

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

(институт)

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ

(кафедра)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Психология и педагогика начального образования

(наименование профиля, специализации)

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему:

«Формирование навыков взаимодействия у младших школьников на основе технологии сотрудничества на уроках окружающего мира»

Студентка

А.В. Миронова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

Г.А. Медяник

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор Г.В. Ахметжанова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

«___» ____ 20__ г.

Тольятти, 2016

Содержание:

Введение	4
Глава I. Теоретические основы формирования навыков сотрудничества на основе технологии группового взаимодействия у младших школьников	7
1.1. Понятие взаимодействия и сотрудничества в психолого-педагогической литературе	7
1.2. Теоретическое обоснование применения педагогической технологии группового сотрудничества в работе с младшими школьниками.	20
Выводы по первой главе.....	30
Глава II. Опытное-экспериментальное исследование формирования навыков взаимодействия младших школьников на основе технологии группового сотрудничества на уроках окружающего мира.....	32
2.1. Диагностика навыков взаимодействия у младших школьников.	32
2.2. Разработка и внедрение комплекса уроков по окружающему миру, направленных на формирование навыков взаимодействия.....	45
2.3. Контрольный этап и анализ результатов опытно-экспериментального исследования.....	51
Выводы по II главе	60
Список литературы.....	63
Заключение	61
Приложение	68

Введение

В настоящее время мировое образовательное пространство расширяется и претерпевает значительные изменения. Наша страна, входя в данное пространство сталкивается с определенными трудностями социального, политического, экономического и другого характера.

Реалии времени таковы, что образовательный процесс должен подвергнуться глобальным изменениям. Однако преобразование системы педагогических воззрений не отвечает предъявляемым требованиям.

Наряду с этим российским современным образованием накоплен огромный материал – это достижения психолого-педагогической науки и опыт педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов, результаты психолого-педагогических исследований – всё это требует обобщения и систематизации.

Проблема взаимодействия детей - это проблема, требующая внимательного рассмотрения взрослыми, наставниками, учителями. В разное время мыслителями и общественными деятелями высказывались идеи уважения и взаимодействия на равных. Над поставленной проблемой в свое время работали такие выдающиеся педагоги, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. Исследованиями в этой области занимались В. И. Загвязинский, Л.В. Занков, М.И. Лисина, Г.К. Селевко. Свой вклад внесли и такие ученые как Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн и многие другие.

Систему образования не обошла необходимость в реформировании. Поэтому сегодня к обучающемуся Федеральным Государственным Стандартом предъявляется ряд требований того, что должен узнать, научиться применять в нужной ситуации и в чем, в итоге, он должен стать компетентным. Одним из требований является приобретение навыка коммуникации как основы грамотного выстраивания взаимоотношений.

Актуальность работы состоит в реализации ФГОС второго поколения и заключается в развитии у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий.

Противоречие мы видим между достаточной освещенностью темы взаимодействия с научной точки зрения и недостаточно компетентным применением на практике технологии сотрудничества.

Проблема: как технология группового сотрудничества способствует формированию навыков взаимодействия младших школьников на уроках окружающего мира?

Цель: доказать необходимость формирования у младших школьников навыков взаимодействия путем применения технологии сотрудничества на уроках окружающего мира.

Объект: процесс обучения в начальной школе.

Предмет: формирование навыков взаимодействия младших школьников на основе технологии группового сотрудничества на уроках окружающего мира.

Гипотеза. Формирование навыков взаимодействия младших школьников на уроках окружающего мира окажется наиболее эффективным, если:

- применять на уроках педагогическую технологию сотрудничества;
- разработать уроки окружающего мира, содержащие комплекс методов, приемов, способных повысить навыки взаимодействия;
- создать благоприятный психологический климат на уроках окружающего мира для формирования навыков сотрудничества;

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу.
2. Выявить уровень развития навыков взаимодействия младших школьников.

3. Осуществить формирование навыков взаимодействия посредством применения педагогической технологии сотрудничества.

4. Сопоставить полученные результаты и сделать вывод о сформированности навыка взаимодействия после применения технологии.

Методы исследования:

Теоретические: анализ психолого-педагогической, методической литературы по формированию навыка сотрудничества у младших школьников;

Эмпирические: тестирование, естественный педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Исследование проводится на базе МБУ средней школы №41, 2 «Б» и 2 «В» классов.

Практическая значимость. Работа может быть полезна студентам высшей ступени образования а также учителям начальных классов.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Понятие взаимодействия и сотрудничества в психолого-педагогической литературе.

Человек не может избежать общения с людьми, так как люди вступают во взаимоотношения, посредством которых взаимодействуют. Разные психологические школы по-разному трактуют эти взаимоотношения. Например, З. Фрейд расценивал соприкосновение с обществом не иначе как источник конфликта. По его мнению, противоречия, сопровождающие разность интересов людей неминуемо ведут к соперничеству, а то, что люди преследуют прежде всего удовлетворение собственных потребностей, не позволяет добиться истинно партнерских взаимоотношений. Гуманистической школой общество рассматривается как фактор, могущий оказывать давление на всю жизнь человека. Этот фактор способен преграждать человеку путь для самораскрытия. Приверженцы когнитивного взгляда обращают внимание на трудности в общении, неизбежно появляющиеся за счет искажения информации при передаче её от одного человека к другому. Бихевиоральный подход трактует общество как необходимую часть жизни человека, определяющую его существование, формирующую его личность. Вероятнее всего, следует рассматривать контакты между людьми как многообразие взаимно полезных, иногда сопернических или откровенно враждебных отношений, основу которых составляют действия, влияющие на людей и представляющие основу для взаимодействия в двустороннем порядке [49].

Каждый человек обладает своим собственным миром, представлениями о правде, истине, лжи и т.д. Обладает своим собственным взглядом на то, как должно происходить то или иное действие. Это обусловлено отчасти типом темперамента, характером, однако несомненно большую роль здесь играет

воспитание и социальная среда, способствовавшая формированию мировоззрения данного человека. Поэтому, вступая во взаимоотношения с кем-либо, человек может столкнуться с неприятием своей точки зрения, а также открыть для себя новый взгляд на казалось бы утвержденные для него вопросы. Рассматривая процесс взаимодействия, В.Г. Крысько предлагает разделить процесс, осуществляемый людьми на происходящий между группами, а также происходящий между конкретными личностями. Взаимодействие между группами может происходить непосредственно или опосредованно путем воздействия множественных субъектов (или объектов) друг на друга, при этом действия будут носить двусторонний характер. Под межличностным взаимодействием ученый рассматривает такие контакты, которые вызывают взаимные изменения в поведении, деятельности, отношении друг к другу осуществляющих их людей. Контакты могут быть как случайные, так и преднамеренные, длительные или кратковременные, вербальные или невербальные. В любом случае, они вносят изменения в установки людей, в их цели и способы достижения этих целей[29].

Процесс взаимодействия не возможен без его участников, другими словами, необходимы личности, которые будут его осуществлять. Следовательно, необходимо глубже понять, что же такое личность для лучшего понимания механизмов ее взаимодействия.

Согласно психологическому словарю, личность – это относительно устойчивая совокупность психических свойств, а также результат включения индивида в пространство межиндивидуальных связей [28].

Межличностное взаимодействие характеризуется следующими признаками:

- наличием у взаимодействующих индивидов внешней цели, достижение которой должно сопровождаться взаимными усилиями;
- доступностью для наблюдения со стороны и фиксацией при необходимости интересующих сведений другими людьми;

- рефлексивной многозначностью. Так как каждый из участников взаимодействия уникален как личность, соответственно и восприятие этого взаимодействия уникально для обеих сторон и зависит от условий, в которых осуществляется, и от оценивания участниками результата взаимодействия.

Существует несколько теорий, поясняющих суть межличностного взаимодействия. Это психоаналитическая теория, теория обмена, символический интеракционизм и теория управления впечатлениями.

3. Фрейд изучал общественную жизнь с позиции психоанализа и говорил о необходимости восприятия личности как целостного организма, многие действия и поступки которого обусловлены социальными факторами. По его мнению, именно эти социальные факторы и являются определяющими и составляют социально-психологический портрет личности [50].

Дж. Хоманс теорией обмена описывал желание каждого человека уравновесить усилия, затрачиваемые на взаимодействие, и вознаграждение, чтобы взаимодействие было устойчивым и приятным. В основе теории лежат четыре принципа:

1. Более вознаграждаемый тип поведения повторяется чаще.
2. Человек стремится создать условия, способствующие благоприятному взаимодействию.
3. Если вознаграждение больше того, на что человек рассчитывал, и нужно приложить больше усилий, то человек готов это сделать для получения большего;
4. Если потребность близка к полному удовлетворению, человеку свойственно прилагать меньше усилий, чтоб получить желаемое.

Описывая такое взаимодействие, как взаимоотношения с человеком, наделенным властью или действия людей в процессе переговоров, данная теория будет как нельзя кстати [28].

Дж. Мид и Г. Блумер являются основоположниками символического интеракционизма. Авторы этой теории интерпретируют поведение людей по отношению друг к другу и к предметам окружающего мира теми значениями, которые люди им придают. Дж. Мид выделил два типа действий: незначимый жест (автоматический рефлекс, например, моргание); значимый жест (связан с приданием смысла поступку или намерению другого человека). Человек, приписывая значение чему-либо, делает из этого символ, через который может выразить смысл другого понятия, действия или же предмета, в зависимости от того, чему придается значение. Интерпретация является основой ответной реакции того, кому предназначается посыл символа. Люди учатся одинаково интерпретировать значение определенных символов. Ключевым понятием данной концепции является то, что личность формируется в процессе взаимодействия с другими личностями. К минусам данной теории можно отнести возможное придание большего, чем следует, значения символическим аспектам взаимодействий [30].

Основоположник теории управления Э. Гофман предлагает свою трактовку взаимодействия. Согласно этому автору, люди подобны актерам, участвующим в спектаклях – актах взаимодействия, при этом усилия направляются на получение и поддерживание благоприятного впечатления, а окружающая обстановка выступает в роли декораций для создания определенного впечатления о себе. Сначала возникают общественные, а после и психологические отношения. На характер последних влияет специфика и обстоятельства, при которых осуществляется процесс взаимодействия. Также важную роль играют цели, преследуемые людьми, место человека в обществе и роль, которую он выполняет[28].

Некоторые специалисты особую роль отводят взаимопониманию между людьми и качеству межличностных отношений. Например, В.Г. Крысько характеризует отношения, как связанное социумом содержание психики человека, ее внешнего и внутреннего, и в целом, связь индивидуума с другими людьми в окружающей действительности. Также отношения, как

категориальное понятие можно обозначить и как готовность к определенному взаимодействию, и как действующую в данных обстоятельствах связь в субъект – объектных, а также субъект – субъектных условиях. Причем в первом случае это будут односторонние отношения, во втором же будут характеризоваться взаимной направленностью. Именно взаимность в отношениях может способствовать появлению новой общности межличностного создания мыслей, чувств и действий[29].

Г.М. Андреева рассматривает в качестве методологического принципа отечественной психологии принцип единства общения и деятельности. Он заключается в том, что совместное существование людей, объединенных общей деятельностью, может способствовать прогрессу в межличностных отношениях [3].

Общение, как процесс взаимонаправленный, характеризуется последовательностью как вербальных, так и невербальных действий, при помощи которых происходит обмен информацией, ее интерпретация участниками, а также взаимопонимание, взаимооценивание, сопереживание и, в итоге, психологическое воздействие. Ф.Г. Асадуллина предлагает рассматривать общение в качестве особого процесса, при котором происходит взаимодействие минимум двух личностей. Направление этот процесс имеет взаимное, ориентирован на познание друг друга, на установление и развитие установленного контакта, расширение взаимоотношений, оказание взаимного влияния, а также на регуляцию совместной деятельности [10].

А.И. Волкова дает описание определения общения как информационного процесса взаимодействия индивидов, направленного на сопереживание друг другу, взаимное понимание между людьми, вступившими во взаимоотношения [51].

В психологии ведущая роль во взаимодействии отводится разным факторам, исходя из определяющей общение позиции человека. Например,

внешние воздействия, равенство внешнего (обстоятельств) и внутреннего (ресурсов личности) или же активность самой личности[33].

Для взаимодействия, как процесса организации совместной деятельности, важен содержательный момент. Л.И. Уманский выделяет три возможные формы, отличающиеся своеобразием организации совместной деятельности: независимость участников друг от друга, когда каждый делает свою часть работы, выполнение общей задачи путем последовательного ее исполнения каждым и одновременное взаимодействие каждого участника с остальными [54].

Участники, связанные взаимоотношениями, могут успешно или неуспешно сотрудничать или соперничать, в зависимости от типа взаимодействия и степени его выраженности. Благодаря разнообразию функций общения классификация их может быть разной. Отечественная психология разделяет общение на три стороны, имеющие связь друг с другом: информационную, интерактивную и перцептивную. Б.Ф. Ломов выделяет три функции общения:

- информационно-коммуникативную. Взаимодействующие индивиды передают, воспринимают или обмениваются информацией в ходе общения.

-регуляторно-коммуникативную. Участники взаимодействия организуют совместную деятельность и для осуществления взаимодействия регулируют свое поведение.

-аффективно-коммуникативную, направленная на передачу сведений о своем эмоциональном состоянии другому человеку (участнику трансляции) [28]. В процессе общения человеческие эмоции раскрываются подобно палитре, где цвета могут перемежаться от самого холодного (при поляризации эмоций, например), до теплого и приятного, когда происходит сближение, или от усиления эмоционального состояния до его ослабления[51].

Триединство общения в виде коммуникации, интерактивности и перцепции является не только путем включения субъектов во

взаимоотношения, но и способом организации их совместной деятельности. Деятельность – это одна из сторон общения, а ощущение – часть деятельности, однако они едины. Обмен информацией или любая коммуникация невозможны без использования определенных знаков, а вернее, знаковых систем. Коммуникация может быть вербальной и невербальной. Последняя, в свою очередь, может быть представлена формами кинестетики, проксемики, паралингвистики и формой визуального общения. У каждой формы существует своя собственная знаковая система. [49].

Компоненты общения, связанные с взаимодействием людей, а также с организацией совместной деятельности, относятся к интерактивной стороне общения. Потребности совместной деятельности определяются целями. Общение всегда предполагает наличие некоего результата, заключающегося либо в изменении поведения, либо деятельности участников общения. В подобных случаях можно говорить о взаимодействии между личностями, характеризующемся совокупностью связей и оказывающее взаимное влияние на людей в процессе их совместной деятельности[54].

Как указывалось выше, перцепция является частью общения. Без перцепции, как процесса восприятия, невозможно взаимопонимание, следовательно, нарушен будет и процесс взаимодействия. Известно, что человек познает себя через отношения с другим человеком посредством определенных механизмов межличностного восприятия. А именно через идентификацию, эмпатию, аттракцию, рефлекссию и казуальную атрибуцию.

Укажем характеристики данных механизмов.

Идентификация (от латинского термина *identificare* – отождествлять) подразумевает способ познания внутреннего состояния и чувств другого человека путем постановки себя на его место.

Эмпатия (от греческого *empathia* – сопереживание) сопереживание эмоциональному состоянию другого или познание человеком внутреннего мира других людей путем чувствования. Эдвард Титчнер первым дал

определение эмпатии, обозначив им интуитивное понимание эмоционального фона другого человека и внутреннюю способность активно откликнуться на его текущее состояние. Эмпатия характеризуется интуицией, сопереживанием и проживанием похожего эмоционального состояния, способностью к принятию отличной от собственной точки зрения и активному поиску выхода из определенной ситуации именно с позиции другого человека. Человек может испытывать широкий спектр эмпатических переживаний так как он является представителем высшей личностной формы, а значит эмпатия с его стороны выражается отношением к другим людям[26].

Аттракция (от латинского *attrahere* – притягивать, в переносном смысле привлекать, склонять) – форма познания внутренней сферы другого человека, основанная на сформированности положительного отношения к нему, характеризующаяся устойчивым постоянством. Существуют разные виды аттракции, начиная с поверхностных, заканчивая довольно глубинными. Это – симпатия, формирующаяся на начальном этапе общения, характеризующаяся физической привлекательностью, притягательностью социального статуса и др. Следующим видом можно назвать влюбленность, чувство, в основе которого лежит сексуальная привлекательность партнера. Данные виды неустойчивы в течение времени. Третий вид – привязанность, обусловлена наличием совместной деятельности, что, в целом, усиливает привлекательность в глазах участников аттракции.

Рефлексия (от англ. *reflexus* – обращенный, отраженный), как механизм самопознания, регулирующий процесс общения анализированием того, как человек воспринимается другим участником общения.

Каузальная атрибуция (от англ. *causal attribution* – приписывание, наделение) – механизм, который направлен на интерпретацию поступков и чувств другого человека. Казуальная атрибуция имеет свои закономерности. Например, если несколько человек ждут прихода опаздывающего, то домыслы людей о причине опоздания могут различаться. Кто-то подумает о

личной безответственности опаздывающего, кто-то о проблемах с транспортом, кто-то о намеренном желании заставить ждать и т.д. все зависит от того, как люди будут проводить атрибуцию. Также зачастую человек, ощутивший успех в чем-либо склонен приписать его самому себе, как личную заслугу. Если же произошла ситуация неуспеха, человеку свойственно искать причину в сложившихся неудачно обстоятельствах. Общую закономерность можно обозначить ростом значимости одного человека для другого и на этом фоне случающееся событие рассматривается через призму намеренных действий [11].

Формирование содержательного компонента восприятия одной личности другой, содействие установке взаимопонимания, оказание взаимовлияния участниками совместной деятельности – все это является задачами перцептивной функции общения. Неизменным в перцептивной функции можно обозначить наличие влияния участников общения друг на друга, и, как следствие, изменение изначальных установок, желательного поведения, а также оценки результата общения. Влияние может быть направленным и ненаправленным. Первое реализуется через внушение, убеждение. Второе через подражание или так называемое заражение. Влияние характеризуется наличием требования, которое в свою очередь может быть прямым, то есть предъявляемым открыто, и скрытым или косвенным, направляемым не на объект воздействия, а на окружающую среду, обстоятельства. Данный вид влияния может приводить к психологическому воздействию [45].

Чтобы проанализировать психологическое воздействие как понятие, необходимо обратиться к его теоретическим основам. Не стоит синонимизировать понятия действия и психологического воздействия. Действие рассматривается скорее как использование физического объекта субъектом. В противовес действию психологическое воздействие, являясь компонентом общения, направлено на отношение одного субъекта к другому, позволяя проникать одной личности или группе в психику другой личности

или группы. Это проникновение имеет под собой цель изменения индивидуальных взглядов, мотивов, установок или состояний. Также может преследовать перестройку тех же психических мотивов, но касаясь группы [32].

При осуществлении влияния одних людей на других, изменения, происходящие в психике могут быть устойчивыми, временными или преходящими. Известно, что многие люди охотно перенимают оценочные суждения, следуют установкам, заимствованным у других и неотступно следуют им в течение длительного времени, несмотря на изменения в собственной жизни под воздействием различных факторов. Любая форма психологического воздействия исходит из определенных мотивов и преследует конкретные цели. Но нужно понимать, что психологическое воздействие может происходить избирательно как для группы, так и отдельно взятой личности. Психологическое воздействие на своем пути встречает препятствие в виде психологической защиты - особого фильтра, которым группа или отдельная личность осуществляет отделение желательного воздействия от нежелательного, ценностные требования социального окружения от их противоположности. Психологическая защита стоит на стороже убеждений, потребностей и ценностных ориентаций своего обладателя. [53].

А.Н. Леонтьев в своих работах провел глубокий анализ и выявил необходимость понимания механизма взаимодействия, одним из важных аспектов которого является личностный смысл. Сознание человека оперирует рядом фактов, например, общепринятой системой значений, в числе которой значатся слова, обретающие личностный смысл, индивидуальную особенность для каждого конкретного человека. Так как каждый человек уникален, личностный смысл будет у каждого человека свой, связывающий цель деятельности человека с мотивами ее достижения и тем, как реализуются потребности. Именно поэтому одни и те же слова, действия, факты могут иметь индивидуальный смысл для разных людей [28]. Поэтому

важную роль в общении приобретает умение поставить себя на место другого, с кем общаешься. Важно понимание стратегически избираемой позиции партнера и поведения, обусловленного выбранной тактикой. Основу взаимопонимания составляют стратегия и тактика взаимодействия. Первый компонент определен выполняемой социальной деятельностью, второй компонент - непосредственным представлением партнеров друг о друге. Единство первого и второго создает действующую ситуацию взаимодействия[51].

Обратимся к концепции Э. Берна, могущую дать нам более глубокое понимание механизма взаимодействия. Теория трех «Я», сформулированная американским психотерапевтом, звучит так: первое «Я» - это Дитя символизирующее зависимость, подчиняемость и безответственность; Родитель – в противоположность первому, независимый, неподчиняемый и берущий ответственность на себя и Взрослый, считающийся с ситуацией, понимающий интересы других и могущий распределять ответственность между собой и ими. «Я» - дитя характерно для ребенка в силу его зависимого положения от взрослого. Эта часть триединства возникает и развивается в детстве. Наряду с этим путем подражания старшим формируется новообразование в виде «Я» - родителя. Зачастую человек десятилетиями живет с несформированной позицией «Я» - взрослого. К ее появлению и развитию приводит ряд жизненных факторов, направленных на более глубокое осознание жизни как таковой, так и своего места в ней. Совокупность осознанного и пережитого человеком, можно назвать мудростью, жизненным опытом. Человек, не выросший из позиции Дитя, выглядит неуверенным в себе, подчиняющимся человеку и обстоятельствам, в позиции Родителя человек становится самоуверенно-агрессивным; позиция взрослого представляет человека корректным и сдержанным. Взаимодействие носит согласованный характер при условии принятия обоими партнерами отводимых друг другу позиций. При соблюдении этого условия общение будет вознаграждено взаимным чувством удовлетворения.

Рольевые позиции партнеров по контакту с психологической точки зрения могут быть весьма разнообразны. Для взаимодействия правильный выбор позиции может оказаться решающим, так как выбранная позиция тут же определяет необходимость предстоящего выполнения определенных психологических ролей [28].

Э.А. Орлова предлагает объединить ситуацию и процессы, сопровождающие ее, в парадигму взаимодействия. Это прежде всего касается формы, в которой оно осуществляется, а также стратегии и тактики. Социокультурные и разного рода психологические факторы будут затрагиваться лишь косвенно. Формами этой парадигмы будут являться:

– Конфликт, деструктивная форма, особенностью которой является приоритетное отстаивание своей позиции без учета позиции другого, сопровождается жестким игнорированием чужого мнения.

– Диалог – конструктивная форма, характеризующаяся лояльным отношением к оппоненту и благодаря этому способствующая решению проблемы или задачи.

– Консенсус – также конструктивная форма, приоритетом является сохранность отношений, системы взаимодействий всех участников.

Современное общество стремится к парадигме консенсуса в условиях многонациональности при сохранении культурных традиций, ценностей одного народа и уважительном отношении к ним других. Для меняющихся факторов современной системы образования это становится особенно актуальным.

Завершая рассмотрение понятия взаимодействия перейдем к термину сотрудничество, как одному из способов действовать совместно, и который в научных трудах разных авторов понимается различно.

Для начала обратимся к понятию сотрудничества с точки зрения В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман, приверженцев культурно-исторической психологии. Данные исследователи описывают этим термином вид любой совместной деятельности, употребляя его как синоним взаимодействия при организации

учебного процесса. Как результат, ученики овладевают способностью к осознанности, критичности и рефлексии. Процесс взаимодействия, имеющий форму сотрудничества, отличается от других форм заинтересованностью участников, их включенностью в процесс, исполнением отведенных ролей и имеющий predetermined положительный результат. Если результат не таков, следовательно сотрудничество не состоялось[17].

М.И. Лисина отмечает, что в развитии отношений взрослого и ребенка их деловым сотрудничеством будет форма общения, имеющая направление к познанию, к освоению окружающего мира, развивающая способность ребенка постигать новое.

Эти две позиции объединены пониманием сотрудничества, как совместным действием, взрослым организуемое и им же направляемое для получения продукта деятельности. Однако, совместное осуществление действия не является тождественным сотрудничеству. Чтобы получить совместный результат, необходимо действовать совместно, а это невозможно без единства видения реальной ситуации, без конечной цели каждого из субъектов, без осознания своей доли участия в достижении желаемого. Каждому участнику совместного действия нужно четко осознавать суть своей деятельности, объясняющую не только ближайшую зону ответственности, но и долгосрочную, для чего организовано сотрудничество[31].

Сотрудничество может иметь форму организации и контроля взрослым человеком совместного с ребенком действия, которая может применяться и в обучающей, и в трудовой, и в досуговой деятельности. Практической значимостью здесь будет являться совместный труд. Сообщение одним субъектом другому способа действия, и, как следствие, принятие и отражение его в деятельности второго можно отнести к более узкому понятию сотрудничества, реализация которого становится доступной уже в дошкольном возрасте.

Таким образом, в психолого-педагогической литературе в основном сотрудничество отождествляется с совместной деятельностью, и вследствие этого наделяется следующими характеристиками:

- присутствие субъектов в одно время в одном месте;
- единство целей сотрудничающих;
- организация объединяющей деятельности и управление ею;
- наделение каждого участника принадлежащими только ему функциями, действиями и операциями в ходе совместной деятельности;
- наличие положительного восприятия друг другом задействованных в процессе участников.

1.2. Теоретическое обоснование применения педагогической технологии группового сотрудничества в работе с младшими школьниками.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования третьего поколения предъявляет свои требования к результатам обучающихся: личностным, предметным и метапредметным. Личностные результаты предполагают способность и готовность саморазвиваться, наличие мотивации к обучению, развитость основ гражданской идентичности. Предметные включают в себя систему элементов научного знания, преобразованную опытом в ходе изучения учебного предмета, имеющую под собой основу современной картины мира. Метапредметные результаты объединяют освоение учащимися универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных), составляющих основу умения учиться. Повышений требований к выпускникам начальной школы предполагает обновление способов и методов обучения. К модернизированным методам можно отнести педагогическую технологию сотрудничества [51].

Принципиальным моментом педагогической технологии является соотношение позиций взрослого и ребенка в воспитательно-образовательном процессе, выражающееся в отношении к ребенку. Цель взрослого в общении

способствовать становлению личности, а следовательно должна быть присуща позиция не просто рядом, не над ребенком, а вместе с ним. Совокупность ряда приемов, которые применяются в каком-либо деле или искусстве, называется технологией.

Б.Т. Лихачев обозначил педагогическую технологию совокупностью психолого-педагогических установок, составляющих определенный набор, принимающий специальные формы в зависимости от учебно-воспитательной задачи. При использовании грамотным педагогом является методическим инструментом[33].

В научной литературе отличительной чертой любой технологии называются основные критерии:

- концептуальность;
- системность;
- управляемость;
- результативность;
- воспроизводимость.

Концептуальность – основанная на научной точке зрения система знаний.

Системность – обладание всеми признаками, характерными для системы, а именно:

- логикой процесса,
- взаимосвязью всех частей,
- целостностью.

Управляемость – отличительная черта, характеризующая путь технологии от начальной цели через диагностическое планирование, проектирование процесса обучения или воспитания, реализацию различных методов и средств осуществления до корректировки результата.

Результативность педагогической технологии должна просматриваться в конкретных педагогических условиях, соответствовать затратам и гарантировать достижение определенного учебного стандарта.

Воспроизводимость. Так как педагогическая технология является инструментом, то она должна быть применима как молодым специалистом, так и человеком, имеющим солидный стаж. Поэтому возможность повторения технологии в любом образовательном учреждении специалистами разного уровня, с различающимися личностными характеристиками может отличать технологию от другого педагогического инструментария[46].

В структуру педагогической технологии включены три части:

- Концептуальная, то есть научная основа технологии, ее психолого-педагогические идеи, составляющие фундамент.

- Содержательная – общие и конкретные цели, а также содержание материала, подлежащего изучению.

- Процессуальная – совокупность процессов, отражающихся в виде различных форм и методов, происходящая в результате деятельности детей или учителя, в управлении процессом образования и т.д. [28].

Никакая образовательная система не имеет права называться технологией, если не будет отвечать всем вышеперечисленным требованиям.

Наша работа нацелена на изучение технологии группового сотрудничества.

Согласно анализу психолого-педагогической литературы к более подробной характеристике интересующей нас технологии будет относиться и учебное сотрудничество [51]. Это:

- 1) учитель – ученик;
- 2) ученик – ученик (или минигруппы);
- 3) общегрупповое учеников в коллективе;
- 4) учитель – учительский коллектив.

Эти линии взаимосвязаны друг с другом, так, например, сотрудничество учитель – ученик чаще всего дополняется общегрупповым взаимодействием, если учитель работает со всем классом, или

взаимодействием ученик– ученик при использовании учителем приема объединения учеников в малые группы[46].

Чтобы реализовать технологию группового сотрудничества необходимо соблюсти особенности организации работы учащихся на уроке.

Укажем эти особенности:

- для решения конкретных учебных задач необходимо распределить класс на соответствующие группы;

- группа, выбрав лидера, либо работая под руководством учителя, получает задание (одинаковое с другими группами или отличающееся)

- учитель подбирает способ выполнения задания в группе таким образом, при котором становится очевиден индивидуальный вклад в общую работу каждого из участников группы;

- состав группы непостоянный, подбирается с учетом максимальной эффективности данного коллектива для выполнения конкретного вида учебного задания с целью использования ученических ресурсов в свете предстоящей работы.

Технология группового сотрудничества предполагает разделение общего коллектива на самостоятельные группы, где учитывается уровень обученности детей, информированность по данному вопросу и личностная совместимость, тогда реализация технологии будет направлена на взаимное дополнение и обогащение детьми друг друга. При выполнении учащимися однородной групповой работы небольшие группы учащихся выполняют одинаковое для всех задание; а при дифференцированной – выполнение различных заданий разными группами. Групповая работа не должна проходить в полной тишине, наоборот, учитель направляет и подталкивает детей к совместному обсуждению и обращению друг к другу за советом. Такая форма работы не исключает индивидуальной работы, так как в ходе выполнения задания ребенку может понадобиться помощь или учителя, или товарищей. Как известно, лучший способ кого-то чему-либо научить – это вовлечь в деятельность и сделать обучающегося объясняющим. По этой

причине ученик, помогающий другому, помогает и самому себе стать более компетентным в данном вопросе, способствующем актуализации знаний[39].

Учитель во время работы детей в группах контролирует ход работы в каждой группе, следит за ходом основной работы, отвечает на вопросы, регулирует споры, и при крайней необходимости помогает отдельным учащимся или группе в целом.

Для применения широкого круга задач используется форма групповой работы. Так наиболее полно она зарекомендовала себя в таких видах деятельности как практические работы, работы-практикумы, изучение текстов, а также карт. При таком построении сотрудничества максимально задействованы коллективные обсуждения достигнутых результатов, также находят применение взаимные советы и консультации.

Если рассмотреть эффективность технологии группового сотрудничества и индивидуальную работу, то большинство исследователей сходятся в положительном влиянии работы в группе на результат образовательного процесса. Как отмечалось выше, новый материал усваивается успешнее, сложные мыслительные задачи оказываются легче решаемыми, если работа осуществляется в группе. Организация общегруппового сотрудничества – непростая работа и для педагога, и для детей, но именно благодаря такой форме работы коллектив становится сплоченнее, а учитель становится партнером в достижении общего результата. Г. А. Цукерман, как ведущий разработчик проблемы психологии учебного сотрудничества, обобщив проведенные мировые исследования, отмечает следующие достоинства совместной учебной деятельности:

- рост объема материала, подлежащего усвоению, также глубины его понимания;
- возрастающая познавательная и творческая активность и детская самостоятельность;
- уменьшение временных затрат на формирование знаний и умений;

- регулирование проблем с дисциплиной, связанных с недостатком учебной мотивации;
- рост удовлетворенности обучающихся от занятий и посещения школы в целом;
- изменение характера взаимоотношений учеников в положительную сторону;
- усиление сплоченности класса, при одновременном росте само- и взаимоуважения, а также критичностью и способностью к адекватному оцениванию своих и чужих возможностей;
- приобретение учащимися важнейших социальных навыков, таких как такт, ответственность, умение выстраивать свое поведение с учетом позиции других людей, преобладание гуманистических мотивов в общении;
- возможности учителя индивидуализировать обучение при работе в группах возрастают с учетом симпатий детей, уровнем подготовки, характерных темпов работы;
- преодоление при помощи учителя неизбежных конфликтов, возникающих в ходе работы группы, и являющихся необходимым условием перехода межличностных отношений на новый уровень развития[51].

Совместная работа учащихся влияет как субъекты деятельности, так и на саму деятельность каждого в отдельности. Специфическая учебная ситуация, называемая совместным учебным действием, является отражением общей цели, а также выполнением индивидуального действия каждого участника, отличается координацией всеми всех и всего процесса, нацеленного на получение общего результата. Перед группой ставится мыслительная задача, решение которой можно осуществить только сообща. Деятельность по решению задачи имеет результат для всей группы, действия же каждого в отдельности имеют стержневой смысл. Сотрудничество влияя на личностное развитие учеников прежде всего вырабатывает у них умение оценивать себя, при чем оценка должна осуществляться с разных ракурсов

видения ситуации в зависимости от выполняемой учащимся функции в совместной деятельности.

Так как педагогическая технология сотрудничества рассматривается нами в контексте применения ее к младшим школьникам, укажем некоторые отличительные особенности именно данного возраста.

Исследователи обычно сходятся в датировании младшего школьного возраста, относя его начало к 7 годам, а окончание к 10-11, что как правило соответствует обучению в начальной школе.

В младшем школьном возрасте продолжают совершенствоваться и головной мозг, и нервная система. Процессы возбуждения всё еще сказываются на детях возбудимостью, импульсивностью, недостаточностью сосредоточения длительного внимания. Процессы торможения характеризуются развитием произвольности поведения, действий саморегуляции, устойчивости внимания, рефлексией. Таким образом происходит постепенное изменение соотношения процессов возбуждения и торможения [56].

Изменяется осознание себя, изменяются и ценностные ориентиры. Игра, как ведущий вид деятельности, замещается учебой, уступая ей первостепенную значимость [19].

Л.С. Выготский первым выделил в развитии кризис 7 лет, на протекание которого влияет физическое состояние, окружающие ребенка социальные условия, а также глубина переживаний самим ребенком изменения своей основной деятельности [21].

Л.И. Божович отмечает, что социальное «Я» рождается как раз в период кризиса 7 лет при обретении ребенком новой для себя социальной позиции школьника, осуществляющего учебную деятельность, которая высоко ценится взрослыми [14].

Жизненный мир личности младшего школьника обуславливается не только влияющей на него учебной деятельностью, но и другими факторами. Одним из факторов становится общение с одноклассниками. При этом,

изменению подвергается вся система мотивации общения в целом по сравнению с дошкольным периодом. В это непростое для ребенка время закладываются основы формирования школьной дружбы как сложного социального явления, отражающегося в сознании детского коллектива чувством общности, психосоциального единения с классом. Это чувство становится весьма значимой стороной для личности ребенка[17].

Большую часть времени ребенка составляет ведущая учебная деятельность. Поэтому важнейшим моментом является сформированность адекватного отношения к ней. Зачастую дети не осознают необходимости в учении. Учебная деятельность, являясь трудом, требующим определенных интеллектуальных и волевых усилий ребенка, выявляет неготовность его к такого рода усилиям и проявляется разочарыванием в школе, отрицательным отношением к обучению. Разумеется, в такой ситуации очень важна позиция учителя и родителей. От того, какое направление они смогут придать реализации ребенка в его учебной деятельности, будет зависеть успешность дальнейшего обучения и благоприятное развитие ребенка, как самостоятельной личности[27].

В младшем школьном возрасте кардинальному изменению подвергается взаимодействие ребенка с обществом, окружающим его и миром в целом. Конечно же это изменения касаются и отношений среди сверстников. При наличии формального равенства, так как все дети в классе – это ученики, ребенок сталкивается с различными характерами других детей, привычками, нормами родительской семьи и т.п. Если ребенок желает общаться с кем-то, ему необходимо учитывать эти нюансы. Школа предъявляя к ребенку ряд определенных требований, учит, что иногда в общении ему нужно будет спорить, отстаивать свою точку зрения, мнение, и часто это и происходит в общении у детей. Учась взаимодействовать не только со сверстниками и родителями, но и с другими взрослыми (учителями, соседями и т.д.), мир социальных контактов ребенка подвергается сильному расширению. Под действием взаимоотношений с другими людьми у ребенка

начинает формироваться Я-концепция, определяющая его поведение. К этому процессу непосредственное отношение имеет осознание ребенком своих сильных и слабых сторон, а также понимание того, что нужно укрепить в своем характере, а от чего постараться избавиться. При помощи Я-концепции ребенок оценивает не только свою линию поведения, но и поведение по отношению к другим людям [10].

Младшему школьнику также свойственно постепенное возрастание значимости отношений со сверстниками, что благоприятно влияет и сказывается на социальном и личностном развитии. Ребенок делает для себя определенные выводы о содержании внутреннего мира других людей, отвечая себе на вопрос о том, что такое дружба и что значит быть другом. Известно, что дети, способные взглянуть со стороны на свое поведение, а также могущие объективно оценивать поведение и эмоциональное состояние задействованных в общении людей, как правило, строят крепкие близкие отношения в дружбе [14].

Для младшего школьного возраста характерна переоценка и перестройка межличностных отношений со взрослыми людьми, так как ребенок начинает выстраивать контакты не только с родителями, но и с другими взрослыми, например, в школе. Первое место во взаимоотношениях взрослый – ребенок занимают отношения с учителем. Заметим, что учитель для ребенка в данный период является человеком, чей авторитет непререкаем, поэтому источником всех нормативных общественных и моральных требований, а также источником нравственной оценки поведения и судьей также является учитель. Для маленького человека, осваивающего мир социальных ролей и взаимоотношений, это играет существенную роль для регуляции поведения, желаемого для системы требований, стандартов, прав и обязанностей по отношению к обществу[50].

Таким образом, рассмотрев общие психолого-педагогические новообразования младшего школьного возраста, мы выяснили, что в младшем школьном возрасте появляется много положительных изменений.

Данный период жизни ребенка отличается повышенной чувствительностью к внешним воздействиям на психику, становясь наилучшим периодом для формирования познавательного отношения к миру. Это лучшее время для приобретения навыков организованности, саморегуляции, так необходимых в учебной деятельности. Младший школьный возраст – это период возникновения центральных новообразований в психике ребенка, развивающихся в следствие смены ведущей деятельности (от игры к учению) и социальной ситуации развития. На качественно новый уровень поднимается развитие произвольной регуляции как поведения, так и деятельности, благодаря чему познаются и осваиваются такие качества, как рефлексия, анализ, внутренний план действий. Изменение претерпевает познавательное отношение к окружающему миру, центральным ядром которого становится ориентация на группу сверстников. Кроме того, мы выяснили, что в целом возраст 7-10(11) лет является сензитивным для развития умения учиться, что включает в себя формирование мотивов учения, развитие устойчивых познавательных потребностей и интересов; развитие продуктивных приемов и навыков учебной работы. Также этот возраст наиболее благоприятен для раскрытия индивидуальных особенностей и способностей; развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции; для становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим; для усвоения социальных норм, нравственного развития; для развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Взаимодействие является процессом непосредственного (межличностного) или опосредованного (средствами связи, материальными носителями культуры, информации и т.п.) воздействия субъектов друг на друга, порождающим их взаимообусловленную психологическую связь. Взаимодействие может осуществляться между группами, а также между отдельно взятыми личностями.

Так, межгрупповое взаимодействие – это процесс непосредственного или опосредованного воздействия множественных субъектов (объектов) друг на друга, наделяющий их взаимной зависимостью и своеобразным характером отношений.

Межличностное же взаимодействие - это случайные или преднамеренные, частные или общественные, длительные или кратковременные, вербальные или невербальные контакты и связи двух или более человек, влекущие взаимные изменения поведения, деятельности, отношений и установок.

Таким образом, приобретая организуемую форму взаимодействие становится сотрудничеством, то есть организованной взрослым формой совместного действия, контролируемой и применяемой им как в процессе обучения, так и в других видах деятельности (игровой, трудовой, творческой и т.д.) в любом возрасте и нацеленная на получение практического результата в виде совместного труда.

Именно такое организованное взаимодействие и становится в итоге педагогической технологией, то есть совокупностью психолого-педагогических установок, обусловленных специальным набором форм, методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств.

Одним из критериев педагогической технологии является концептуальность - опора на определенную научную концепцию философского, психологического, дидактического и социально-

педагогического направления, имеющую обоснованием достижение образовательных целей.

Также, к технологии относится результативность – существование в определенных условиях современных педагогических технологий эффективности по результатам и оптимальности по затратам, гарантированность достижения определенного стандарта обучения.

Сотрудничество в учебном процессе подразумевает разветвленную сеть взаимодействий минимум по четырем линиям: «учитель – ученик (ученики)»; «ученик – ученик» (в парах и тройках); общегрупповое учеников в коллективе; «учитель – учительский коллектив».

Технология группового сотрудничества имеет высокую результативность. Большая часть исследований, сравнивающих эффективность разных форм организации учебного процесса, выявила положительное влияние формы сотрудничества на учебную деятельность и взаимоотношения участников. Применяемая к младшим школьникам, имеет высокий процент улучшения взаимодействия обучающихся.

Младший школьный возраст характерен появлением центральных новообразований в психике ребенка, развивающихся под влиянием ведущей деятельности (учения) и социальной ситуации развития. Осуществляется переход на качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности. Рефлексия, анализ, внутренний план действий – являются частью новообразований. Новое познавательное отношение к окружающему миру становится ориентированным на группу сверстников.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ГРУППОВОГО СОТРУДНИЧЕСТВА НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

2.1. Диагностика навыков взаимодействия у младших школьников.

Исследование осуществлялось среди 30 младших школьников 2 «Б» и также 30 учащихся 2 «В» класса МБОУ средней школы №41 городского округа Тольятти. 2 «В» класс – дети экспериментальной группы, 2 «Б» - дети контрольной группы. Возраст детей был от 8 до 9 лет.

Основными этапами экспериментального исследования являлись:

- констатирующий этап;
- формирующий этап;
- контрольный этап.

Цель констатирующего этапа: выявить исходные данные развития навыков взаимодействия у младших школьников. На данном этапе использовался ряд методик, помогающий выявить интересующие нас особенности развития учащихся.

Цель формирующего этапа: формирование навыков взаимодействия на разработанных нами уроках окружающего мира посредством применения технологии сотрудничества.

Цель контрольного этапа: выявление динамики сформированности навыков взаимодействия экспериментальной группы обучающихся.

Констатирующий и контрольный эксперименты осуществлялись через следующие диагностические методики:

1. «Ковер» - методика (автор Р.Овчарова), благодаря которой мы могли изучить уровень сформированности навыков группового взаимодействия детей в ситуации необходимости решить поставленную перед ними учебную задачу (Приложение 1).

2. «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель», автор Лидерс А.Г.). С помощью данной методики мы выявили, на каком уровне сформированы навыки передачи информации, отображения предметного содержания и условий деятельности (уровень сформированности навыков по передаче и отображению информации в общении) (Приложение 2).

3. «Кто прав?» (автор Г.А. Цукерман) – методика диагностики уровня сформированности навыков учета в общении позиции партнера, понимания, уважения точки зрения другого человека, умения обосновать и доказать собственное мнение (уровень сформированности навыков аргументированного общения) (Приложение 3).

4. «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж.Пиаже; Флейвелл), направлена на учет позиции собеседника (партнера по общению) (Приложение 4).

Все методики имеют определенные критерии оценки, соотносимые с показателем уровня. Рассмотрев каждую методику в отдельности (см. Приложения), мы сформулировали общее значение показателя соответствующего уровня.

Таблица 1. – Уровни и показатели уровней сформированности навыков взаимодействия младших школьников (Приложение 5)

Уровень	Показатели уровня
Высокий	1. Наличие всех оцениваемых критериев. 2. Узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров, в частности указывают номера рядов и столбцов точек, через которые пролегает дорога; в конце по собственной инициативе сравнивают результат (нарисованную

	<p>дорогу) с образцом.</p> <p>3. Ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать и обосновать свое мнение.</p> <p>4. Ребенок четко ориентируется на особенности пространственной позиции наблюдателей: на всех четырех рисунках расположение яблок соответствует позиции художников.</p>
Средний	<p>1. Присутствуют два из оцениваемых признака.</p> <p>2. Имеется частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы формулируются расплывчато и позволяют получить недостающую информацию лишь отчасти; достигается частичное взаимопонимание.</p> <p>3. Частично правильный ответ — ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не может обосновать свои ответы.</p> <p>4. Частично правильный ответ: ребенок понимает наличие разных точек зрения, но не любую точку зрения может правильно представить и учесть: по крайней мере на двух из четырех рисунков расположение яблок соответствует точке зрения художника.</p>
Низкий	<p>1. Нет ни одного, либо отмечается только один оцениваемый признак.</p> <p>2. Узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или</p>

	<p>формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера.</p> <p>3. Ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в задании 1) или выбора (задания 2 и 3), соответственно исключает возможность разных точек зрения; ребенок принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной.</p> <p>4. Ребенок не учитывает различие точек зрения наблюдателей: рисунки одинаковые или яблоки закрашены в случайном порядке и не соответствуют позиции художника.</p>
--	---

Как уже говорилось выше, «Ковер» (Р.Овчарова) - это методика, направленная на выявление уровня сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации выполнения ими учебной задачи.

Должна проводиться в коллективе учащихся, на любом уроке, желательно, творчески направленном.

Дети были разделены на пять произвольных команд и рассажены за отдельные столы. Предварительно на столы команд положены одинаковые наборы фигур (квадратов, треугольников, прямоугольников, овалов, окружностей и др.), изготовленных из цветной бумаги. Одинаковые наборы инструментов создали равные предпосылки для изготовления командами своих работ.

Командам предстояло изготовить общий ковер. В качестве инструкции сказано о необходимости дружной и слаженной совместной работы для получения таких красивых ковров. Обращалось внимание на наличие центрального рисунка, одинаковое оформление углов, а также на симметричное расположение деталей.

Время для выполнения работ у всех команд одинаково. Успех выполнения напрямую зависит от слаженности действий, от умения детей договориться о производимой каждым участником части работы, от желания договариваться между собой.

Уровни оценивания: низкий уровень - на ковре нет ни одного, либо отмечается только один оцениваемый признак. Средний уровень - на ковре присутствуют два из оцениваемых признака. Высокий уровень характеризуется наличием трех из оцениваемых критериев.

По окончании работы организовывалась выставка ковров, в ходе которой дети анализировали свою деятельность. Проводилось групповое обсуждение, цель которого организация рефлексивно – содержательного анализа совместного действия. Команды обсуждали, что удалось, а что не удалось и степень соответствия продукта их деятельности поставленной задаче.

На рисунке 1 представлены результаты диагностики сформированности навыков группового взаимодействия в ситуации учебной задачи. Данные приведены по методике диагностики «Ковер» (Р.Овчарова).

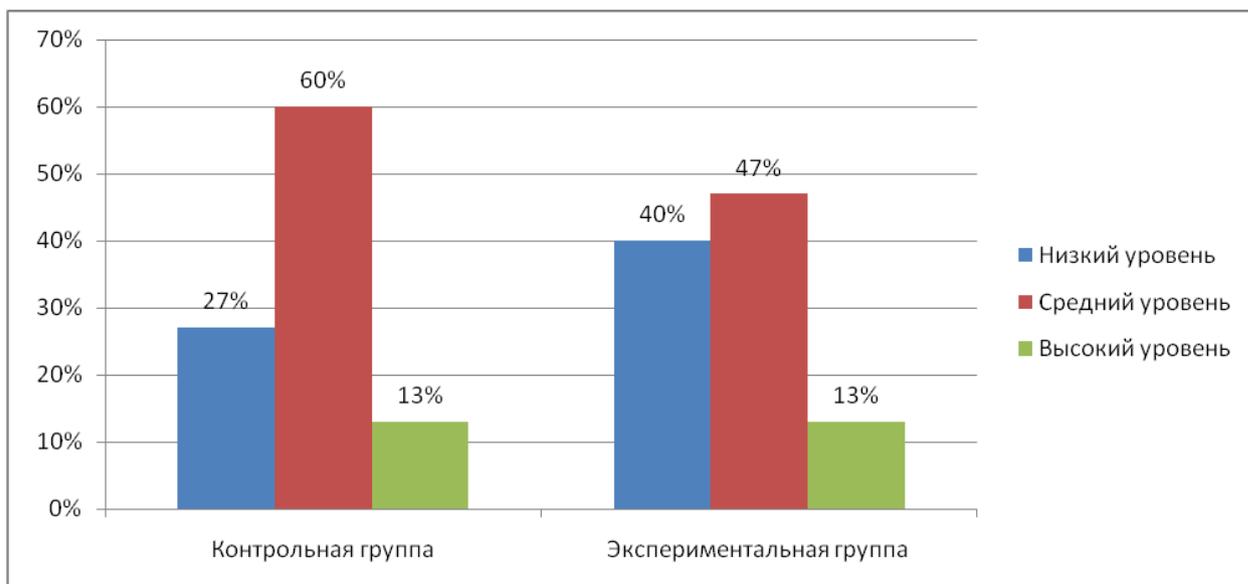


Рис. 1. Результаты диагностики сформированности навыков группового взаимодействия в ситуации учебной задачи (методика «Ковер», Р.Овчарова)

Из рисунка 1 мы видим, что контрольная группа имеет следующие показатели: низкий уровень – 27% (8 чел.); средний уровень – 60% (18 чел.);

высокий – 13% (4 чел.). Экспериментальная группа: низкий уровень – 40% (12 чел.); средний уровень – 47% (14 чел.) и высокий уровень – также 13% (4 чел.). В работах 8 учащихся из контрольной группы и 12 из экспериментальной полностью отсутствовали все оцениваемые признаки, либо присутствовал только один из них, что соответствует критериям низкого уровня. 18 человек из контрольной группы и 14 из экспериментальной отметили не менее двух признаков, что соответствует критериям среднего уровня. По 4 человека из каждой группы смогли указать все оцениваемые признаки, что соответствует критериям высокого уровня.

Таким образом, ситуация решения учебной задачи показала преимущественно средний (учащиеся выделили два оцениваемых признака) и низкий (не смогли указать ни одного либо выделили один признак) уровни развития навыков группового взаимодействия в обеих группах.

«Дорога к дому» - модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель», автор Лидерс А.Г. Целью данной методики является выявление уровня сформированности умения передавать информацию и действовать согласно получаемым данным.

Оценивались коммуникативно-речевые навыки. Возраст: 8—10 лет. Оценивание происходило посредством наблюдения за осуществлением парами учащихся совместной деятельности и анализом результата.

Описание задания: пара детей сажалась друг напротив друга за стол, перегороженный экраном (ширмой). Одному давалась карточка с линией, изображающей путь к дому, другому — карточка с ориентирами-точками. Первый ребенок говорил, как надо идти к дому. Второй старался провести линию — дорогу к дому — по его инструкции. Второму участнику разрешалось задавать любые вопросы, но нельзя было смотреть на карточку с изображением дороги. После выполнения задания дети менялись ролями, намечая новый путь к дому.

Уровни оценивания: низкий уровень - узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или

звучат непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера. Средний уровень - имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы формулируются расплывчато и позволяют получить недостающую информацию лишь отчасти; достигается частичное взаимопонимание. Высокий уровень - узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров, в частности указывают номера рядов и столбцов точек, через которые пролегает дорога; в конце по собственной инициативе сравнивают результат (нарисованную дорогу) с образцом.

Рисунок 2 демонстрирует результаты диагностики сформированности навыков отображения информации и передаче ее в общении по методике «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель», автор Лидерс А.Г.)

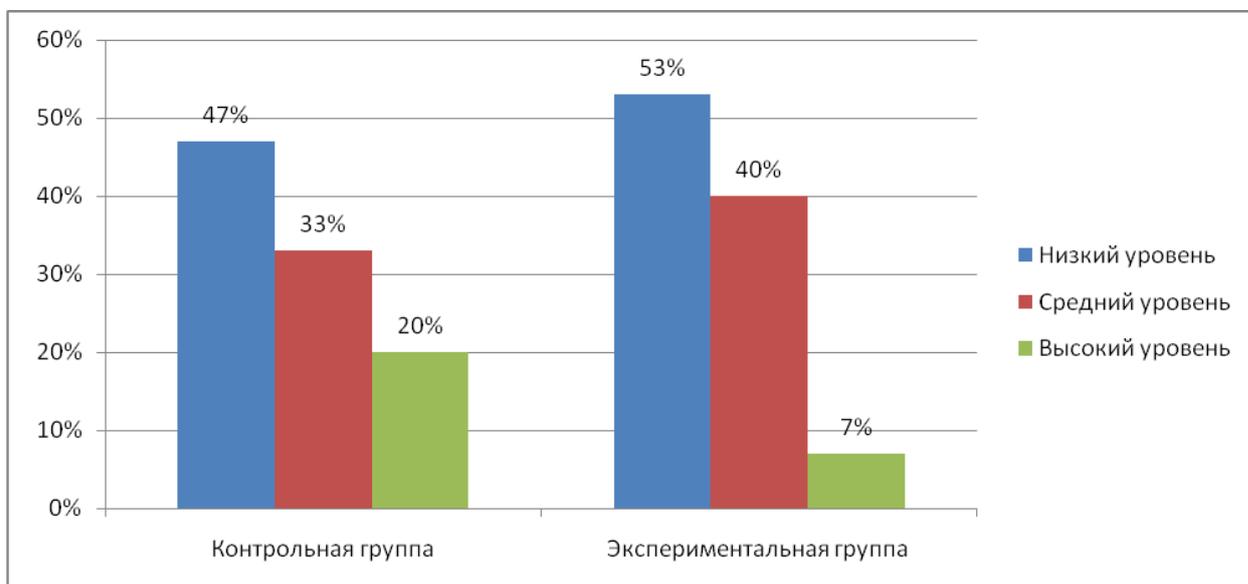


Рис. 2. Результат диагностики сформированности навыков по передаче и отображению информации в общении (методика «Дорога к дому»).

На основании рисунка 2 мы видим, что в контрольной группе результаты распределились следующим образом: низким уровнем обладает 47% обучающихся (14 чел.), средний уровень присущ 33% (10 чел.) и высокий уровень 20% (6 чел.) детей. Экспериментальная группа имеет

следующие результаты: низкий уровень – 53% (16 чел.), средний уровень – 40% (12 чел.) и высокий уровень – 7% (2 чел.). 14 учащихся из контрольной группы и 16 из экспериментальной не смогли построить узоры, похожие на образцы. Также их указания не содержали необходимых ориентиров или были непонятно сформулированы; вопросы для партнера также формулировались непонятно или были заданы не по существу, что позволило соотнести результаты с низким уровнем развития навыка по передаче и отображению информации в общении. У 10 человек из контрольной и 12 из экспериментальной группы имеется частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров, но вопросы и ответы формулируются расплывчато, что не позволяет получить исчерпывающую информацию, соответственно достигается частичное взаимопонимание, это позволило нам соотнести результаты со средним уровнем развития навыка. 6 учащихся из контрольной и 2 из экспериментальной группы смогли получить узоры, соответствующие образцам; также в процессе активного диалога учащиеся достигли взаимопонимания и обменивались необходимой и достаточной информацией для построения узоров, в частности указывали номера рядов и столбцов точек, через которые пролегает дорога, что соответствует критериям высокого уровня. В конце, по собственной инициативе сравнивали результат (нарисованную дорогу) с образцом.

Согласно вышесказанному, мы видим преимущественно низкий и средний уровни сформированности навыков по передаче и отображению информации в общении, характерный для обеих групп.

Методика «Кто прав?» (методика Г.А. Цукерман и др.) Цель: выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия. Возраст: 8—10 лет. Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Описание задания: ребенку давался по очереди текст трех заданий с необходимостью взглянуть на ситуацию с разных точек зрения и задавались вопросы.

Критерии оценивания:

— понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной;

— понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору;

— учет разных мнений и умение обосновать собственное;

— учет разных потребностей и интересов

Уровни оценивания: низкий уровень - ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в задании 1) или выбора (задания 2 и 3), соответственно исключает возможность разных точек зрения; ребенок принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной. Средний уровень - частично правильный ответ — ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не может обосновать свои ответы. Высокий уровень - ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать и обосновать свое мнение.

На рисунке 3 распределены результаты диагностики сформированности навыков аргументированного общения (методика «Кто прав», автор Г. Цукерман).

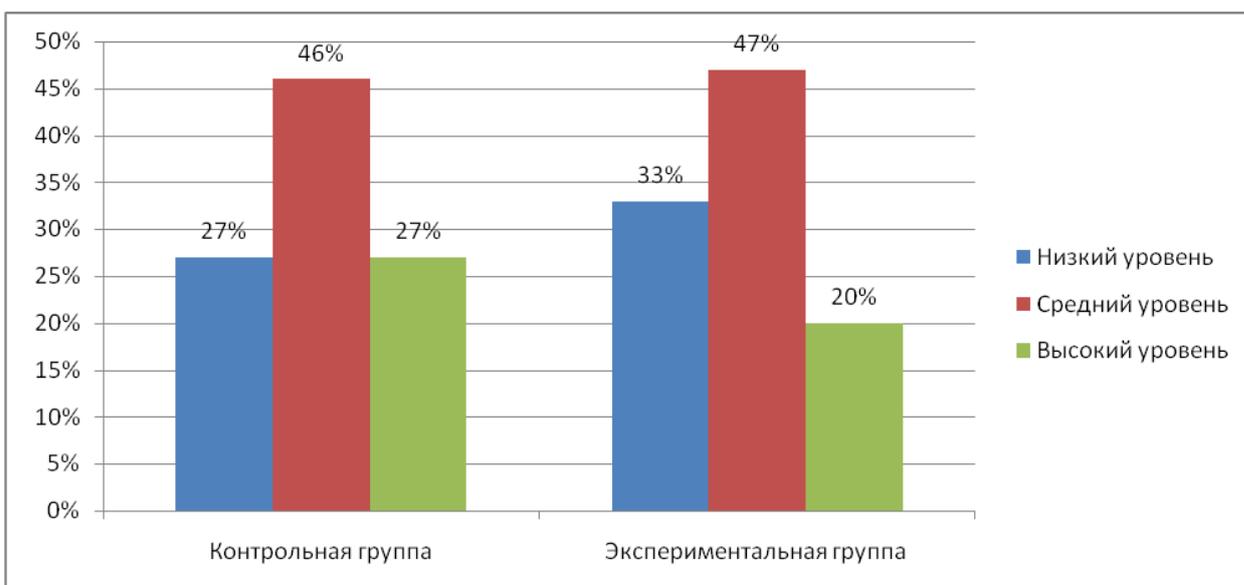


Рис. 3. Результат диагностики сформированности навыков аргументированного общения (методика «Кто прав?»)

Здесь мы видим, как распределились три уровня развития навыков у детей контрольной и экспериментальной групп. В контрольной группе низкому уровню соответствует 27% (8 чел.), среднему – 46% (14 чел.), высокому – 27% (8 чел.). В экспериментальной группе: низкий уровень характерен для 33% (10 чел.), средний уровень – 47% (14 чел.) и высокий уровень – 20% (6 чел.). 8 учащихся из контрольной группы и 10 из экспериментальной не учитывали возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в задании 1) или выбора (задания 2 и 3), соответственно исключали возможность разных точек зрения; принимали сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной, что сопоставимо с критериями низкого уровня развития навыка аргументированного общения. По 14 человек из каждой группы понимали возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускали, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но учащиеся не могли обосновать свои ответы, что соответствует критериям среднего уровня развития навыка. 8 человек из контрольной группы и 6 из экспериментальной демонстрировали понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывали различие позиций персонажей и могли высказать и обосновать

свое мнение, что соответствует критериям высокого уровня развития навыка аргументированного общения.

Таким образом, мы видим недостаточную сформированность навыков аргументированного общения у младших школьников из контрольной и экспериментальной групп, которым, в целом, присущ средний и низкий уровни сформированности данных навыков.

«Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж.Пиаже; Флейвелл)

Оцениваются действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера). Метод оценивания: анализ детских рисунков.

Описание задания: детям были розданы бланки с текстом задания и рисунками.

Материал: бланк задания и четыре разноцветных карандаша (можно фломастера): красный, желтый, зеленый и розовый.

Инструкция дана на бланке с заданием.

Критерии оценивания:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной.
- соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций.

Показатели уровня выполнения задания: низкий уровень - ребенок не учитывает различие точек зрения наблюдателей, рисунки одинаковые или яблоки закрашены в случайном порядке и не соответствуют позиции художника. Средний уровень - частично правильный ответ, ребенок понимает наличие разных точек зрения, но не любую точку зрения может правильно представить и учесть, по крайней мере на двух из четырех рисунков расположение яблок соответствует точке зрения художника. Высокий уровень - ребенок четко ориентируется на особенности пространственной позиции наблюдателей, на всех четырех рисунках расположение яблок соответствует позиции художников.

Рисунок 4 демонстрирует результат диагностики сформированности навыков учета позиции собеседника. Методика «Ваза с яблоками», (модифицированная проба Ж.Пиаже; Флейвелл).

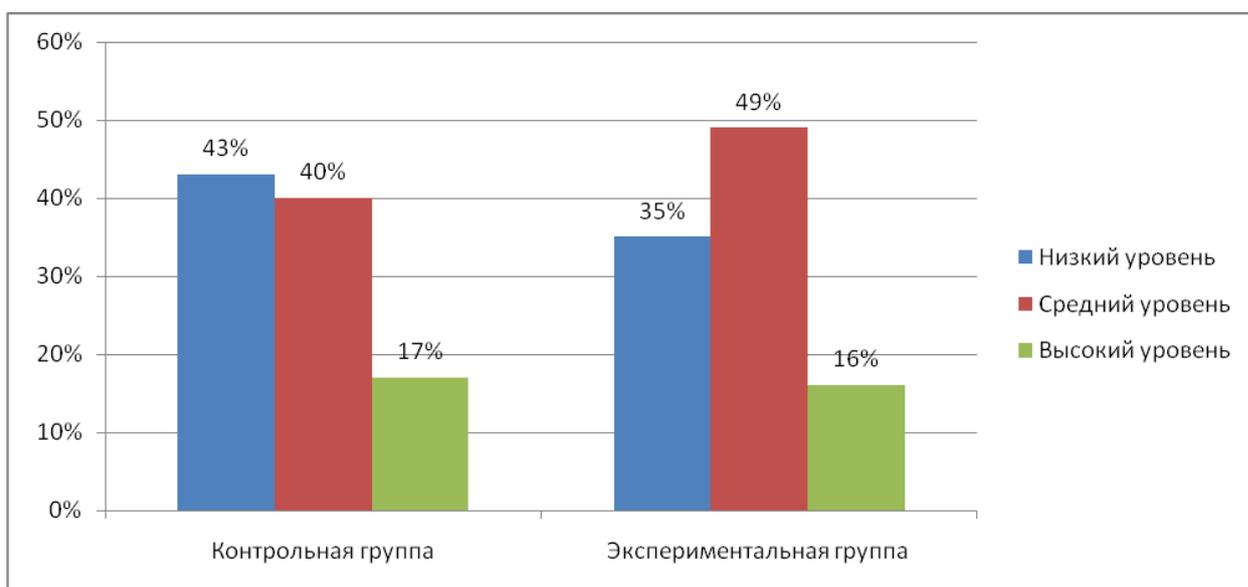


Рис. 4. Результат диагностики сформированности навыков учета позиции собеседника по методике «Ваза с яблоками».

Итак, контрольной группе соответствуют следующие показатели: низкий уровень – 43% (13 чел.), средний уровень – 40% (12 чел.) и высокий уровень – 17% (5 чел.). Экспериментальной группе соответствуют следующие данные: низкий уровень – 35% (10 чел.), средний уровень – 49% (15 чел.), высокий – 16% (5 чел.). 13 учащихся из контрольной группы и 10 из экспериментальной не учитывали различие точек зрения наблюдателей - рисунки одинаковые или яблоки закрашены в случайном порядке и не соответствовали позиции художника, что соответствует критериям низкого уровня. 12 человек из контрольной группы и 15 из экспериментальной дали частично правильный ответ: понимали наличие разных точек зрения, но не любую точку зрения могли правильно представить и учесть: по крайней мере на двух из четырех рисунков расположение яблок соответствовало точке зрения художника, что соответствует критериям среднего уровня. По 5 учащихся из каждой группы четко ориентируются в особенностях пространственной позиции наблюдателей: на всех четырех рисунках

расположение яблок соответствует позиции художников, что является показателем высокого уровня развития навыка учета позиции собеседника.

Исходя из вышепредставленного, отметим, что навыки учета позиции собеседника или партнера по общению очень слабо развиты в обеих группах, преобладают низкий и средний уровни развития.

Следовательно, вышеприведенные диагностические методики позволяют нам определить уровень сформированности навыков взаимодействия младших школьников.

Проанализируем показатели уровней по всем представленным методиками и представим результаты в следующей диаграмме на 5 рисунке.

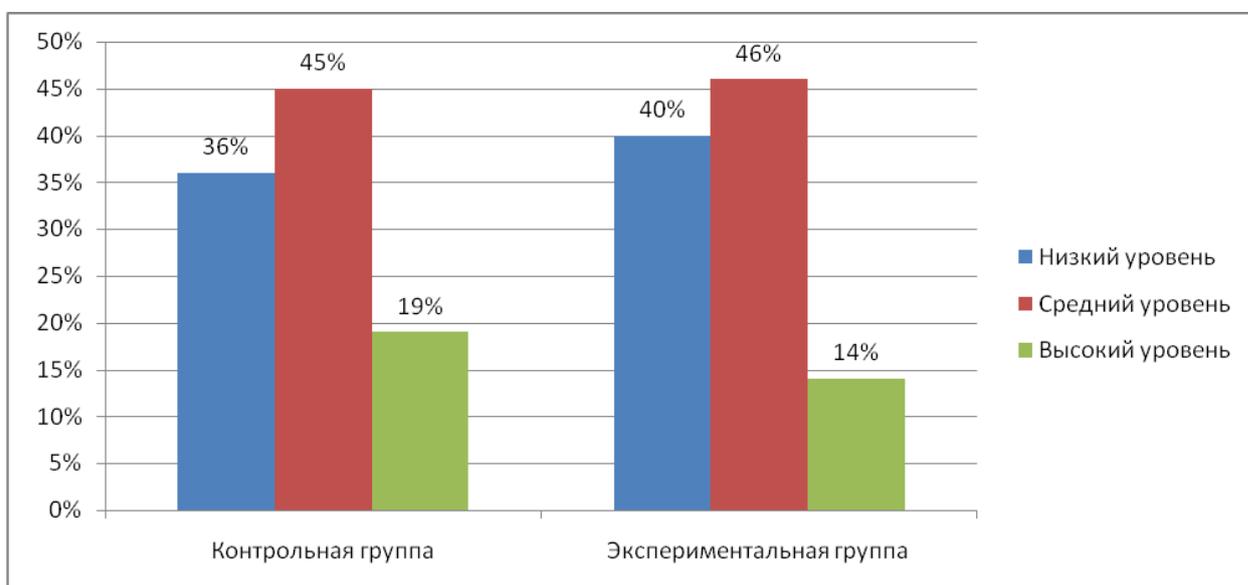


Рис.5. Результаты диагностик сформированности навыков сотрудничества младших школьников на констатирующем этапе.

Как мы видим, контрольная группа имеет следующие показатели: низкий уровень – 36% (11 чел.), средний уровень – 45% (13 чел.), высокий уровень – 19% (6 чел.). Экспериментальная группа: низкий уровень – 40% (12 чел.), средний уровень – 46% (14 чел.), высокий уровень – 14% (4 чел.). 11 учащихся контрольной группы и 12 из экспериментальной не смогли указать или указали не более одного рассматриваемого признака, затруднились с формулированием вопросов и ответов, а также не смогли занять позицию, альтернативную своей, что соответствует критериям низкого уровня всех указанных нами методик. 13 человек из контрольной группы и 12 из

экспериментальной верно указывали интересующие нас признаки, но не в полном объеме. Вопросы и ответы формулировались более конкретно, но все же недостаточно ясно для собеседника. Обозначение отличной от своей точки зрения четко указывалось, но не хватало аргументированного подтверждения своего выбора, что соответствует критериям среднего уровня всех методик. 6 учащихся из контрольной группы и 4 из экспериментальной смогли верно указать все рассматриваемые нами признаки, формулировка вопросов и ответов отличалась четкостью, логичностью и, как следствие, результат совместной деятельности соответствовал образцу. Учет позиции собеседника сопровождался аргументами в пользу своих доводов, что соответствует критериям высокого уровня всех методик.

Таким образом, мы пришли к выводу, что для экспериментальной группы характерен преимущественно средний и низкий уровень развития навыков взаимодействия, что и послужило основанием для проведения формирующего этапа эксперимента в данной группе обучающихся.

2.2. Разработка и внедрение комплекса уроков по окружающему миру, направленных на формирование навыков взаимодействия.

По окончании первичного обследования детей была проведена работа с детьми, которая представляла собой реализацию комплекса уроков по окружающему миру с применением технологии группового сотрудничества.

Цель формирующего этапа - посредством использования технологии группового сотрудничества в дидактических играх на уроках окружающего мира повысить уровень навыков взаимодействия у младших школьников.

Задачи:

- определить принципы, с учетом которых будет проводиться развивающая педагогическая работа с младшими школьниками;
- подобрать дидактические игры для использования их в системе группового сотрудничества на уроках окружающего мира;

- организовать дидактические игры на с использованием технологии группового сотрудничества на уроках окружающего мира с детьми младшего школьного возраста.

На основе сформулированных задач развивающей работы, а также вышеуказанных принципов мы составили комплекс уроков по окружающему миру с использованием технологии группового сотрудничества для развития навыков взаимодействия младших школьников (см. Приложение 6).

Укажем, каким образом строились уроки, дадим краткое их описание. Все уроки были объединены в три блока, даваемые на соответствующих этапах: вводном, основном и заключительном.

На вводном этапе было проведено 3 урока. Тема первого урока «Родная страна». Перед началом урока детям предложено распределиться в пары по желанию. Цель было создание благоприятного психологического климата для осуществления детьми парной работы. После организационного момента и актуализации знаний следовало объяснение нового материала. Перед началом совместной работы, вместе с детьми были составлены «Правила сотрудничества», где говорилось о доброжелательном отношении друг к другу, уважительном отношении к мнению другого человека. Высказанные ребятами мысли были объединены во фразы – девизы, например, «Мы стремимся стать друзьями!», «Говори так, как хочешь, чтоб говорили с тобой» и т.д. На этапе закрепления новой темы применялась дидактическая игра с использованием мнемотехники на запоминание объясняемого учителем материала. Так как дети сидели с желательным партнером, то и совместная работа была осуществлена на эмоциональном подъеме.

Темой второго урока является «Природа и рукотворный мир». Целью являлось создание условий для уважительного отношения друг к другу. Это урок проверки знаний. Дети сидят с теми, с кем обычно, не пересаживаясь. Игры для пары взаимодействующих учащихся «Найди ошибки» и «Реставрация» помогали включиться в работу всем ученикам, даже, кому не интересна данная тема.

Третий урок посвящен теме «Что такое природа?», целью ставилось создание условий для расширения круга взаимодействующих друг с другом детей. На этапе опроса домашнего задания игры «Зашифруй текст» и «Добудь ответ» являлись взаимодополняющими, направленными на развитие интереса к данной теме. Составлялись мини кроссворды, загадки – для каждой группы было дано свое задание. Работа осуществлялась в двух парах, сидящих за соседними партами учащихся. Расширенный состав коллектива влиял на каждого участника высказываемым по работе мнением. Моменты поиска членами групп взаимопонимания поддерживались посредством введенных ранее «Правил сотрудничества».

На основном этапе проделанная нами работа заключалась в расширении и изменении состава групп взаимодействующих учащихся. На четвертом уроке изучалась тема «Звездное небо». Цель: создание условий для знакомства с основами командной работы. «Правила сотрудничества» совместно с детьми были расширены с учетом предстоящей работы в команде. Класс был поделен на группы по 5 человек, сформированные по желанию. Технология группового сотрудничества применялась на этапе закрепления нового материала в играх «Восстанови изображение» и «Блеф клуб». Это было интересно для самих детей, ориентируясь на созданные ими же правила, создать из мини группы – команду. Изначально лидер не ставился. Но он выявился по ходу работы группы. В двух группах лидера так и не появилось, но дети смогли договориться, кто что делает.

На пятом уроке целью являлось создание условий для улучшения навыков работы в команде. Заданная на домашнее изучение тема «Будь природе другом» была представлена классу через игры «Новый учитель» и «Ожившая картина», которые помогали избежать излишней морализованности; игра «Новый учитель» способствовала более глубокому усвоению знаний, т.к. проводилась детьми, а «Ожившая картина» окунула детей в образ защитников природы и показала ценность бережного к ней отношения, а также сняла напряжение от учебы и дала возможность

получить удовольствие от игры. Класс поделен на 5 групп по 6 человек в каждой. Проведена жеребьевка – каждой группе соответствовало мультипликационное изображение сказочного персонажа, дети, вытащившие карточку с ним, объединялись в соответствующую группу. «Правила сотрудничества» напоминались перед началом групповой работы, но ребята старались искать конструктивные формы разрешения противоречий больше, чем в начале основного этапа.

На шестом уроке освещалась тема «Культура и образование». Цель: создание условий для взаимодействия расширенного состава группы. Фронтальные дидактические игры на этапе преподавания новой темы «Дерево познания» и «Три предложения» были направлены на практическое усвоение даваемого учителем материала. Отмечено увеличение контактирующих с учителем детей, а также улучшение формы контакта между учащимися (более свободная от скованности речь, уважительная форма ответа).

Седьмой урок, тема которого «Домашние опасности», целью являлось создание условий для осуществления контакта между мало взаимодействующими детьми. После объяснения новой темы, на этапе закрепления, детям было предложено стать авторами диафильма (работая в парах) и, используя наглядный материал с элементами мнемотехники, воссоздать рассказ учителя, что способствует лучшему запоминанию материала. Пары подбирались из числа не контактирующих в свободное время детей. Для разрешения вопросов, почему именно с данным учащимся необходимо выполнять работу, было сказано (не называя личностной особенности) о замкнутых детях, что они могут помочь глубоко вникнуть в суть рассматриваемой темы, а гиперактивные могут являться организаторами совместных действий и генераторами идей. Парная работа объединила на время урока и помогла увидеть общение с партнером с другой стороны, отличной от общения во внеучебное время.

Тема восьмого урока «Путешествие по планете». Цель: расширение командного состава для улучшения навыков взаимодействия в группе. Командные игры «Живая картина», «Экскурсия» направлены на закрепление изучаемого материала, а также на улучшение навыков взаимодействия. Команды сформированы по рядам учащихся, таким образом, оказались задействованы дети и уже работавшие вместе, и те, кто еще не взаимодействовал друг с другом в расширенной групповой работе. Вновь напомнились созданные детьми «Правила сотрудничества» для предупреждения конфликтных ситуаций и (на случай возникновения) умения их конструктивно разрешать. В командах оказалось по 10 человек, учащимся было предложено выбрать капитана – человека, отвечающего за всю проделанную работу. Также детьми были распределены роли в каждой игре по желанию и назначенные капитаном, старавшимся учесть способности участников: хорошая литературная речь, смелость перед зрителями.

Девятый урок. Тема «Мы – зрители и пассажиры». Цель: улучшение навыков командной работы. Фронтальные игры «Аукцион» и «Отгадай героя», развивающие навыки взаимодействия, стимулировали развитие быстроты реакции и способность формулировать высказывания. По сравнению с фронтальной игрой, проведенной на шестом уроке, отмечено отсутствие напоминания о «Правилах сотрудничества», а прохождение игр носило не просто уважительный характер, а стремилось именно к дружескому тону общения.

На десятом уроке тема «Правила вежливости». Цель: улучшение навыков работы в малых группах. Происходит знакомство с нормами вежливости, обобщение изученных правил, улучшение навыков взаимодействия посредством дидактических игр «Отгадай термин» и «Продолжи рассказ». Игры проводились в форме инсценирования. Была организована работа в группах. Объединение детей в группы по 6 человек осуществлялось по принципу менее всего общающихся во внеучебной деятельности детей. Общеизвестно, что взаимопонимания легче достичь

часто контактирующим людям. Чтобы взаимодействие редко пересекающихся людей стало продуктивным, необходимо более тщательно продумывать построение фраз, учитывать интонации, соблюдать общий положительный настрой общения. В игровой форме, поддерживаемой соблюдением правил, этого добиться легче. В трех группах взаимодействие было достигнуто через конструктивное разрешение непонимания (сдерживание эмоций одного ребенка и повторное уважительное высказывание своего мнения другого). Еще в двух группах учащиеся добровольно поделили роли, кто продумывает сюжет инсценировки, кто реализует общий замысел, кто следит за соблюдением обдуманных группой составляющих.

На заключительном этапе было проведено 2 урока. Одиннадцатый урок посвящен теме «На воде и в лесу». Целью было улучшение навыков взаимодействия при работе в команде. Обобщение изученных ранее правил нахождения на природе, знакомство с правилами нахождения на воде и в лесу, запоминание материала и совершенствование навыков взаимодействия посредством игр «Ассоциации» и «Чистая доска». Игры организованы в виде мини викторин. Класс был поделен на две команды. В каждой оказались дети с разной скоростью мыслительных процессов: быстро думающие - быстро осуществляющие деятельность и те, кто думает медленнее, но вдумчивые, ответственные. Объединение учащихся производилось с тем условием, чтоб вместе оказались и хорошо успевающие дети, и не очень. Каждая команда самостоятельно выбрала капитана, распределила роли записывающих вопросы, следящих за временем обсуждения, отвечающих от лица команды. Следили за ходом работы капитаны, регулируя возникающие моменты споров и следящие за соблюдением «Правил сотрудничества».

Темой двенадцатого урока является «Московский кремль». Целью являлась заинтересованность работы малых групп на благо общей цели всего класса. Улучшение навыков взаимодействия осуществляется посредством дидактической игры «Путешествие в прошлое» через инсценирование, в

котором участвовал весь класс. На внеурочной деятельности были изготовлены необходимые атрибуты для декораций, костюмов. Предложено распределение детей в группы: подготавливающих декорации и костюмы, участвующих непосредственно в постановке и режиссеров, следящих за соблюдением сроков и оказывающих при необходимости помощь и поддержку. Роли достались каждому ученику по желанию. Осуществлялся ненавязчивый контроль за действиями каждой группы, и при необходимости осуществлялась корректировка через группу режиссеров. «Правила сотрудничества» напоминались в каждой работающей группе, но, по большому счету, необходимость этого была преувеличена, так как дети с большим интересом погрузились в совместную работу, а предварительный опыт работы в парах и командах создал благоприятные условия для стремления находить взаимопонимание через конструктивные формы общения (диалог, умение выслушать до конца, уважительное отношение к другой точке зрения).

Таким образом, целенаправленное комплексное дидактическое игровое воздействие с использованием технологии группового сотрудничества на уроках окружающего мира было направлено на развитие навыков взаимодействия детей младшего школьного возраста.

2.3. Контрольный этап и анализ результатов опытно-экспериментального исследования.

После проведения формирующего этапа эксперимента нами была осуществлена повторная диагностика навыков взаимодействия посредством методик, используемых на констатирующем этапе.

На рисунке 6 представлен результат диагностики сформированности навыков группового взаимодействия в ситуации учебной задачи на контрольном этапе эксперимента.

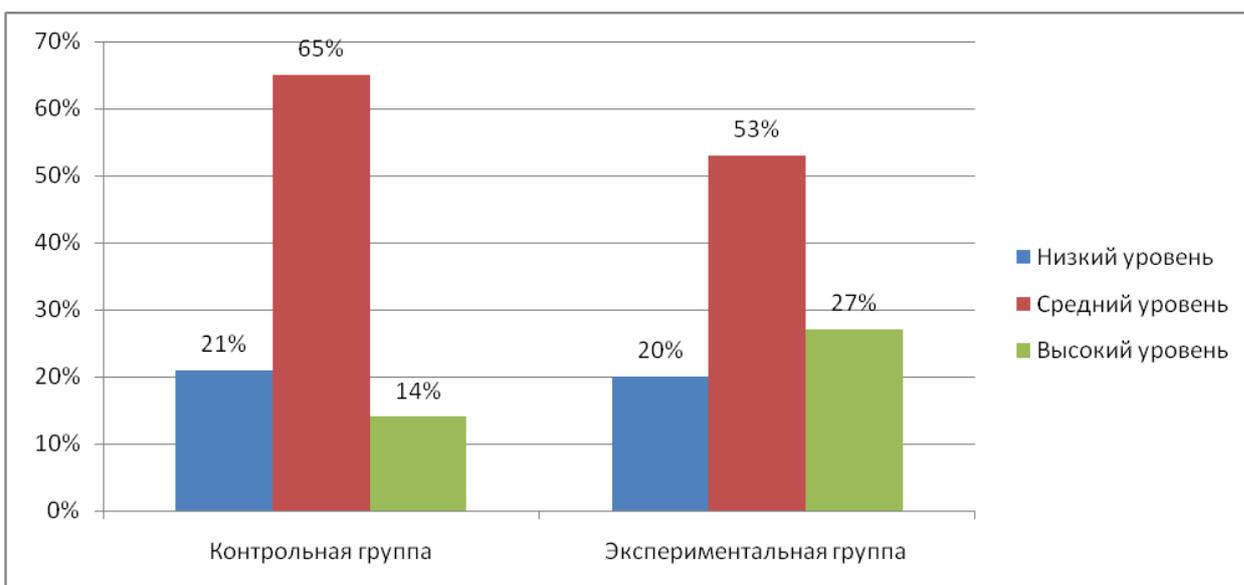


Рис.6. Результат диагностики сформированности навыков группового взаимодействия в ситуации учебной задачи на контрольном этапе.

В контрольной группе результаты оказались следующими: низкий уровень понизился на 6% и составил 21% (6 чел), средний уровень повысился на 5% и составил 65% (20 чел), высокий повысился на 1% и составил 14% (4 чел). В экспериментальной группе низкий уровень понизился на 20% и составил 20% (6 чел.), средний уровень повысился на 6% и составил 53% (16 чел.) и высокий уровень повысился на 14%, составил 27% (8 чел.). 6 человек из контрольной группы и 6 человек из экспериментальной по-прежнему не смогли указать или указали только один рассматриваемый признак, что соответствует критериям низкого уровня. 20 учащихся из контрольной группы и 16 из экспериментальной смогли указать не меньше двух признаков, что соответствует критериям среднего уровня. У 4 учащихся из контрольной группы и 8 человек экспериментальной группы навык оказался на высоком уровне, так как дети указали все рассматриваемые признаки.

Следовательно, можно говорить о том, что уровень навыков группового взаимодействия в ситуации учебной задачи у детей экспериментальной группы после проведения с ними комплекса уроков стал выше, чем до его проведения.

На рисунке 7 отражен результат диагностики сформированности навыков по передаче и отображению информации в общении на контрольном этапе.

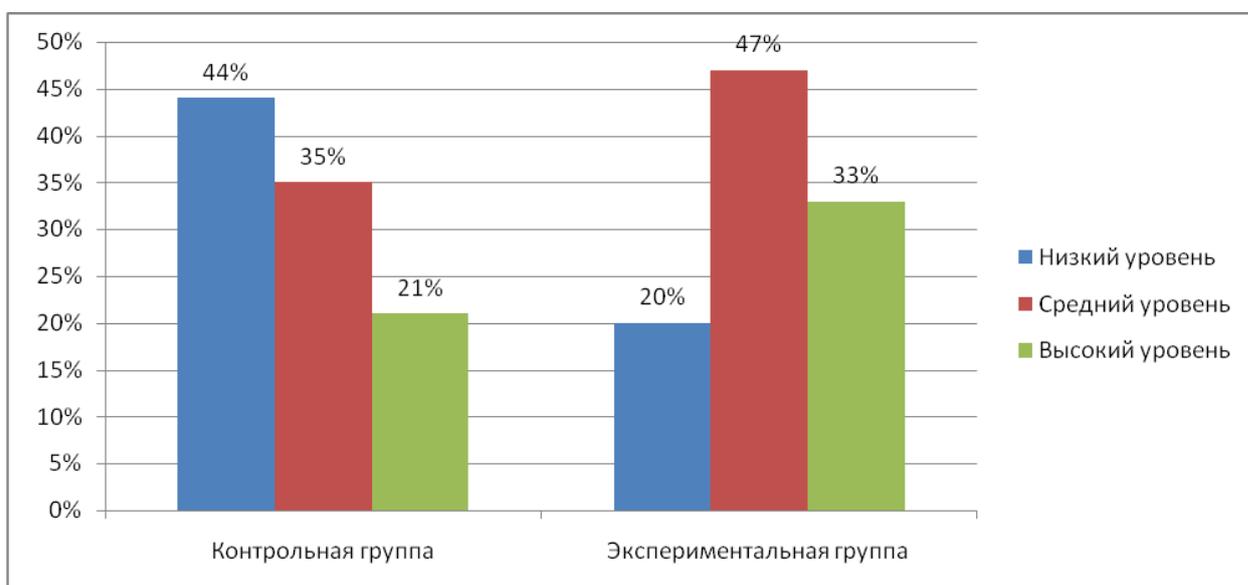


Рис.7. Результат диагностики сформированности навыков по передаче и отображению информации в общении на контрольном этапе.

Из рисунка 7 мы видим, что в контрольной группе низкий уровень понизился на 3% и составил 44% (13 чел), средний уровень повысился на 2% и составил 35% (11 чел), высокий уровень также повысился, но на 1% и составил 21% (6 чел). В экспериментальной группе низкий уровень понизился на 33% и составил 20% (6 чел.), средний уровень возрос на 7% и составил 47% (14 чел.), высокий уровень увеличился на 25% и составил 33% (10 чел.). 13 учащихся из контрольной группы и 6 человек из экспериментальной не сумели построить узоры по образцу, их вопросы и ответы не несли в себе значимой информации для партнера по общению, что соответствует критериям низкого уровня. У 11 человек из контрольной группы и 14 человек из экспериментальной узоры частично совпадали с образцами, но вопросы и ответы были расплывчаты, что затруднило получение исчерпывающей информации, что соответствует критериям среднего уровня. 6 учащихся контрольной группы и 10 человек экспериментальной группы смогли построить узоры, соответствующие образцам, а также, достигнув взаимного понимания, использовали для

ориентиров строчки и столбцы рисунка-образца, что соответствует критериям высокого уровня. После построения «Дороги к дому», некоторые пары учащихся по собственной инициативе проверили свою работу.

Таким образом, можно говорить о том, что уровень сформированности навыков по передаче и отображению информации в общении у детей экспериментальной группы после проведения с ними комплекса уроков стал выше, чем до его проведения.

На рисунке 8 представлен результат диагностики сформированности навыков аргументированного общения на контрольном этапе.

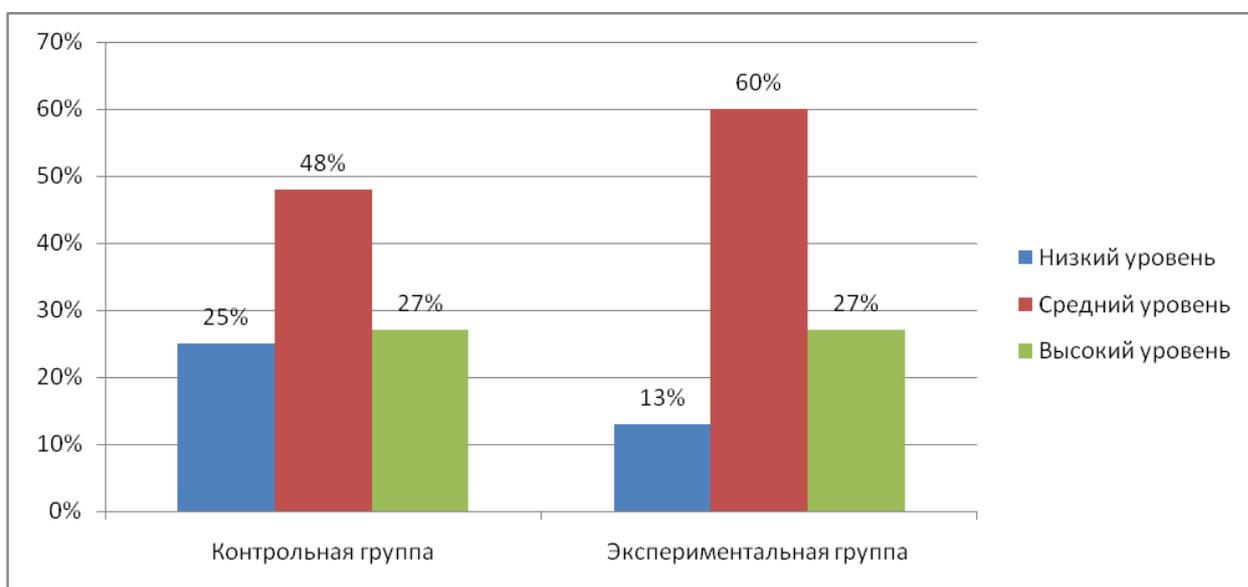


Рис.8. Результат диагностики сформированности навыков аргументированного общения на контрольном этапе.

Из рисунка 8 видно, что низкий уровень в контрольной группе снизился на 2% и составил 25% (8 чел), средний уровень увеличился на 2% и составил 48% (14 чел), высокий уровень остался без изменений и составил 27% (8 чел). В экспериментальной группе низкий уровень снизился на 20% и составил 13% (4 чел), средний уровень повысился на 13% и составил 60% (18 чел.), высокий уровень возрос на 7% и составил 27% (8 чел.). 8 учащихся контрольной группы и 4 человека из экспериментальной группы не смогли учесть возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (изображенного персонажа и качества самого рисунка в задании 1) и выбора (задания 2 и 3), исключили возможность разных точек зрения; приняли

сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной, что соответствует критериям низкого уровня. 14 человек из контрольной группы и 18 учащихся экспериментальной группы понимали возможность разных подходов к оценке предмета, ситуации и допускали, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не могли обосновать свои ответы, что соответствует критериям среднего уровня. И по 8 человек из каждой группы демонстрировали понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывали различие позиций персонажей и могли высказать и обосновать свое мнение, что соответствует критериям высокого уровня.

Следовательно, можно говорить о том, что уровень сформированности навыков аргументированного общения у детей экспериментальной группы после проведения с ними комплекса уроков повысился, по сравнению с результатом констатирующего этапа.

На рисунке 9 представлен результат диагностики сформированности навыков учета позиции собеседника на контрольном этапе эксперимента.

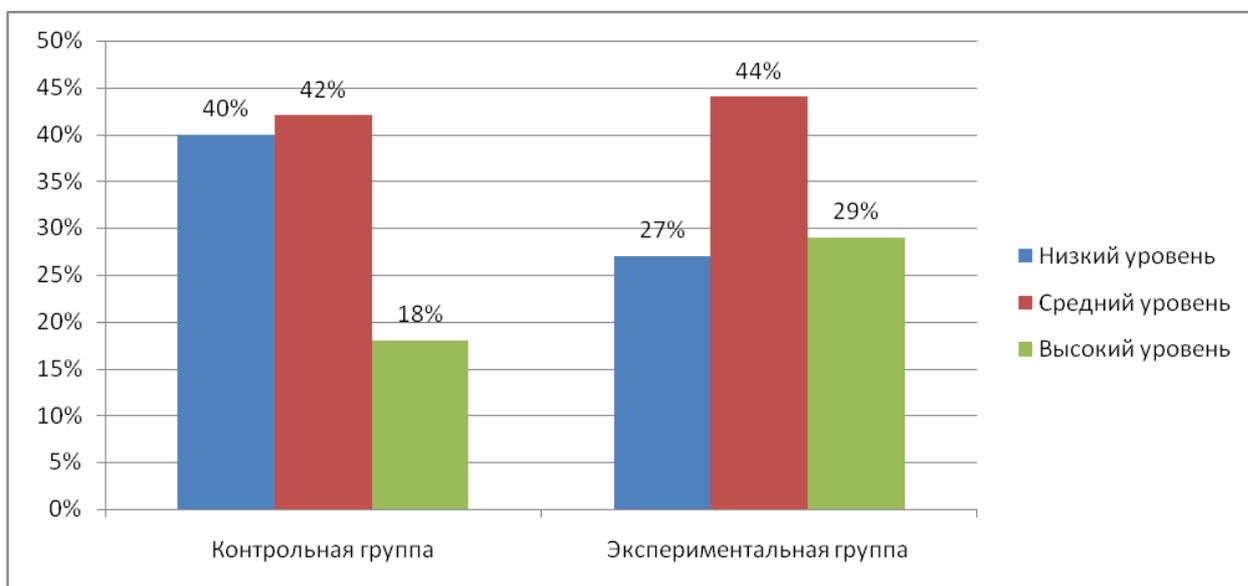


Рис.9. Результат диагностики сформированности навыков учета позиции собеседника на контрольном этапе.

Согласно рисунку 9, низкий уровень в контрольной группе понизился на 3% и составил 40% (12 чел), средний уровень повысился на 2% и составил 42% (13 чел), высокий уровень повысился на 1% и составил 18% (5 чел). В

экспериментальной группе низкий уровень понизился на 8% и составил 27% (8 чел.), средний уровень понизился на 5% и составил 44% (13 чел.), высокий уровень повысился на 13% и составил 29% (9 чел.). 12 учащихся из контрольной группы и 8 человек из экспериментальной не смогли учесть различие точек зрения наблюдателей: рисунки были или одинаковые, или яблоки закрашены в случайном порядке и не соответствовали позиции художника, что соответствует критериям низкого уровня. 13 учащихся из контрольной группы и столько же из экспериментальной дали частично правильный ответ: дети поняли наличие разных точек зрения, но не смогли каждую из них правильно представить и учесть. Два яблока из четырех соответствовали точке зрения художника, что соответствует критериям среднего уровня. 5 человек из контрольной группы и 9 учащихся из экспериментальной четко ориентируются в особенностях пространственной позиции наблюдателей: на всех четырех рисунках расположение яблок соответствует позиции художников, что соответствует критериям высокого уровня. Таким образом, можно сказать о повышении уровня развития навыка учета позиции собеседника в экспериментальной группе после проведения формирующего этапа эксперимента.

На 10 рисунке представлено сравнение результатов анализа по всем методикам на контрольном этапе.

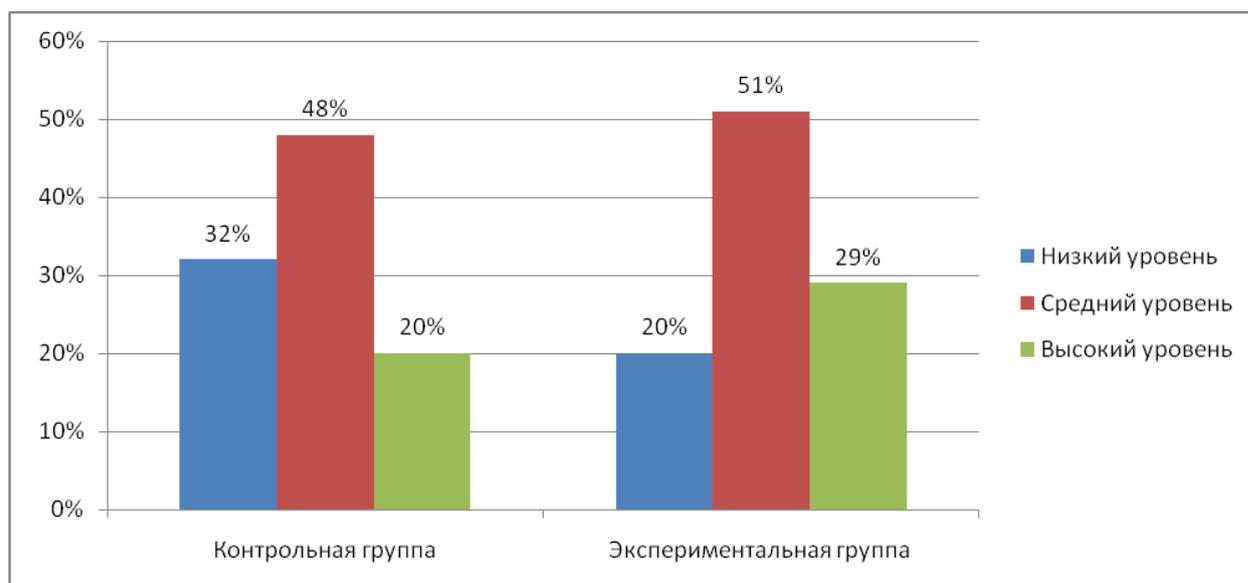


Рис.10. Сравнение результатов анализа по всем методикам на контрольном этапе.

Низкий уровень в контрольной группе снизился на 4% и составил 32% (10 чел), средний уровень повысился на 3% и составил 48% (14 чел), высокий уровень увеличился на 1% и составил 20% (6 чел). В экспериментальной группе низкий уровень снизился на 20% и составил 20%(6 чел), средний уровень увеличился на 5% и составил 51% (15 чел), высокий уровень увеличился на 15% и составил 29% (9 чел). 10 человек из контрольной и 6 учащихся из экспериментальной группы не смогли указать или указали не более одного рассматриваемого признака, затруднялись с формулированием вопросов и ответов, а также не смогли занять позицию, альтернативную своей, что соответствует критериям низкого уровня всех указанных нами методик. 14 учащихся из контрольной группы и 15 из экспериментальной верно указывали интересующие нас признаки, но не в полном объеме. Вопросы и ответы формулировались более конкретно, но все таки недостаточно ясно для собеседника. Обозначение отличной от своей точки зрения четко указывалось, но не хватало аргументированного подтверждения своего выбора, что соответствует критериям среднего уровня всех методик. 6 человек из контрольной группы и 9 человек из экспериментальной смогли верно указать все рассматриваемые нами признаки, формулировка вопросов и ответов отличалась четкостью, логичностью и, как следствие, результат совместной деятельности соответствовал образцу. Учет позиции собеседника сопровождался аргументами в пользу своих доводов, что соответствует критериям высокого уровня всех методик. Таким образом, объединение показателей по всем проведенным методикам подтверждает улучшение данных в экспериментальной группе после проведения формирующего этапа эксперимента.

Рисунок 11 показывает результат диагностики сформированности навыков взаимодействия экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

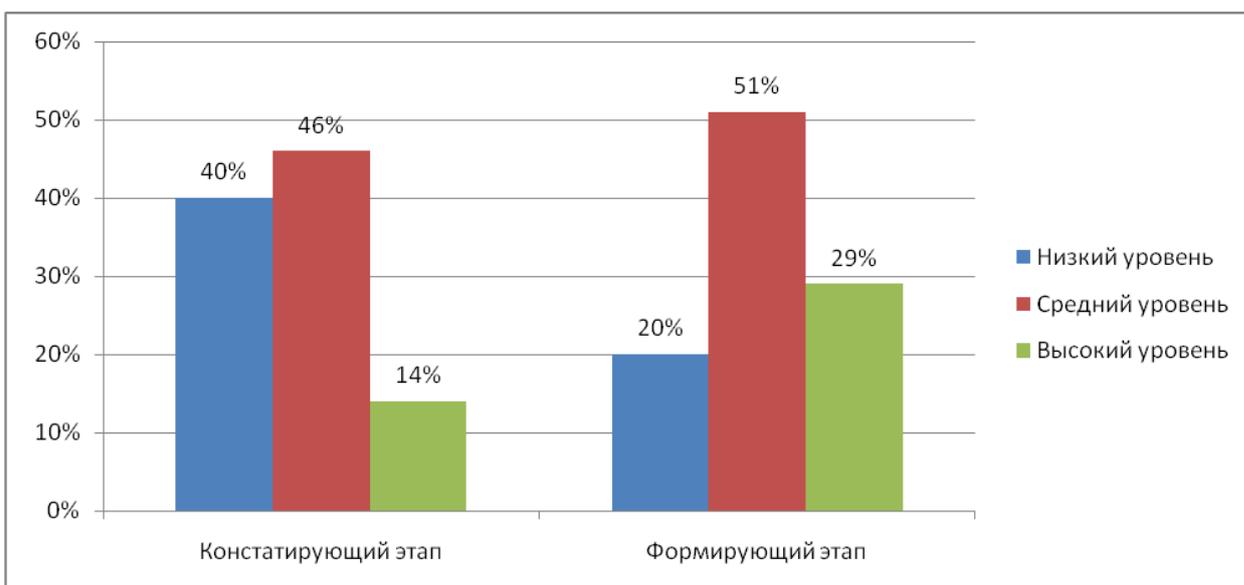


Рис.11. Результат диагностики сформированности навыков взаимодействия экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах.

Согласно рисунку 11, после проведения формирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе низкий уровень уменьшился на 20% и составил 20% (6 чел), средний уровень возрос на 5% и составил 51% (15 чел), высокий уровень увеличился на 15% и составил 29% (9 чел). Низкий уровень уменьшился за счет перехода развития навыков взаимодействия на средний и высокий уровни. Средний и высокий уровни также вследствие этого возросли. Таким образом, видна динамика развития навыков взаимодействия у учащихся экспериментальной группы.

Следовательно, если учитывать весь сравнительный анализ по всем методикам до и после проведения формирующего эксперимента, то мы можем говорить о том, что разработанный нами комплекс уроков по окружающему миру с использованием технологии группового сотрудничества оказался эффективным в плане формирования навыков взаимодействия у детей младшего школьного возраста.

Таким образом, действительно уровень сформированности навыков взаимодействия детей экспериментальной группы после проведения с ними комплекса уроков окружающего мира с использованием технологии группового сотрудничества оказался выше, чем уровень сформированности навыков взаимодействия детей контрольной группы после проведения с

ними традиционных уроков окружающего мира, что говорит о большей эффективности технологии группового сотрудничества в плане формирования навыков взаимодействия у детей по сравнению с традиционными методами.

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

Для младших школьников экспериментальной группы характерны средний и низкий уровни развития навыков группового взаимодействия в ситуации решения учебной задачи; низкий и средний уровни сформированности навыков по передаче и отображению информации в общении; средний и низкий уровни сформированности навыков аргументированного общения.

Для младших школьников контрольной группы преимущественно характерны средний и низкий уровни развития навыков группового взаимодействия; низкий и средний уровни сформированности навыков по передаче и отображению информации в общении; средний уровень развития навыков аргументированного общения.

Уровень навыков группового взаимодействия, навыков по передаче и отображению информации в общении, а также навыков аргументированного общения у детей экспериментальной группы до проведения с ними комплекса уроков ниже, чем после его проведения.

Уровень развития навыков по передаче и отображению информации в общении у младших школьников экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента выше, чем у детей контрольной группы.

Сравнительный анализ по всем методикам говорит о том, что разработанный комплекс уроков оказался эффективным для формирования навыков взаимодействия у детей младшего школьного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы провели исследование проблемы формирования навыков взаимодействия младших школьников на основе технологии группового сотрудничества на уроках окружающего мира. В результате теоретического анализа проблемы нам удалось выяснить, что взаимодействие - это процесс непосредственного (межличностного) или опосредованного (средствами связи, материальными носителями культуры, информации и т.п.) воздействия субъектов друг на друга, который вызывает их взаимную психическую обусловленность и связь. В то же время межличностное взаимодействие - это случайные или преднамеренные, частные или публичные, длительные или кратковременные, вербальные или невербальные контакты и связи двух или более человек, которые вызывают взаимные изменения их поведения, деятельности, отношения и установок. Также мы выяснили, что сотрудничество – это форма совместного действия, которая организуется, контролируется взрослым и применяется как в процессе обучения, так и в других видах деятельности (игровой, трудовой, творческой и т.д.) в любом возрасте и определяет получение практического результата (совместный труд). Кроме того мы, выявили, что согласно психолого-педагогической науке технология группового сотрудничества обладает высокой результативностью.

В результате проведенного экспериментального исследования проблемы формирования формирования навыков взаимодействия младших школьников на основе технологии группового сотрудничества на уроках окружающего мира мы выявили, что уровень навыков группового взаимодействия, навыков по передаче и отображению информации в общении, а также навыков аргументированного общения у детей экспериментальной группы до проведения с ними комплекса уроков ниже, чем после его проведения. Также мы выяснили, что уровень развития

навыков по передаче и отображению информации в общении у младших школьников экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента выше, чем у детей контрольной группы. Кроме того, в результате проведения комплекса уроков произошло улучшение психологического климата в экспериментальной группе детей за счет увеличения сплоченности. В целом на основании проведенного исследования можно утверждать, что его цель и задачи были решены, а выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Список литературы

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М. : Учебник для студентов вузов, 2012. - 312 с.
2. Аверин, В.А. Психология личности / В.А. Аверин. – СПб. : Издательство Михайлова В.А., 2010. – 89 с.
3. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. - М. : Аспект Пресс, 2011. – 274 с.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Изд-во МГУ, 2011. – 195 с.
5. Андриенко, Е.В. Социальная психология / Е.В. Андриенко. – М. : ИЦ Академия, 2012. – 264с.
6. Андрущенко, Н.И., Социология: наука об обществе / Н.И. Андрущенко, В.П. Торлач. – Х. : ВОУНИВ, 2010. – 276 с.
7. Аникеева, Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. – М. : Просвещение, 2010. – 224с.
8. Архипова, В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса / В.В. Архипова. – СПб. : Интерс, 1995. – 205 с.
9. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М. : Психология, 2011. – 316 с.
10. Асеев, В.Г. Возрастная психология: учеб.пособие / В.Г. Асеев. – Иркутск: Литра, 2012. – 220 с.
11. Битянова, М.Р. Социальная психология / М.Р. Битянова. – М. : Просвещение, 2010. – 83 с.
12. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человеком человека / А.А. Бодалев. – М. : МГУ, 2012. – 359с.
13. Бодалев, А.А. Личность и общение: избранные труды / А.А. Бодалев. – М. : Академия, 2010. – 274 с.
14. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. /

М. : 1997. – 352 с.

15. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. - Ростов/н/Д. 2005. – 560 с.

16. Борзова, Л.П. Дидактические игры при изучении нового материала / Л.П.Борзова // Преподавание истории в школе. – С. : Литера, 2000. – Ч. 3. - С.46-50.

17. Давыдов, В.В. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов педагогических институтов / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон. – М. : Просвещение, 2010. – 288с.

18. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / И.В. Дубровина. – М. : Академия, 2011. – 368с.

19. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536с.

20. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. - М. : Педагогика-Пресс, 2012. – 512с.

21. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М. : ЭКСМО–ПРЕСС, 2000. – 668с.

22. Габай, Т.В. Педагогическая психология: учебное пособие / Т.В. Габай. - М. : Наука, 2010. – 240 с.

23. Горянина, В.А. Психология общения: учебное пособие / В.А. Горянина. – М. : ИЦ Академия, 2011. – 416с.

24. Донцов, А.И. Психология коллектива / А.И. Донцов. - М. : Изд-во МГУ, 2012. – 261с.

25. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - М. : Логос, 2010. – 384с.

26. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах Общие и возрастные особенности: учебное пособие / Я.Л. Коломинский. – М. : ТетраСистемс, 2010. – 432с.

27. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2013. –

992с.

28. Подопригора, С.Я. Краткий психологический словарь / С.Я. Подопригора, А.С. Подопригора. – Р н/Д. : Феникс, 2010. – 318с.

29. Крысько, В.Г. Психология. Курс лекций / В.Г. Крысько. – М. : Педагогика, 2013. – 389с.

30. Куницина, В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куницина, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2012. – 544с.

31. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1996. – 482с.

32. Ломов, Б.Ф. Общение как проблема общей психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : МПСИ, 2005. – 124с.

33. Маклаков, А. Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. - СПб. : Питер, 2011. - 592с.

34. Маленкова, Я.И. Теория и методика воспитания: учебное пособие / Я.И. Маленкова. - М. :МПСИ, 2012. - 480с.

35. Мясичев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мясичев. – В. : МОДЭК, 2008. – 368с.

36. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М. : Педагогика, 2004. – 294с.

37. Немов, Р.С. Психология. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М. : Просвещение ВЛАДОС, 2010. – 576с.

38. Никитин, Б.П. Мы и наши дети / Б.П. Никитин, Л.А. Никитина. – М. : Молодая гвардия, 2000. – 223с.

39. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования / Р.В. Овчарова. - М. : Сфера, 2000. – 448с.

40. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М. : Наука, 2012. – 576с.

41. Головей, Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002. – 694с.

42. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А.

Реан. - СПб. : ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2012. – 656с.

43. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология: учебное пособие для психологов и педагогов / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2011. – 416с.

44. Рогов, В.И. Психология общения / В.И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 336с.

45. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: учебник / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2010. – 712с.

46. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 119с.

47. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 284с.

48. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Рн/Д. : Феникс, 2012. - 262с.

49. Страхов, И.В. Психология психологического общения / И.В. Страхов. – С. : Изд-во Университет, 2010. – 468с.

50. Фрейд, З. Психология масс и анализ человеческого Я / З. Фрейд. – М. : Азбука-Аттикус, 2013. – 347с.

51. Шапарь, В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь. – Р н/Д. : Феникс, 2011. – 806с.)

52. Шаповалова, И.В. Возрастная психология / И.В. Шаповалова. – М. : Гардарики, 2013. – 349с.

53. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М. : Владос, 1998. – 507с.

54. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. - Рн/Д. : Феникс, 2010. – 544с.

55. Щуркова, Н.Е. Когда урок воспитывает / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогика, 2001. – 149с.

56. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах:

избранные психологические труды / Д.Б.Эльконин. – М. : МОДЭК, 2012. – 312с.

57. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. - М. : Издательский Центр Владос, 2010. - 360с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1.

Таблица 1. - Комплекс уроков по окружающему миру с младшими школьниками

Тема урока	Описание применения технологии сотрудничества
1. «Родная страна».	Парная игра с использованием технологии группового сотрудничества - "Из уст в уста".
2. «Природа и рукотворный мир».	Командная работа с использованием технологии группового сотрудничества - "Найди ошибки", "Реставрация".
3. «Что такое природа?».	Дидактические игры с использованием технологии группового сотрудничества - "Зашифруй текст", "Добудь ответ".
4. «Звездное небо».	Фронтальная работа с использованием технологии группового сотрудничества - "Восстанови изображение", "Блеф клуб".
5. «Будь природе другом».	Инсценирование пройденного материала с использованием технологии группового сотрудничества - "Новый учитель", "Ожившая картина".
6. «Культура и образование».	Дидактические игры с использованием технологии группового сотрудничества - "Дерево познания", "Три предложения".
7. «Домашние опасности».	Работа в парах с использованием технологии группового сотрудничества - "Устный диафильм", "Мнемотехника".

8. «Путешествие по планете».	Командная работа с использованием технологии группового сотрудничества - "Живая картина", "Экскурсия".
9. «Мы – зрители и пассажиры».	Дидактические игры с использованием технологии группового сотрудничества "Аукцион", "Отгадай героя"
10. «Правила вежливости».	Работа в малых группах с использованием технологии группового сотрудничества "Отгадай термин", "Продолжи рассказ"
11. «На воде и в лесу».	Использование технологии группового сотрудничества при подаче нового материала "Ассоциации", "Чистая доска"
12. «Московский кремль».	Инсценирование малыми группами с использованием технологии группового сотрудничества "Путешествие в прошлое"

«Ковер» (Р.Овчарова) - методика, направленная на выявление уровня сформированности навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации выполнения ими учебной задачи.

Проводится в коллективе учащихся, на любом уроке, желательно, творчески направленном.

Дети делятся на произвольные команды и рассаживаются за отдельные столы. Предварительно на столы команд кладутся одинаковые наборы фигур (квадратов, треугольников, прямоугольников, овалов, окружностей и др.), изготовленных из цветной бумаги. Одинаковые наборы инструментов создают равные предпосылки для изготовления командами своих работ.

Командам нужно изготовить общий ковер. В качестве инструкции говорится о необходимости дружной и слаженной совместной работы для получения красивых ковров. Обращается внимание на наличие центрального рисунка, одинаковое оформление углов, а также на симметричное расположение деталей.

Время для выполнения работ у всех команд одинаково. Успех выполнения напрямую зависит от слаженности действий, от умения детей договориться о производимой каждым участником части работы, от желания договариваться между собой.

Уровни оценивания: низкий уровень - на ковре нет ни одного, либо отмечается только один оцениваемый признак. Средний уровень - на ковре присутствуют два из оцениваемых признака. Высокий уровень характеризуется наличием трех из оцениваемых критериев.

По окончании работы организовывается выставка ковров, в ходе которой дети анализируют свою деятельность. Проводится групповое обсуждение, цель которого организация рефлексивно – содержательного анализа совместного действия. Команды обсуждают, что удалось, а что не удалось и степень соответствия продукта их деятельности поставленной задаче.

«Дорога к дому» - модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель», автор Лидерс А.Г. Целью данной методики является выявление уровня сформированности умения передавать информацию и действовать согласно получаемым данным.

Оцениваются коммуникативно-речевые навыки. Возраст: 8—10 лет. Оценивание происходит посредством наблюдения за осуществлением парами учащихся совместной деятельности и анализом результата.

Описание задания: пара детей сажается друг напротив друга за стол, перегороженный экраном (ширмой). Одному дается карточка с линией, изображающей путь к дому, другому — карточка с ориентирами-точками. Первый ребенок говорит, как надо идти к дому. Второй старается провести линию — дорогу к дому — по его инструкции. Второму участнику разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на карточку с изображением дороги. После выполнения задания дети меняются ролями, намечая новый путь к дому.

Уровни оценивания: низкий уровень - узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или звучат непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера. Средний уровень - имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы формулируются расплывчато и позволяют получить недостающую информацию лишь отчасти; достигается частичное взаимопонимание. Высокий уровень - узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров, в частности указывают номера рядов и столбцов точек, через которые пролегает дорога; в конце по собственной инициативе сравнивают результат (нарисованную дорогу) с образцом.

Методика «Кто прав?» (методика Г.А. Цукерман и др.) Цель: выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия. Возраст: 8—10 лет. Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Описание задания: ребенку дается по очереди текст трех заданий с необходимостью взглянуть на ситуацию с разных точек зрения, и задаются вопросы.

Критерии оценивания:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной;
- понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору;
- учет разных мнений и умение обосновать собственное;
- учет разных потребностей и интересов

Уровни оценивания: низкий уровень - ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в задании 1) или выбора (задания 2 и 3), соответственно исключает возможность разных точек зрения; ребенок принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной. Средний уровень - частично правильный ответ — ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не может обосновать свои ответы. Высокий уровень - ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать и обосновать свое мнение.

«Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж.Пиаже; Флейвелл)

Оцениваются действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера). Метод оценивания: анализ детских рисунков.

Описание задания: детям раздаются бланки с текстом задания и рисунками.

Материал: бланк задания и четыре разноцветных карандаша (можно фломастера): красный, желтый, зеленый и розовый.

Инструкция дана на бланке с заданием.

Критерии оценивания:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной.
- соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций.

Показатели уровня выполнения задания: низкий уровень - ребенок не учитывает различие точек зрения наблюдателей, рисунки одинаковые или яблоки закрашены в случайном порядке и не соответствуют позиции художника. Средний уровень - частично правильный ответ, ребенок понимает наличие разных точек зрения, но не любую точку зрения может правильно представить и учесть, по крайней мере на двух из четырех рисунков расположение яблок соответствует точке зрения художника. Высокий уровень - ребенок четко ориентируется на особенности пространственной позиции наблюдателей, на всех четырех рисунках расположение яблок соответствует позиции художников.