьниками своих товарищей дифференцированы и в общении существует избирательность.

Индекс изолированности (% «изолированных» детей) в группе низок, т.е. в этом отношении группу можно назвать благополучной. Исследователи придают большое значение взаимности выборов, которая обеспечивает ребёнку его удовлетворённость общением со сверстниками. Показателем удовлетворённости младших школьников своими взаимоотношениями со сверстниками является процентное отношение числа детей, имеющих взаимовыборы, к числу всех детей. В данном случае это 64%- высокий уровень удовлетворённости. В среднем по классам младших школьников этот показатель несколько ниже. (Коломинский Я.Л.).

Все мотивы выборов детей можно разделить на несколько групп: I – общее положительное отношение; II - положительные качества сверстников; III – интересы совместной деятельности; IV – дружеские (родственные) отношения. На диаграмме 2 соотношение этих категорий изображено графически. Представлены мотивы всех этих типов, но больше всего мотивируют они свой выбор личными качествами соклассников. В результате можно сделать следующие выводы - в основе   
мотива выбора в основном находятся нравственные качества детей, и проявляется интерес к совместной деятельности с этим ребенком.

***2) Распределение обучающихся по уровням сформированности компонентов учебной деятельности*** представлено в таблице 12, среднее значение уровней сформированности - в таблице 13. (Приложение 2)

Гистограмма 1 Распределение учащихся по уровням развития учебно-познавательного интереса

В начале обучения 14% обучающихся проявляют безразличное или отрицательное отношение к решению любых учебных задач (1 уровень сформированности учебно-познавательного интереса «Отсутствие интереса»).

Гистограмма 2 Распределение учащихся по уровням развития целеполагания

В 1 классе 21% обучающихся плохо различает учебные задачи разного типа, не может выделить промежуточные цели и нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя (1 уровень сформированности целеполагания «Отсутствие цели»). Не ориентируются в теоретических задачах, но принимают и выполняют только практические задачи 21 % .

Гистограмма 3 Распределение учащихся по уровням развития учебных действий

В 1классе учащиеся осознают содержание действий и их операционный состав, но без помощи учителя организовать свои действия и довести их до конца не могут 28% обучающихся (2 уровень сформированности учебных действий «Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем»). Самостоятельно применяют усвоенный способ действия к решению новой задачи, но не могут внести в него даже небольшие изменения с учетом конкретных условий 45% обучающихся.

Гистограмма 4 Распределение учащихся по уровням развития действия контроля

В начале обучения школьники в основном находят и исправляют ошибки, сравнивая процесс решения учебной задачи с усвоенной схемой, которая в процесс решения ими не использовалась, (3 уровень сформированности действия контроля «Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания»).

Гистограмма 5. Распределение учащихся по уровням развития действия оценки

Результаты диагностики сформированности действия оценки представлены на гистограмме 5. В начале обучения дети пытаются по просьбе учителя оценить свои действия, ориентируясь не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи (21%), критически относятся к отметкам учителя, но не могут и не пытаются оценить свои возможности перед решением новой учебной задачи (3 уровень сформированности действия оценки «Адекватная ретроспективная оценка»).

3) В ходе учебных проб развития техники чтения фиксируются способ, правильность, выразительность и осознанность умений читатьпо слогам, по слогам и целыми словами, целыми словами, без ошибок, замена, пропуск, искажение в ударениях, в окончаниях, повторы слов, слогов, умение замедлять, убыстрять темп, повышать, понижать голос, изменять тон, ставить логическое ударение, делать логические паузы.

Итоги наблюдений отражены в диаграмме качества чтения.



2.2**. Описание собственного педагогического опыта использования групповой формы обучения на уроках чтения в начальной школе.**

Проблема развития речи учащихся волнует каждого учителя начальной школы. Реше­нию этой проблемы отводится время на уро­ках русского языка, чтения, развития речи. Однако при всем нашем старании ученику на уроке предоставляется не более 25 секунд для активной разговорной речи (около двух ми­нут за весь учебный день). Стоит ли после этого удивляться, если дети, страдающие не­большими дефектами речи, застенчивые от природы или отставшие по каким-либо при­чинам от своих товарищей, случается, неде­лями не произносят на уроках ни одного сло­ва? А потом это незаметно становится привычкой и нормой отношения ко всему происходящему вокруг. Решить эту проблему на уроках чтения мне помогает использование групповых форм работы. При этой форме работы осуществляются следующие виды деятельности учащихся:

* работа над текстом художественного произведения: анализ эпизода или целого произведения, пересказ как прием анализа, подбор цитат для ответа на поставленный вопрос, составление плана как прием анализа композиции части или целого произведения, анализ образа героя, сравнительная характеристика героев;
* составление плана к своему развернутому ответу, к докладу, сочинению; конспективное изложение результатов анализа произведений разных искусств, анализа поставленной проблемы;
* выступления на диспуте, сочинения на частные и обобщающие темы как результат своей работы над произведением.

Деятельностная сущность групповой формы организации учебного сотрудничества осуществляется через конструирование модели обучения при изучении любой темы курса «Литературное чтение» в 1 классе. Данное положение проиллюстрируем на примере изучения темы 1 темы в курсе обучения чтению( «Азбука» Л.Ф.Климанова) и 1 темы в курсе литературного чтения( «Родная речь» класса Л.Ф.Климанова ). (Приложение 4)

**Общая гипотеза исследования:** *можно предположить, что при условии адекватного использования групповых форм организации учебного сотрудничества на уроках чтения в начальной школе, у младших школьников существенно повысятся:*

1) эффективность формирования компонентов учебной деятельности,

2) успешность решения учебных задач,

3) уровень развития межличностных взаимоотношений.

Исходя из общей гипотезы, можно сформулировать следующую **рабочую гипотезу**: *эффективности формирования компонентов учебной деятельности, успешности решения учебных задач и повышению уровня развития межличностных взаимоотношений младших школьников может способствовать система развивающей работы, включающая:*

- систематическое использование групповых форм обучения в педагогическом процессе;

- учет возрастных и психологических особенностей детей младшего

школьного возраста в подборе методов, средств и способов групповой работы;

- введение в традиционную методику обучения чтению творческих заданий в групповой деятельности;

- создание комфортных психолого-педагогических условий для становления гармонично-развитой подрастающей личности.

Системность работы предполагает организацию воздействия на школьников как по широте охвата разными видами деятельности в соответствии с поставленной задачей, так и усложнение решаемых задач в ходе работы.

Работа в рассматриваемом направлении проводилась с 2001 г. в период обучения школьников в 1-4 классах и продолжается в настоящее время в 1 классе учащихся нового набора.

Мы использовали следующие приёмы и методы групповой формы обучения для активиза­ции обучения чтению.

**Учебная дискуссия.**

Организуя фронтальную работу в период обучения грамоте ,часто использую при проведении уроков учебную дискуссию. Учебная дискуссия-это спор,

направленный на решение задач обучения, среди которых можно назвать следующие:

- обеспечивать усвоение учебного материала не путём "вкла­дывания знаний в головы", а путём напряжения мысли, со­поставления разных точек зрения, поиска истины;

- готовить школьников к самостоятельной исследовательской работе: в малых группах, индивидуальной;

- активизировать познавательную деятельность учащихся;

- развивать коммуникативные умения: вести диалог, слушать, соглашаться с мнением партнёра, возражать, доказывать свою точку зрения.

**Работа в парах постоянного состава.**

***Как помочь детям научиться читать правильно и быстро.***

Сначала подбираем различные короткие расска­зы о разных временах года, животных, растениях, о Родине, о детях, диалоги, доступные для ребят и интересные. Их нетрудно найти у Ушинского, Толстого, Пришвина, Скребицкого, других авторов.

(Приложение5)

На уроке каждому ученику была дана карточка. В классе 16учеников —16раз­ных текстов. Еще много карточек с разны­ми и неизвестными текстами на столе учителя. Сначала предложить каждому внимательно прочи­тать свой текст и, если возникнут вопро­сы, поднять руку, чтобы учитель мог подой­ти и оказать помощь. Потом предложить ученикам, сидящим ближе к окнам, поднять руки.

*Инструкция:*

"Положите свои карточки по­середине стола. Вы будете учителями. Ваш сосед будет вполголоса читать текст, а вы внимательно следите и, если он допускает ошибку, добивайтесь, чтобы он прочитал правильно"

Потом учителями становились те, кто сидел ближе к дверям.

Сначала дети читали друг другу, про­веряли, добивались правильного чтения каждого текста, обмениваясь карточками, но без смены партнера, а через пару за­нятий партнерами стали меняться. Работа шла оживленно, *с* интересом, и, таким образом, все дети зачитали вслух.

В конце урока проводить об­суждение:

"Какие рассказы вам понрави­лись? Кто прочитал две карточки? Кто три (четыре, пять и т.д.)? Кто уже умеет хорошо (быстро и правильно) читать? С кем было хорошо работать? Почему?"

После чтения карточек можно предлагать работу по развитию речи используя памятки – инструкции.(Приложение 7.)

***Как учим связному пересказу прочитанного в парах постоянного состава.***

Рассмотрим разные этапы урока. (Приложение 6)

***Как проводим работу по обобщению пройденного материала.***

Наш опыт показал целесообразность *применения вопросников* с I класса, Ес­ли ученики в I и во II классах работают в парах по­стоянного и переменного состава, исполь­зуя карточки, а в отдельных случаях и во­просники. В III классе работу с вопрос­никами можно проводить систематичес­ки, начиная с первых дней занятий в сен­тябре, используя для этого вопросники, по которым дети работали во II классе.

Мы составили вопросник, соответствую­щий расположению материала в учебни­ке чтения для I класса.

В скобках мы указали страницы, где уче­ник может найти полный ответ на каждый поставленный вопрос. (Приложение 8)

**Групповая работа.**

***Как используем групповую работу при развитии речи учащихся .***

Работа строиться на основе методики О.С.Ушаковой с сериями картинок

( Приложение9)

***Как использовать групповую работу при обучении составлять план.***

Часто используем ме­тодику А. Г. Ривина. (Приложение10)

Ривинская мето­дика помогает каждому ученику отлично подготовиться к выступлению перед лю­бой аудиторией.

***Как работать при изучении произведений, которые можно читать по ролям.***

Предварительно выяснив у детей, сколько в рассказе или сказке действу­ющих лиц, я выписываю последних на доске. Затем предлагаю образовать группы и рас­пределить между ее членами роли.

И опять дети сами осуществляют диффе­ренцированный подход: роль автора берет на себя наиболее сильный ученик, а осталь­ные роли распределяются по степени труд­ности. Далее начинается работа над вырази­тельностью чтения. Дети читают произведе­ние в группах, корректируя работу, друг дру­га. Я перехожу от группы к группе, прислу­шиваясь к их работе. Если кто-то из детей не вошел в состав группы, я работаю с такими индивидуально.

Но вот наступает время продемонстриро­вать свою работу. Ребята выходят к доске и читают текст по ролям. И каждый раз мы ста­новимся свидетелями рождения маленького спектакля, разыгранного в лицах. Удовольст­вие получают и те, кто стоит у доски, и те, кто сидит в классе. После каждого выступле­ния звучат аплодисменты. Используем методику изучения литературных произведений посредством их театральной постановки на занятиях по чтению (Приложение11)

Обсуждение работы группы проходит бурно. Многие хотят высказаться, отмечают скорость чтения, безошибочность, вырази­тельность и т.д.

***Как ведётся совместная ра­бота учащихся в парах сменного состава по карточкам***.

Используем методику взаимообмена заданиями, разработанную доцентом М. А. Мкртчяном, И. Г. Литвинской и другими учителями. По этой методике готовятся карточки и в каж­дой карточке два аналогичных задания.

У каждого ученика имеется своя кар­точка. Содержание карточек разное. Каждый самостоятельно выполняет задание по своей карточке, и его проверяет учи­тель или кто-то из старших учеников. Все ученики делятся на группы, обычно по четыре человека в каждой.

Работа в каждой паре происходит сле­дующим образом.

Первое задание разби­рают по вопросам. Все объяснения да­ет хозяин карточки. Затем их роли меняются: учи­тель становится учеником, а ученик — учителем.

Вторые задания каждый ученик решает самостоятельно и лишь в редких случаях прибегает к помощи соседа. По­том идет проверка. Если *в* группе шесть учеников, то каждый по своей карточке обучает, и проверяет по очереди четырёх че­ловек, а всего выполняется 8 заданий.

На сводной ведомости отмечается каждый этап рабо­ты.

Если ученик приступил к работе с но­вой карточкой, в ведомости ставится точ­ка (.).Выполнил задание и проверился — ставится плюс ( + ). Научил кого-то — плюс обводится кружком.

***Как организовать уроки с использованием групповых форм.***

Конечно, добиться хорошей организации на таких уроках не просто. Первые уроки по­хожи на птичий базар. Ребята не сразу привы­кают друг к другу. В группах возникают спо­ры и разногласия. Но терпеливо и настойчи­во постоянно осуществляем кон­троль, консультируем детей во время работы, поощряем группы, работающие слаженно и дружно. Постепенно ребятишки привыкают работать коллективно. У них появляется чув­ство ответственности не только за себя, но и за своих товарищей.

Организацию групповой работы мы начинаем с первого школьного дня. Ритуалы (приёмы непосредственного общения (См.приложение 12)),

этикет совместной работы, элементарные навыки кооперации осваиваются сначала на внеучебном материале, чтобы не приходилось учить одновременно двум сложнейшим вещам: и навыкам работы с учебным материалом, и навыкам сотрудничества. Как сесть за партой, чтобы удобнее было общаться с соседом, как с ним разговаривать (шепотом, доброжелательно), правила совместного обсуждения - все эти мелочи обсуждаются, и опробуются на каждом уроке. Даём образец сотрудничества, акцентируя тот или иной момент взаимодействия. Внимательно наблюдаем за работой детских групп, и выделяем наиболее удачные, и наиболее конфликтные способы построения взаимодействия. Далее просим детей, работавших наиболее слаженно, продемонстрировать свой стиль работы классу. Остальные дети должны рассказать, что им понравилось в работе группы. Комментируем наиболее продуктивные особенности того или иного стиля групповой работы.

Мы выделили **два внешне наблюдаемых критерия**, по которым можно непосредственно судить о слаженности работы группы.

**Во-первых, снижение числа ошибок** в тот период обучения, когда индивидуальные работы детей еще пестрят ошибками.

**Во-вторых, удовольствие партнеров от совместной работы**.

(Приложение13)

На первых порах высокая продуктивность не должна быть ведущим критерием оценки групповой работы. В остро дискуссионных группах дети могут "застрять" на одном задании, но обсудить его глубоко и всесторонне. В первую очередь мы хвалим группы за безошибочную и дружную работу. При такой организации учебного сотрудничества, "недружная" работа наблюдается лишь на первых этапах, когда навыки сотрудничества только начинают складываться. Но в течение двух - трех месяцев работа групп поднимается до уровня подлинного согласованного взаимодействия.

Технологический процесс групповой работы складывается из следующих элементов:

* постановка познавательной задачи (проблемной ситуации);
* раздача дидактического материала;
* планирование работы в группе;
* индивидуальное выполнение задания, обсуждение результатов;
* обсуждение общего задания группы (замечания, дополнения, уточнения);
* сообщение о результатах работы группы;
* общий вывод о работе групп и достижении поставленной задачи.

**Однородная** групповая работа предполагает выполнение небольшими группами учащихся одинакового для всех задания, а **дифференцированна**я - 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.

В 1-2 классе лучше всего делить детей на пары или тройки. (Приложение14 )

В 3-4 классе чаще делить класс на группы по четыре человека. Лучше всего поместить в одну группу разнополых детей с разной успеваемостью. Надо дать детям почувствовать личную ответственность за то, как группа работает, и распределить роли. Лучше всего дети работают вместе, если каждый имеет определенную роль при выполнении задания.

Роли могут быть, например, следующие:

 чтец читает вслух;

 секретарь - записывает что-то от лица группы;

 докладчик - у доски рассказывает, что решила группа;

 хронометрист следит за временем. Или (Приложение 15)

Нужно установить правила работы группы (Приложение17) ,этапы (Приложение 16) и критерии оценки ее достижений. Убедиться в том, что ученики понимают критерии оценки их совместной работы в начале каждого урока. Надо устанавливать для групп только реалистичные задачи, а в качестве критериев оценки работы использовать выступления групп перед классом, сценки и другие виды активности, которые дети любят.

Желательно вместе с детьми установить подходящие для работы группы правила. Их должно быть минимальное количество, и они должны дополнять правила поведения на уроке.

Например:

* убедись, что в разговоре участвует каждый;
* говори спокойно и ясно;
* говори только по делу.

Можно сделать плакат с правилами и напоминать ученикам правила перед тем, как они начнут работать в группах.

Во время групповой работы учитель контролирует ход работы в группах, отвечает на вопросы, регулирует порядок работы, в случае необходимости оказывает помощь отдельным ученикам или группе в целом.

Групповая работа требует перестановки парт. Для работы парами удобны обычные ряды. Для работы тройками, а тем более четверками парты надо ставить так, чтобы детям, работающим вместе, удобно было смотреть друг на друга:

http://image.websib.ru/07/img/1/5.jpg

Только на первый взгляд, кажется, что учитель отдыхает на уроке во время групповой работы. Провести ее нелегко, к ней надо серьезно готовиться.

Очень важен **этап подведения итогов групповой работы**.

(приложение18) Он предполагает наличие обратной связи с учителем, который вместе с учениками анализирует ситуации, возникшие в ходе групповой деятельности. При обсуждении учителю лучше обойтись без вопросов, на которые могут быть даны односложные ответы «да» или «нет». Вместо того чтобы спросить: «Вы помогали друг другу?», задайте вопрос: "Сколько раз каждый из вас уточнял объяснение товарища?»..

Избегаем общих оценочных фраз.

Вопрос оценивания учащихся во время групповой работы также важен. Необходимо подготовить точную систему оценки результатов. Работу каждой группы может оценить учитель, а могут это сделать и сами ученики, если существуют какие-то четкие и объективные критерии. Иногда при организации групповой работы учитель назначает «оценщика» или эксперта в каждой группе, иногда группа сама может выбрать «оценщика». Желательно, чтобы ребята, исполняющие эту роль, менялись почаще, то есть «в шкуре оценщика» должны попробовать себя все ученики. Главный принцип разбора ошибок совместной работы: разбирать не содержательную ошибку (например, неверно составленную схему), а ход взаимодействия! Важно ведь, как дети пришли к тому или иному результату, как мыслили, как работали, как договарива­лись, принимали решение, как распределяли работу и роли, как относились друг к другу. Смогут ли в следующий раз улучшить свой результат? Сделали ли выводы из данного урока? При оценке группы следует подчеркивать не столько ученические, сколько человеческие добродетели: терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость, приветливость. Оценивать можно лишь общую работу группы, ни в коем случае не давать детям, работавшим вместе, разных оценок. Цель подобного подхода обратить внимание группы на самого слабого ученика, более других нуждающегося в помощи и поддержке. Не в последнюю очередь именно благодаря нему члены групп сотрудничества, не отличающиеся ни особыми способностями, ни усердием, нередко добиваются весьма значительных успехов. Объясняя и повторяя материал слабому, они сами лучше его усваивают и запоминают. При этом оцениваются не только и не столько знания, сколько усилия учеников (у каждого своя «планка"). Метод групповой работы, конечно же, не единственный способ достижения хороших результатов. Но какую бы форму организации ни избрал учитель, какую бы методику ни выбрал, нужно помнить, что любой вид деятельности должен проходить в атмосфере комфорта, взаимоуважения и понимания, толерантности.

**2.3.Программа контрольной диагностики.**

**Программу контрольной диагностики составили следующие методики.**

1)Социометрическая методика.

2)Методика «Оценка уровня сформированности учебной деятельности»Г.В. Репкиной, Е.В. Заика.

3)Учебные пробы определения уровня овладения ЗУНами по чтению.

**(см.приложение 1,2,3)**

**1)** Таблица 3. Матрица социометрических выборов в 4 классе

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ФИ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | Сделано выборов |
| 1 | ИльяА | Х | 2 |  |  |  |  |  | 1 |  | 3 |  |  |  |  | 3 |
| 2 | СашаН | 3 | Х |  | 2 |  |  |  |  | 1 |  |  |  |  |  | 3 |
| 3 | Витя В |  |  | Х |  | 3 |  |  |  |  | 1 |  |  | 2 |  | 3 |
| 4 | ИванК |  | 2 |  | Х |  |  |  |  | 3 |  |  | 1 |  |  | 3 |
| 5 | СашаМ |  |  | 2 |  | Х |  |  |  | 1 |  | 3 |  |  |  | 3 |
| 6 | Саша Г |  |  | 1 |  |  | Х |  | 3 |  |  |  | 2 |  |  | 3 |
| 7 | Дима К |  | 2 |  |  | 1 |  | Х |  |  |  | 3 |  |  |  | 3 |
| 8 | ЖеняШ | 3 |  | 1 |  |  |  |  | Х |  | 2 |  |  |  |  | 3 |
| 9 | ДимаКр |  | 1 |  | 2 |  |  |  |  | Х |  |  | 3 |  |  | 3 |
| 10 | Саша И | 3 |  |  |  |  |  |  |  |  | Х | 1 |  | 2 |  | 3 |
| 11 | Вика И |  |  |  | 2 |  |  | 3 |  |  | 1 | Х |  |  |  | 3 |
| 12 | Аня Ч |  |  |  |  |  | 2 |  |  |  | 3 |  | Х |  | 2 | 3 |
| 13 | Юля К |  |  | 2 |  |  |  |  |  |  | 3 |  |  | Х | 1 | 3 |
| 14 | Тоня П |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 1 |  | 3 | 2 | Х | 3 |
|  | Получено выборов | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 7 | 3 | 4 | 3 | 2 | Σ=42 |
|  | Получено взаимных выборов | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | Σ=31 |

Рис. 3 Социометрическая матрица 4класс .

I –«звёзды»II- предпочитаемые III-принимаемые IV-изолированные

Данные количественного анализа показывают, что взаимоотношения детей в классе стали более благополучными. Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в классе, находящийся путём соотнесения числа детей находящихся в благоприятных статусных категориях (I+II=9), с числом членов группы, оказавшихся в неблагоприятных статусных категориях (III+IV=5) высокий т.к. расхождение значительное в лучшую сторону. Таким образом, взаимоотношения в классе стали благополучными.

Показателем удовлетворённости младших школьников своими взаимоотношениями со сверстниками является процентное отношение числа детей, имеющих взаимные выборы, к числу всех детей. В данном случае это очень высокий уровень удовлетворённости – 100%.

Около трети детей повысили свой социометрический статус, не стало изолированных младших школьников. Эмоциональное благополучие в общении с одноклассниками испытывают дети всех статусных подгрупп.

Значительно изменились мотивы выборов. Общее положительное отношение не выразил никто, дети научились оценивать друг друга конкретнее. Отмечая положительные качества сверстников, дети в 66% случаев (против 12% в первичном исследовании) выделили лидерские качества соклассников. Т. е. эти качества приобрели значимость в глазах классного коллектива. Интересы совместной деятельности наиболее представительная часть мотивов в повторном исследовании, увеличилось количество мотивировок дружескими отношениями. Среди нравственных качеств в первую очередь выделялись те, которые являлись важными для всей группы. Уровень таких коллективистских отношений повысился , о чём говорит довольно большое количество ответов показывающих, что активным началом общения или деятельности выступают «Мы».

2)Гистограмма 1.

Распределение учащихся по уровням развития учебно-познавательного интереса

К концу обучения большинство детей на 4-5- уровне («Ситуативный учебный интерес», «Устойчивый учебно-познавательный интерес»). Желание овладеть общим способом решения системы учебных задач в пределах изучаемого материала возникает у 42 % обучающихся в

Гистограмма 2 Распределение учащихся по уровням развития целеполагания

К концу обучения в начальной школе 56% и 42% учащихся имеют уровень сформированности целеполагания «Переопределение теоретической задачи в практическую» и «Принятие теоретической задачи»). Они находят структуру способа решения практической задачи, дают отчет о своих действиях.

Гистограмма 3 Распределение учащихся по уровням развития учебных действий

В период окончания начальной школы по половине учащихся осознают причины своих затруднений, анализируя условия учебной задачи, и соотносят их с известными способами решения, которые могут перестроить только с помощью учителя (4 уровень сформированности учебных действий «адекватный перенос учебных действий») или критически оценивают свои действия на всех этапах решения задачи (5 уровень сформированности учебных действий «Самостоятельное построение учебных действий»).

Гистограмма 4 Распределение учащихся по уровням развития действия контроля

»). К окончанию 4 класса допущенные ошибки обнаруживают и исправляют самостоятельно, ориентируясь в процессе выполнения действия на усвоенную обобщенную схему, 32 % обучающихся (4 уровень сформированности действия контроля «Адекватный контроль на уровне произвольного внимания»). Уверенно и безошибочно выполняют задания, соответствующее учебной схеме, но не могут без помощи учителя обнаружить несоответствие усвоенной схемы новым условиям 49 % (5 уровень сформированности действия контроля «Потенциальный рефлексивный контроль»).

Гистограмма 5. Распределение учащихся по уровням развития действия оценки

В 4 классе свободно и аргументированно оценивают свои возможности в решении новой учебной задачи, учитывая внешние ее признаки, а не структуру, 29 % обучающихся и могут с помощью учителя, но не самостоятельно обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ними задачу, опираясь на анализ известных способов действия остальные. (5 уровень сформированности действия оценки «Потенциально-адекватная прогностическая оценка»). Самостоятельно обосновывают еще до решения задачи свою возможность или невозможность ее решить, основываясь на осознании специфики усвоенных способов действия, ещё не могут.

3)Проверка достижения ЗУНов, предусмотренных программой обучения в начальной школе, показала, что с 1 по 4 класс достижения учащихся экспериментальной группы значительно превышают по техники чтения достижения учащихся контрольного класса. То же можно сказать и о достижениях Итоги наблюдений отражены в диаграмме качества чтения.



**Выводы по 2 главе.**

Применение организационно-методической модели не противоречит установленным канонам традиционной методики, но значительно повышает результативность субъектов учебной деятельности.

Эффективности формирования компонентов учебной деятельности, успешности решения учебных задач и повышению уровня развития межличностных взаимоотношений младших школьников достигается систематическим использованием групповой формы обучения в педагогическом процессе; учетом возрастных и психологических особенностей детей младшего школьного возраста в подборе методов, средств и способов групповой работы; введением в традиционную методику обучения чтению творческих заданий в групповой деятельности; созданием комфортных психолого-педагогических условий для становления гармонично-развитой подрастающей личности.

Это подтвердили результаты диагностики, показавшие, что представленная обобщенная "зона актуального" развития обучающихся в начале и конце эксперимента соответствует необходимым требованиям, обеспечивающим возможность реализации предлагаемой формы обучения, отражает отрицательную динамику низших уровней сформированности компонентов учебной деятельности и положительную динамику высших уровней сформированности компонентов учебной деятельности.

Проверка достижения ЗУНов, предусмотренных программой обучения в начальной школе, показала, что с 1 по 4 класс достижения учащихся экспериментальной группы значительно превышают достижения учащихся контрольного класса.

Проведённая работа способствовала повышению уровня межличностных отношений в классе.

Гипотеза исследования подтвердилась: при условии адекватного использования групповых форм организации учебного сотрудничества на уроках чтения в начальной школе, у младших школьников существенно повысятся:

1) эффективность формирования компонентов учебной деятельности,

2) успешность решения учебных задач,

3) уровень развития межличностных взаимоотношений.

**Заключение.**

В настоящей работе "Групповая форма организации учебного сотрудничества в начальной школе" исследовалась проблема учебной деятельности с учетом формы организации учебного процесса.

Психолого-педагогическую основу профессионального опыта составили работы Давыдова В.В., Д.Б.Эльконина, Цукерман Г.Н., Рубинштейна С.Л., И.М.Чередова, С.П.Ивановой и др.

Анализ педагогической теории позволил выделить следующие закономерности:

1. Учебное сотрудничество является важнейшим звеном в цепи действий, ведущих к становлению ученика как субъекта учебной деятельности.

2. Организация сотрудничества младших школьников друг с другом наиболее актив­но осуществляется в различных видах групповой работы.

Общая гипотеза исследования: можно предположить, что при условии адекватного использования групповых форм организации учебного сотрудничества на уроках чтения в начальной школе, у младших школьников существенно повысятся:

1) эффективность формирования компонентов учебной деятельности,

2) успешность решения учебных задач,

3) уровень развития межличностных взаимоотношений.

Деятельностная сущность групповой формы организации учебного сотрудничества осуществляется через конструирование модели обучения при изучении любой темы курса "Литературное чтение" в начальной школе.

Для раскрытия влияния групповой формы организации учебного сотрудничества было разработано дидактическое обеспечение и методическое сопровождение темы на примере уроков литературного чтения в 1 классе.

Эффективности формирования компонентов учебной деятельности, успешности решения учебных задач и повышению уровня развития межличностных взаимоотношений младших школьников способствовала система развивающей работы, включающая систематическое использование групповых форм обучения в педагогическом процессе; учет возрастных и психологических особенностей детей младшего школьного возраста в подборе методов, средств и способов групповой работы; введение в традиционную методику обучения чтению творческих заданий в групповой деятельности; создание комфортных психолого-педагогических условий для становления гармонично-развитой подрастающей личности.

Для характеристики эффективности формирования учебных умений, овладения программными ЗУНами, оптимизации взаимоотношений дошкольников проводилась диагностика сформированности компонентов учебной деятельности по методике Репкиной Г.В. и Заика Е.В, социометрическая методика, анализ документации.

Эффективность разработанной системы использования групповой формы организации учебного сотрудничества в начальной школе подтверждается количественным анализом результатов педагогического исследования, проводимого в 2002-2007 учебных годах.

Анализ практики работы показал, что при условии адекватного использования групповых форм организации учебного сотрудничества на уроках чтения в начальной школе, у младших школьников существенно повысились эффективность формирования компонентов учебной деятельности, успешность решения учебных задач, уровень развития межличностных взаимоотношений.

Литература.

1.Аспекты модернизации российской школы. М 2001 –С75. .

2.Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процес­са. Методические основы. - М.,1982.

3.Балич В.В.Комплексный анализ учебно-познавательной деятельности. Челябинск 1986

4. Байбородова Л.В. Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе. - Ярославль, 1991.

5. Белова Е.С. Развитие диалога в процессе решения школь­никами мыслительных задач // Вопросы психологии.- 1991.-№2.- С. 148.

6. Библер B.C. Культура,: диалог культур (опыт определения) / /Вопросы философии.- 1989.- №6.- С.34.

7. Библер B.C. Мышление как творчество. - М.,1975.

8. Васильева З.И Воспитательный потенциал урока// Народное образование №7 19899. Бодалев А. А., Ковалёв Г. А. Психологические трудности об­щения и их преодоление // Педагогика.- 1992.- №5-6.

10. Вергелес Г. И. Дидактические основы формирования учеб­ной деятельности младших школьников. - Л., 1989.

11. Взаимоотношения детей в совместной деятельности и про­блемы воспитания/ Сост. С.Г.Якобсон, Ф.Т.Михайлов. -

М. , 1 976 .

12. Васильченко П.А. Обучение на коллективной и индивидуальной основе.//Начальная школа №4 1993

13. Виноградова М.Д., Первин И. Б. Коллективная познава­тельная деятельность и воспитание школьников. - М.,1977.

14. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М.,1956.

15. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. -М.,1960.

16. Выхрущ В. А. Оптимальное сочетание индивидуальных и кол­лективных форм учебной деятельности младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Киев, 1986.

17. Глазнова Т.А. //Организация коллективной групповой и индивидуальной деятельности //Начальная школа № 10 1999

18. Горшкова В. В. Проблема субъекта в педагогике. - Л., 1991.

19. Границкая А. С. Научить думать и действовать. - М., 1991.

20. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. И. Млад­ший школьник как субъект учебной деятельности // Воп­росы психологии. - 1993.- № 3-4.

21. Дежникова Н.С. Воспитательные проблемы коллективной познавательной деятельности школьников: Автореф. дис. . канд. пед. наук. - М.,1977.

22. Дидактика средней школы/ Под ред. М.А.Данилова, М.Н.Скаткина. - М.,1982.

23. Дусавицкий А.К. Дважды два равно икс. - М.,1985.

24. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. - М.,1989.

25. Дьяченко В.К., Попова А.И. Организация коллективных учебных занятий // Начальная школа. - 1990. - №1.

26. Жирова В. Диалогические и дискуссионные формы обуче­ния общению в американской школе // Педагогический ве­стник. - 1992.- № 20.

27. Журавлёв А.Л. Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования // Психологический журнал.- 1993.- Т.14.- №4.

28. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. - М.,1990.

29. Зотов Ю.Б. Организация современного урока / Под ред. П.И.Пидкасистого. - М.,1984.

30. Иванова С.П. Современное образование и психологичес­кая культура педагога.- Псков, 1999.

31. Иванова С.Ф. Вместе искать истину. - М.,1989.

32. Ивин А.А. Искусство правильно мыслить. - М.,1986.

33. Ильясов И.И. Структура процесса учения. - М.,1986.

34. Карпий Ж., Ван Урс Б. Дидактические модели и проблема обу­чающей дискуссии // Вопросы психологии. - 1993.- № 4.

35. Кисарчук З.Г. Диалог как фактор формирования комму­никативных умений младших школьников // Психологи­ческие проблемы процесса обучения младших школьников/ Под ред. Л.М.Фридмана. - М.,1978.

36. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике.- Рига, 1995.

37. Кларин М. Учебная дискуссия // Мир образования. - 1996.-№1.

38. Коллективная учебно - познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б.Первина. - М.,1985.

39. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Сис­тема личностных взаимоотношений. - Минск, 1984.

40. Конев А.П. Индивидуально - типологические особеннос­ти младших школьников как основа дифференцированно­го обучения. - М.,1968.

41. Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятель­ности учащихся .- Рязань, 1977.

42. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. -М.,1989.

43. Курганов С.Ю. Формирование диалогических понятий у младших школьников // Вопросы психологии. - 1990.- №4.

44. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. - М.,1975.

45. Манько Ю.В. Понятие и структура групповой деятельнос­ти: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. - М.,1976.

46. Маргулис Е.Д. Обучение учащихся коллективной деятель­ности // Советская педагогика. - 1986.- №7.

47. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мо­тивации учения. - М.,1990.

48. Основы дидактики / Под ред. Б.П.Есипова. - М.,1967.

49. Панова Е.И., Рыбакова Л. П., Мороз Е.С. Взаимоотноше­ния "учитель - ученик" // Педагогика. - 1993.- №6.

50. Панюшкин В. П. Групповые методы обучения как средство формирования сотрудничества учащихся // Психологичес­кие проблемы процесса обучения младших школьников/ Под ред. Л.М.Фридмана. - М.,1978.

51. Педагогика/ Под ред. Ю.К.Бабанского. - М.,1988.

52. Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта: Выпуск 1 / Сост. Мухина И. А.-1995.

53. Педагогический поиск / Сост. И.Н.Баженова. - М.,1987.

54. Платонов К. К. Структура и развитие личности. - М.,1986.

55. Программы развивающего обучения (Система Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова). 1 - 5 классы. - М.,1992.

56. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология.- С-Пб.,1999.

57. Романеева М.П., Цукерман Е.А. Роль кооперации со свер­стниками в психологическом развитии младших школьни­ков// Вопросы психологии. - 1980.- №6.

58. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. - М.,1987.

59. Рябцева С.Л. Диалог за параде, —*М..1989.*60. Совместная деятельность / Методология, теория, практи-

ка//Под ред. А.А.Журавлева. - М.,1988.

61. Тадж Дж. Влияние взаимодействия и коммуникации меж­ду сверстниками на их когнитивное развитие // Вопросы психологии.- 1991.

62. Унт И. Индивидуализация и дифференциация в обучении. - М.,1990.

63. Учимся общаться с ребенком: Руководство для воспи­тателя детского сада / В.А.Петровский, А.М.Виноградова и др.- М.,1993.

64. Ханин Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности // Вопросы психологии.- 1991.- №5.

65. Цукерман Г.А., Елизарова Н.А. и др. Обучение учебному сотрудничеству // Вопросы психологии.- 1993.- №2.

66. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? - М.,1985.

67. Цукерман Г.А. Качественные особенности совместной учеб­ной работы детей // Новые исследования в психологии. -1981.-№2.

68. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Дисс. ... докт. психол. наук. -М.,1992.

69. Чередов И.М. Система форм организации обучения в со­ветской общеобразовательной школе. - М.,1987.

70. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно - модульно­го обучения. - М., 1996.

71. Шакенова Л.Х. Формы совместной деятельности младших школьников как условие формирования положительного отношения к учению// Совершенствование форм и мето­дов обучения в соответствии с основными направлениями реформы школы. - Омск, 1986.