*МБОУ « Гора-Подольская средняя общеобразовательная школа»*

**Формирование навыков общения у младших школьников в процессе обучения русскому языку в условиях реализации ФГОС.**

*Автор опыта:*

***Коломиец Инна Михайловна***

*учитель начальных классов*

2016 год

1. *Наименование опыта.*

Формирование навыков общения у младших школьников в процессе обучения русскому языку в условиях реализации ФГОС.

1. *Условия возникновения становления опыта.*

Демократизация всех социальных институтов неизбежно привели к необходимости переориентации обучения и воспитания на личность учащегося, переходу от авторитарного стиля общения к демократическому.

Общение является такой формой деятельности человека, которая связана практически с любой другой деятельностью: учение, искусство, труд и т.д. Каждая область деятельности накладывает специфику на сферу общения.

Временем становления данного опыта можно считать 2012-2017 учебные годы. Он возник в МБОУ «Гора-Подольская средняя общеобразовательная школа».

У детей 6-7 летнего возраста плохо развиты коммуникативные способности, поэтому я решила изучить пути разрешения этой проблемы учеными и моими коллегами, совершенствовать и применять их на своей практике.

1. *Обоснование актуальности и перспективности опыта*

Можно усадить детей за парту, добиться идеальной дисциплины, но без пробуждения интереса, без внутренней мотивации освоения знаний не произойдет, это будет лишь видимость учебной деятельности. Как же пробудить у ребят желание учиться? Как мотивировать познавательную активность? Над этой проблемой настойчиво работают учителя, методисты, психологи. Эта проблема стоит и перед Гора-Подольской школой. Проблема школы: «Создание условий для всестороннего развития личности на основе дифференциации и индивидуализации обучения».

Общение детей и учителя способствует успешной деятельности, потому что в большинстве своем интерес у ребенка развивается к тому, над чем надо подумать, а не к шаблонным действиям. Поэтому, опыт «Формирование навыка общения у младших школьников в процессе обучения русскому языку в условиях реализации ФГОС» органично вписывается в работу школы.

Формирование навыков общения у младших школьников дает возможность решить ряд учебно-методических задач:

- создание оптимальных условий для самовыражения каждого ученика

- развитие навыков межличностного общения

- развитие творческих способностей учащихся

- оптимизация процесса обучения и пр.

1. *Теоретическая база*

Обучение может осуществляться либо вместе, либо порознь. На практике больше встречается не «**или-или»**, а **«то и другое»**.

Все формы организации процесса обучения мы делим на общие и конкретные, или специальные. Общие формы не зависят от конкретных дидактических задач и определяются только структурой общения между обучающими и обучаемыми. Таких форм четыре: индивидуальная, парная, групповая и коллективная. Отчего зависят эти формы? Как мы понимаем выражение «структура общения между обучающими и обучаемыми?

Мы исходили из того, что обучение- это общение между обучающими и обучаемыми. Обучающий- это тот, кто имеет определенные знания и опыт, которых нет у обучаемого. Поэтому обучение- это общение между теми, кто их приобретает.

«Мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте. Это ключ-содержание обучения»,- писал Д.Б.Эльконин. Системность и знаково-модельная природа теоретического знания отличают содержание школьного обучения от всего многообразия культурных содержаний, которые были освоены детьми до школы. Исходной формой освоения любого культурного содержания является сотрудничество ребенка и взрослого. В чем же специфика учебного сотрудничества ребенка со взрослым, необходимого для усвоения нового- теоретического знания и перехода ребенка к новому теоретическому способу общения?

Чтобы описать формы сотрудничества, которыми владеет нормальный ребенок 6-7 лет, необходимо иметь понятийный аппарат, позволяющий в море совместных занятий ребенка и взрослого вычленить ведущие линии сотрудничества. Самой удобной понятийной сеткой для выделении наиболее общих форм сотрудничества детей и взрослых является периодизация психического развития ребенка, построенная Д.Б.Элькониным. Основанием этой периодизации служит представление о закономерной смене деятельности, ведущей за собой развитие ребенка каждого возраста.

**Возрастная периодизация ведущих и не умирающих форм сотрудничества ребенка со взрослым.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Младенчество | Раннее детство | Дошкольное детство | Младший школьный возраст |

**Непосредственно-эмоциональное** общение с **любящим** взрослым как универсальным источником тепла, заботы, понимания, доброжелательности, защиты и принятия ребенка в самоценности его уникального существования.

**Предметно-действенное** сотрудничество ребенка с **действующим** взрослым как носителем социальных отношений.

**Игровое** сотрудничество **группы** детей с **идеальным** взрослым как носителем социальных отношений.

**Учебное** сотрудничество **группы** детей с **идеальным** взрослым как носителем культурных норм и общих способов мышления и деятельности.

Схема ведущих форм сотрудничества помогает удерживать мысль: в норме ни одна из освоенных ребенком форм сотрудничества не умирает с окончанием собственного возраста, породив то или иное психическое новообразование.

Забота о необходимости поддерживать все линии живого общения детей и взрослых в школе заставляет нас задуматься не только о содержании, средствах и способах организации собственно школьно-учебного сотрудничества, но и месте до учебных форм общения ребенка и взрослого в живом теле урока. Организуя жизнь класса, учитель должен не только создавать условия развития детей: строить новое- учебное сотрудничество, но и обеспечить условия совершенствования дошкольных достижений.

Начать построение новой общности с детьми учительне сможет без опоры на детскую доверчивость, открытость для любого любящего общения, некритичное принятие взрослого (с какими угодно учебными программами) как универсального источника заботы, доброжелательности и защиты в неведомом школьном мире. Открыть смысл и способ действий с любым человеческим орудием иди знаком, ребенок не в состоянии без образцов, которыми он может овладеть лишь в совместном действии с взрослым, носителем этих образцов. Именно это позволяет взрослому начать не просто доверительное, любящее обучение с классом, но и общее дело, начать самому работу с учебным материалом, начать обучение любым навыкам, в том числе и навыкам чтения и письма.

Учебное сотрудничество учителя с учеником есть прообраз будущей индивидуальной способности ребенка к учебному совершенствованию.

Умение учиться, как индивидуальная способность вначале существует лишь в совместной, разделенной между ее участниками, форме: в форме учебного сотрудничества. Итак, учебное сотрудничество и умение учиться - это начало и конец одной и той же способности. Умеющий учиться - это попросту тот, кто умеет вступать в учебные отношения с любым источником знаний, умений, навыков – с книгой, кинофильмом, музейным экспонатом, с каким-нибудь фактом культуры, с лектором, коллегой, с любым умелым и знающим человеком. Первым таким источником для ребенка, как правило, оказывается учитель начальной школы. Умение сотрудничать с учителем, который не только хранит искомое значение, но и специально обучен его передавать,- вот тот начальный уровень развития умения учиться, который может и должен быть достигнут младшими школьниками.

О полноценном сотрудничестве ни дошкольников, ни школьников нельзя говорить до тех пор, пока ребенок не обнаруживает способности самостоятельно, по собственной инициативе строить новый вид взаимодействия с взрослым, вовлекать взрослого в сотрудничество. Этот общий закон психического развития постоянно нарушается в сегодняшней школе: детей, которые обнаруживают инициативу в учебном сотрудничестве, сами приглашают к такому сотрудничеству учителя (задают вопросы о строении или истории языка, высказывают догадки, опережая учебные планы, делятся своими лингвистическими наблюдениями), до обидного мало. А ведь это редчайший тип ученического поведения при определенной организации учебного сотрудничества должен быть возрастной нормой развития младших школьников.

При организации общения перед педагогом стоит цель – передача знаний (информационно-коммуникативная функция), формирование умений и навыков совместной деятельности (регуляционно-коммуникативная функция), создание положительной мотивации восприятию и пониманию окружающих людей (аффективно-коммуникативная функция)- классификация Б.Ф.Лобова. Кроме того, необходимо создать наилучшие условия для творческого развития ребенка и обеспечить благоприятный эмоциональный климат обучения и воспитания.

Функции языка.

Язык предназначен для того, чтобы служить орудием общения людей, и устроен таким образом, чтобы быть естественно усваиваемым, эффективным и адекватным средством обмена информацией и ее накопления. Его структура подчинена задачам коммуникации, которая состоит в передаче и приеме мыслей об объектах действительности.

Успешное осуществление коммуникации определяется тем, что в посредничестве между говорящим и адресатом участвует понятный им обоим язык, между ними существует тот или иной вид контакта, в условиях которого передается конкретное сообщение.

Ребенок принужден добывать язык из речи, другого пути овладения языком просто не существует. Детский язык первоначально представляет собой лишь обобщенный и предельно упрощенный вариант нормативного языка. Грамматические и лексические явления в нем в высокой степени унифицированы. Это связано с тем, что в детском языке первоначально отсутствует членение на систему и норму. Под системой языка обычно понимают систему его возможностей, норма же представляет собой конкретно-историческую реализацию системы. Значительная часть детских речевых ошибок представляет собой нарушение языковой нормы вследствие слишком прямолинейного следования системе.

Задача учителя - научить ребенка выражать свои мысли правильно – в соответствии с современными языковыми нормами.

1. *Новизна опыта.*

Мой опыт является репродуктивно-рационализаторским, поскольку данный вопрос уже разрабатывался отечественными педагогами и психологами. Но не существует двух одинаковых людей, двух одинаковых классов, двух одинаковых школ. И соответственно, решив апробировать наработки других специалистов, нельзя быть уверенным в результатах, которые получатся у тебя. Необходимо было адаптировать материал к данной теме, классу, уровню готовности детей.

1. *Ведущая педагогическая идея.*

Основной педагогической идеей данного опыта является обеспечение успешного учения каждого школьника на основе максимально-действенной помощи и поддержки. Эта идея включает в себя возможность использования идеи сотрудничества, идеи ученика без принуждения и идеи максимальной помощи ученику.

1. *Технология опыта.*

В каких случаях ученику (ребенку, умеющему учиться-вступать с взрослыми в учебные отношения, т.е. владеющему учебным сотрудничеством) нужен учитель-носитель норм мышления и деятельности? В каких случаях ученик самостоятельно и по собственной инициативе должен вовлекать взрослого в учебное сотрудничество? В ситуации, когда ребенок, столкнувшись с новой задачей, убедился, что эта задача действительно новая, т.е. он не знает способов ее решения.

А как в принципе может действовать человек. Когда ребенок попал в новые условия и выяснил ограниченность собственных возможностей, то в такой ситуации есть лишь три варианта действия (и множество вариантов ухода от действия): 1. создать, изобрести новый способ; 2. найти недостающий способ в книгах (справочниках, учебниках); 3. узнать о нужном способе действия у человека, владеющего им.

Первый и второй варианты встречаются у отдельных младших школьников, и в этих случаях мы говорим об одаренности или об опережающем развитии. Третий путь- норма для младшего школьника, владеющего учебным сотрудничеством. Что же должен уметь ученик для того, чтобы обратиться к взрослому как к учителю, вступить с взрослым именно в учебные, а не какие-либо иные отношения: 1) выделить в задаче принципиально новые условия; 2) провести анализ имеющихся у него средств и способов применительно к новым условиям; 3) зафиксировать несоответствие условий задачи и наличных способов действия; 4) указать на это противоречие взрослому (разумеется каждому элементу учебного сотрудничества надо специально обучать). В переводе на житейский язык учебное обращение к взрослому означает следующее: ребенок знает, чего он не знает, хочет это узнать: указывает учителю, чему именно он хочет научиться, где нуждается в помощи и в какой помощи. Пример: ученик, умеющий проверять орфограммы только в корне, пишет слово ПЫЛЕСОС и обращается к учителю: «Здесь безударная гласная между двумя корнями. (Выделено новое условие.) Я не могу ее проверить родственным словом ПЫЛИНКА. (Проба известного слова). Но я не знаю, можно ли так проверять орфограмму за корнем. (Запрос учителю: действует ли данное средство за пределами той ситуации, в которой оно до сих пор применялось?)».

Чтобы представить себе, как по крупицам строится самостоятельная и разумная форма обращения ученика к учителю, рассмотрим эпизод урока чтения в классе шестилеток, где пробная форма сотрудничества возникает впервые.

**Фрагмент урока.**

**«Изучение буквы Л л, звуков Л, Л’».**

1 класс. Шестилетки учат буквы. Они уже знают все буквы гласных, знают, что гласные обозначают твердость и мягкость согласных на письме, что буквы согласных обозначают два звука- твердый и мягкий согласный. Но они не знают еще, что учитель ждет от них точного воспроизведения всех этих знаний, а сомнений, догадок, вопросов о том, чего они еще не знают. Покажем, как учитель делает язык для детей ясными, определенными свои учительские ожидания.

**Учитель:** Я загадала слово. Оно начинается на букву **«эль»**. Назовите первый звук этого слова.

**Маша:** ЛЛЛ.

**Учитель:** Почему?

**Маша:** (молчит).

**Учитель:** Машенька, ты можешь точно определить, с какого звука начинается слово?

**Маша:** (смущенно, тихо) Нет…Я не знаю…

**Комментарий:** На предыдущем уроке Маша бойко ответила на вопрос учителя «Сколько звуков обозначает буква **«эль»**?: «Буква **«эль»**обозначает два звука: твердый согласный **ЛЛЛ** и мягкий согласный **Л’Л’Л’**. Знания девочки тверды, и в ситуации, требующей воспроизведения этих знаний, она не пасует. Но сейчас учитель предложил гораздо более игровую ситуацию: «Я загадала…Угадайте». И Маша, как настоящая школьница, начала угадывать. Такое гадательное отношение к задаче весьма характерно для дошкольников. Сразу называть результат (угадывать) должен любой хороший ученик в игре в школу. Ритуал этой игры строг: учитель спрашивает, ученик отвечает. За хороший ответ учитель ставит «пять». Если учителю что-то не нравится, он спрашивает «Почему?». Или говорит: «будь внимателен», «подумай хорошо», «Постарайся!». Тогда ученик должен исправиться и так дойти до счастливого конца игры: до пятерки.

Но Маша, погадав и наткнувшись на то, что учитель не вступает с ней в игру по школьным правилам «вопрос-ответ0похвала», сменила тактику. Теперь она обратилась к учителю так, как ребенок обращается к взрослому-умельцу: «у меня что-то не получается. Помоги, скажи (покажи), как надо». Заметим, что в таком обращении к взрослому присутствует детская инициатива, но от умельца ребенок просит (и получает) глобальную помощь: ребенок указывает взрослому на сам факт своих затруднений, а в чем их причина и как их преодолеть – это решает только взрослый. Так инициативы распределены между ребенком и взрослым в предметно-действенном сотрудничестве. В учебном- картина иная, но до учебных отношений класс еще не дорос. Еще несколько минут ученики продолжают колебаться между игровыми и предметно-действенными отношениями с учителем.

**Учитель:** Ребята, Маша не знает, с какого звука начинается мое слово. А можно ли это вообще определить по согласной букве?

**Илья:** Я могу **ЛЛЛ**!

**Учитель:** А почему не **Л’Л’Л’?** Кто может совершенно точно, не гадая, назвать первый звук слова, начинающегося с буквы **«эль»**? (Еще несколько пытаются и отказываются от своих попыток. Наконец, учителю, кажется, удалось подвести учеников к ошеломляющему выводу: **НИКТО (!!!)** не может, глядя на букву согласного, точно определить, твердо или мягко оно читается. Но нет, в классе поднялась еще одна рука).

**Дети:** (с надеждой): Сережа угадал! Спросите Сережу! (смельчак и упрямец Сережа лично убеждается, что на согласной букве не написано твердо или мягко ее надо произносить. И угадать нужный звук не может даже он. И в классе на миг воцаряется пристыженное, виноватое молчание).

**Комментарий:** За этим смущенным молчанием скрывается детское отношение к сложившейся ситуации, когда никто в классе не смог ответить на вопрос учителя, в котором дети видят, прежде всего, умелого, всезнающего взрослого, носителя тех образцов действий, которые они, дети, должны как можно лучше воспроизводить. Перед образованным взрослым ребенок ощущает себя маленьким, неумелым и причину того, что задача не решается, усматривает в себе. «У меня не получается. Значит, я делаю что-то плохо, не по образцу». И ожидает от взрослого совершенно определенной помощи: готовых образцов и инструкций, которые с охотой исполняет. И ближайшая задача учителя – изменить представления детей об учительских ожиданиях, сделать гораздо более определенную ту систему отношений, в которую он хочет включить класс. А для этого вместо дошкольного «У меня не получается» должно родиться ученическое «У меня получится, если я узнаю то-то или то-то». Проследим, как учитель переориентирует детей с дошкольного отношения «Делай как я» на собственно учительские отношения: «Я тебе помогу, если ты мне расскажешь, в чем именно ты затрудняешься».

**Учитель:** Ребята, вы не виноваты. На мой вопрос сразу не ответит даже настоящий ученый. Но вы можете меня спросить о какой-то другой букве, которая подскажет вам, как читается **«эль»**- мягко или твердо. Никто из людей этого не скажет, а какая-то буква скажет. Спрашивайте.

**Комментарий:** Ученик это тот, кто спрашивает с парты. Задано первое, пока еще чистое внешнее требование учебных отношений. И Оксана пробует выполнить это внешнее требование самым внешним образом.

**Оксана:** А какой вопрос вам задать?

**Комментарий:** Реплика ребенка из серии «Нарочно не придумаешь». Девочка пытается удержаться в рамках исполнительских отношений с умелым взрослым. Велено спрашивать, она задает вопрос, но вопрос типично дошкольный. Оксана надеется получить у взрослого готовый образец действия, который она радостно воспроизведет. Но напряженность проблемной ситуации уже создана, можно ожидать первого инсайда.

**Максим:** Знаю! Я знаю! У вас в слове дальше буква **А**?

**Учитель:** Молодец, Максим! Твой умный вопрос нас всех вывел из тупика! Отвечаю: нет, не буква **А**.

**Дети:** (наперебой)**И? Ю? Я? О?**

**Комментарий:** Рецидив гадания. Пока лишь для учителя главное – найти общий с детьми способ действий в подобных ситуациях «открытого незнания». Дети рвутся к результату. Придется их притормозить.

**Учитель:** Не стоит гадать. Спросите меня совсем по-умному. Так, чтобы я сама назвала следующую букву.

**Олеся:** Какая гласная буква стоит сзади **«эль»**?

**Учитель:** Великолепный вопрос! Его-то надо было мне задать сразу. Отвечаю: буква **Е**. теперь кто может точно назвать звук в моем слове?

**Радостный хор:Л’Л’Л’.**

**Учитель:** Отлично! А следующее мое слово начинается на букву **«тэ»**. Хором назовите первый звук.

**Комментарий:** часть детей немедленно попадет в эту «ловушку», провоцирующую не учебную форму отношений заданию учителя. Но по крайней мере треть класса, сияя, тянут руки: они уже точно знают, что в ответ на свой вопрос учитель ждет не ответа, а встречного вопроса. И даже знают, о чем спрашивать.

**Наташа:** Нельзя точно угадать! Надо знать, какая дальше буква.

**Учитель:** Спрашивайте…

**Комментарий:** часть детей немедленно попадет в эту «ловушку», провоцирующую не учебную форму отношений заданию учителя. Но по крайней мере треть класса, сияя, тянут руки: они уже точно знают, что в ответ на свой вопрос учитель ждет не ответа, а встречного вопроса. И даже знают, о чем спрашивать.

**Наташа:** Нельзя точно угадать! Надо знать, какая дальше буква.

**Учитель:** Спрашивайте…

**Комментарий:** На этом уроке дети впервые поступили в собственно учебное отношение с взрослым, как с учителем (а не как с умельцем или партнером в игре). Смысл новорожденной учебной инициативы детей состоит в том, что дойдя до границы своих знаний и умений, ребенок обращается к взрослому не с глобальным запросом о помощи( « У меня не получается»), а с требованием совершенно определенной помощи. Ориентированный на задачу, а не на поставившего задачу взрослого, ученик ищет причины возникших трудностей не в собственной неумелости (не старательности), а в условиях задачи? «Здесь не достает данных. Если я узнаю то и то, то я эту задачу смогу решить». И для доопределения задачи ученик обращается к учителю, точно фиксируя, в каких именно знаниях, средствах или способах действия он нуждается. Дошкольник знает, что он не знает «чего- то» ( но это «что-то» точно известно взрослому). Ученик знает, чего именно он не знает. Дошкольник, дойдя до границы своих возможностей, заглядывает чуть вперед и призывает взрослого вести его дальше. Ученик, дойдя до границы своих возможностей призывает взрослого уже из области своего незнания. Но это - на развитых стадиях ученичества. А сейчас - у колыбели ученического сотрудничества существует опасность мгновенного перерождения учебных - не имитационных отношений с учителем в дошкольные - имитационные. Эту возможность учитель предвидит, задавая следующий вопрос не из области детского незнания, а из области хорошо известного детям.

**Учитель:** Я загадал новое слово. Оно начинается на букву **У**. Назовите первый звук моего слова.

**Оля:** А какая буква идет дальше?

**Комментарий**: Оля уловила форму поведения, которую сегодня особенно поощряет учитель: ответ вопрос на вопрос. Она запомнила вопрос, который задавался в похожих ситуациях. И воспроизвела его - попав пальцем в небо. Такое имитационное поведение в высшей степени присуще детям, чей опыт иных - учебных отношений с взрослым - еще так ничтожен на фоне многолетних отношений и исполнительности, точного воспроизведения образцов.

На описанном выше уроке дети поднялись с игровой, дошкольной ступеньки гадательного отношения к заданию учителя на следующую, более содержательную ступень.

Учеников нужно упражнять в инициативном учебном сотрудничестве с учителем. Такие задания требуют совершенно определенной атмосферы урока: атмосферы дискуссии, спора, обсуждения, доказательств, совместного поиска истины. Если на уроках русского языка заботиться исключительно о формировании навыков письма и чтения, то лучше обходится без дискуссий. Тем же учителям, которые стремятся привить своим питомцам еще один навык-умение учиться, приходиться на каждом уроке находить время для ученических споров.

Одна из самых продуктивных форм организации учебной дискуссии - совместная, групповая работа детей. Групповую работу в начальной школе можно назвать инкубатором учебного сотрудничества.

В чем главный психологический смысл организации учебного сотрудничества детей, работающих сообща в относительной автономности от учителя?

В непосредственном взаимодействии с учителем ребенку трудно освоить взрослые, учительские функции, необходимые для того чтобы научиться учить себя самостоятельно,- для этого ему нужно развитие с детьми.

Начинать организацию детского сотрудничества на уроке можно буквально в первые дни школьного обучения.

При организации работы детей в парах сменного состава идет более активное включение учащихся в учебный процесс. Дети работают более увлеченно, учатся общению, конструктивному диалогу. У них вырабатываются навыки совместной работы.

Общая характеристика ситуаций, в которых рекомендуется начинать обучение детей сотрудничеству, такова: все задания требующие самооценки контроля (т.е классических учительских действий, наименее развитых у первоклассников) выполняются лучше, если дети сначала общаются сообща обсуждая свои мнения в малых группах ( 2-4 человека). Особенно эффективны те задания, при выполнении которых дети могут опираться на материальные средства контроля и оценки своей работы, в первую очередь на схемы, модели.

**Задание.** Среди первых букварных задач есть такие: придумать свое предложение к схеме:

**(\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.).**

Типичные трудности, возникающие в классе при выполнении таких заданий таковы. Многие дети рвутся отвечать, но, выйдя к доске, вдруг обнаруживают, что составили слишком короткие или слишком длинные предложения, так как вообще «забывали» проверить себя по схеме. А некоторые дети растеряны, отводят глаза и даже после самого ласкового приглашения учителя не решаются выйти к доске, испытать себя. Так начинаются «уходы от деятельности», чреватые полной учебной пассивностью. Детское сотрудничество не единственный, но высокоэффективный способ помочь детям.

Обучение сотрудничеству начинается с **образца совместного решения задачи**. Учитель вызывает к доске одного из бойких детей и вместе с ним показывает классу, как надо помогать друг другу, «чтобы все у всех получалось хорошо и правильно».

**Учитель:** Витя, ты уже придумал предложение? А я придумала: «Кошка испугалась овчарки и залезла на высокое дерево». Интересное я составила предложение?

**Витя:** Да!

**Учитель:** А правильно составлено мое предложение? По схеме? Проверь, пожалуйста! (Витя, обратившись к схеме, быстро убеждается, что предложение «слишком длинное»).

**Учитель:** Давай сократим так: «Кошка испугалась овчарки». Теперь верно? По схеме?

**Витя:** Сейчас проверю (Проверяет по схеме). Теперь коротко. Одного слова не хватает.

**Учитель:** Какое бы слово добавить? Какие бывают овчарки?

**Витя:** Придумал! Кошка испугалась лохматой овчарки.

**Учитель:** Твое предложение я проверю по схеме. (Проверяет, давая развернутый образец контроля по схеме). Покажем всем, что мы сделали работу. (Берет Витю за руку, и они вдвоем поднимают руки. Этот жест будет означать: *«Мы готовы»* - в отличие от поднятой руки одного ученика, означающий *«Я готов»).*

Следующее задание по новой схеме ученики пробуют выполнить вдвоем. Учитель наблюдает какие пары сразу смогли скоординировать свои действия. Их-то и вызывает к доске, чтобы еще раз дать классу образец совместной работы. При ответах, вызванных к доске детей учитель обращает внимание класса прежде всего не на результат их дружной работы (на само предложение), а на слаженность действий: дети слушали друг друга ( а не спешили высказать свое предложение, перебивая друг друга), спрашивали товарища: «Ты согласен?» - обязательно проверяли друг друга по схеме…

На следующем уроке совместно решается другая задача. На доске ( и на партах) карточки с двумя схемами:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

Учитель называет слова, дети вдвоем выбирают нужную схему и показывают ее учителю. Но что значит вдвоем? Учитель с кем-то из детей вновь дает образец совместной работы: назвав слово, указывает на одну из схем (можно указать и на неверную) и спрашивает партнера: «А ты как думаешь?». Если ребенок сразу же указывает на ту же схему, безоговорочно соглашаясь с учителем, тот переспрашивает: «Ты веришь, мне на слово или проверил по схеме? Покажи всему классу, как ты проверил» (помогает ребенку осуществить проверку по схеме). Если и теперь ученик указывает на ту же схему, на которую указал учитель, они берутся за руки, жестом показывая классу: «Мы договорились, мы согласны друг с другом». Если же ученик указал на другую схему, учитель просит: «Докажи» - и после проверки по схеме либо присоединяется к мнению ребенка, либо пытается склонить его к другому решению.

Во время самостоятельной работы классом по этому образцу можно отметить как положительные, так и отрицательные примеры (их следует обсуждать анонимно, т.е. не называя фамилии).

**Например:**

**Учитель:** Двое учеников работали так: пошептались и подняли один \_\_\_\_ \_\_\_\_\_, а другой \_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_. В чем их ошибка?

**Валя:**К слову *весна* подходит первая схема. Второй показал неверно.

**Учитель:** Но когда люди работают вместе, они и ошибаются вместе. Разве может быть, чтобы, посоветовавшись, эти ученики пришли к разным решениям?

**Петя:** Они не вместе работали. Они не договорились.

**Учитель:** Верно. У каждого ученика было свое собственное мнение. Что им надо было сделать дальше?

**Маша:** Поспорить.

**Учитель:** Значит, кто же из них был прав?

**Лена:** Оба - один выбрал неверную схему, а другой его не убедил.

Но какие бы разнообразные варианты работы в парах учитель не использовал, такая форма работы, по существу, является дополнением к общей классной работе учащихся, и проводить в рамках традиционной классной урочной системы.

*Каковы же цели организации совместной работы детей на уроке:*

1. Дать каждому ребенку эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие первоклассники(особенно шестилетки) вообще не способны включится в общую работу класса, без которой и робких и слабо подготовленных детей развивается тревожность, а у «лидеров» могут проявится неприятные черты характера.
2. Дать каждому ребенку возможность утвердиться в себе, попробовать свои силы в микроспорах, где нет ни довлеющего авторитета учителя, ни подавляющего внимания класса.
3. Дать ребенку опыт выполнения тех учительских функций, которые составляют основу умения учиться. В первом классе это функции контроля и оценки, во вторых- третьих классах - постановка задачи.
4. Дать учителю, во - первых, дополнительное мотивационные средства вовлечь детей в содержание обучения, а во- вторых, возможность и необходимость сочетать на уроке обучение и воспитание строить и человеческие и деловые отношения детей.

*Существуют общие правила организации рабочей групповой работы:*

1. При построении учебного сотрудничества детей необходимо учитывать, что такой формы общения в их опыте еще не было. Поэтому детское сотрудничество следует культивировать с той же тщательностью, что и любой другой учебный навык: не игнорируя мелочей, не пытаясь перейти к сложному до проработки простейшего. Как сесть за партой, чтобы не смотреть не на учителя (как обычно), а на партнера, как положить учебник, чтобы по нему было удобнее работать вдвоем, как соглашаться, как возражать, когда споры необходимы, когда они недопустимы, как помогать, как просить о помощи без проработки всех этих «ритуалов» взаимодействия невозможно организовать более сложные творческие формы совместной работы учащихся.
2. Вводя новую форму сотрудничества, необходимо давать ее образец. Учитель вместе с кем то из детей у доски показывает на одном примере весь ход работы, в том числе и форму обращения друг к другу (например, речевые кличи: «Ты согласен?», «Не возражаешь?», «Почему ты так думаешь?»…).
3. По настоящему образец совместной работы будет освоен только после разбора нескольких ошибок совместной работы: анализировать не содержательную ошибку (например, неверно составленную схему), а ход взаимодействия, приведший к ошибке.

Типичные ошибки взаимодействия стоит обыграть, даже если их еще не было в классе. По крайней мере, две оценки «неверного» общения учителю стоит показать классу (можно это сделать на кулаках, можно с кем - то из взрослых или с более старшими учениками). Во-первых, это типичный детский спор по схеме: «Нет, я прав!», «Нет, я!» (с возможным переходом к взаимным оскорблениям). Посмеявшись над такой сценой, класс начинает формировать общественное мнение: « Так общаться смешно и глупо» - и легко выводит конструктивное правило: « Свое мнение не надо навязывать, а доказывать( не кулаком, а умным словом)». Во вторых, стоит разыграть и высмеять гротескно заостренные отношения *Выскочки*, которой во всем уверен, не интересуется ни чьим мнением и все делает так, как хочет, и его соседа *Ленивца,*  который сам ничего делать не желает и рад, когда за него действуют другие. Выход из таких прочных отношений подскажет учитель: «Обязательно спрашивай у товарища его мнение!».

1. Как соединить детей в группы? Разумеется, с учетом их личных склонностей. Самому слабому ученику нужен не только сильный, сколько терпеливый и доброжелательный партнер. Упрямцу полезно померяться силами с упрямцем. Двух озорников соединять опасно, но при тактичной поддержке именно в таком взрывоопасном соединении можно наладить с недисциплинированными детьми первые доверительные контакты, показав им собственные сильные стороны (озорники, как правило, чрезвычайно энергичны, и соревновательная обстановка групповой работы может направить их энергию в нужное русло). Самых развитых детей не стоит надолго прикреплять к слабым: им нужен партнер равной силы. По возможности лучше не соединять детей с плохой самоорганизацией, легко отвлекающихся, со слишком разным темпом работы. Но в таких «группах риска» можно решить трудно решаемые воспитательные задачи: помочь детям увидеть свои недостатки и захотеть с ними справится.
2. Для срабатывания групп нужны минимум 3-5 занятий. Поэтому часто пересаживать детей не стоит. Но закреплять единый состав групп, скажем на полугодие, тоже не рекомендуется: дети должны получить опыт сотрудничества с разными партнерами. Однако и здесь возможен строго индивидуализированный подход. К примеру, двух таких девочек, привязанных друг к другу и не общающихся с другими детьми, разлучать можно лишь ненадолго (с надеждой расширить их круг общения).
3. При оценке работы группы следует подчеркивать не только ученические, сколько человеческие достоинства: терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость, приветливость…

Оценивать можно лишь общую работу группы. Ни в коем случае нельзя давать детям, работавшим вместе, разные оценки!

7) Работа программ не требует какой-либо перестановки парт. Для работы групп из трех-четырех человек парты надо ставить так, чтобы детям было удобно смотреть друг на друга:

лучше так или так а не так

Дети могут сами подготовить класс по заранее составленному учителем плану расстановки парт и стульев.

**Основные противопоказания**

1. Недопустима пара слабых учеников: им нечем обмениваться, кроме собственной беспомощности.
2. Детей, которые по какой бы то ни было причинам, отказываются сегодня работать вместе, нельзя принуждать к общей работе (а завтра стоит снова предложить им сесть вместе). Чтобы не отвлекать класс во время урока на разбор личных неурядиц, вводится (постепенно, не с первого группового дня групповой работы!) общее правило: «Если ты хочешь сменить соседа, сам договорились с ним и со своим новым соседом и все вместе предупредите учителя до звонка на урок».
3. Можно разрешить ребенку работать в одиночку, при этом учитель не должен показать свое неудовольствие ни в индивидуальной, ни тем более в публичной оценке этого ребенка. (Но один на один с учеником надо бы понять причины его «индивидуализма» и поощрять любое побуждение кому-то помочь или получить чью-то помощь).
4. Нельзя занимать совместной работой детей более 10-15 минут урока в первом классе и более половины урока во втором классе - это может привести к повышению утомляемости.
5. Нельзя требовать абсолютной тишины во время совместной работы: дети должны обмениваться мнениями, высказывать свое отношение к работе товарища. Бороться надо лишь с возбужденными выкриками, с разговорами в полный голос. Но бороться мягко, помня, что младшие школьники, увлекшись задачей, не способны к полному самоконтролю. В классе полезен «шумомер» - звуковой сигнал, говорящий о превышении уровня шума.
6. Нельзя наказывать детей лишением права участвовать в групповой работе. Достаточным наказанием обидчику будет отказ партнера с ним работать. Но обидчик имеет право найти себе нового товарища для работы на этом уроке (договорившись на уроке и сообщив учителю до звонка).

Коллективный способ обучения.

Индивидуальная, парная, групповая формы организации учебных занятий не являются коллективными. Коллективной формой организации процесса обучения является только работой учащихся в парах сменного состава.

Коллективная учебная работа принципиально отличается от групповой и просто парной работы. При коллективных занятиях каждый ученик по очереди работает с каждым.

Каким образом следует организовывать коллективный способ обучения?

Учитель вне урока знакомит одного ученика с работой по карточкам, объясняет ему, как он будет работать со своим напарником.

Первый ученик работает со вторым учеником в соответствии с указаниями учителя и под его непосредственным наблюдением. В это время учитель начинает готовить третьего ученика.

На протяжении нескольких дней готовятся еще несколько учеников. Когда число подготовленных учащихся становится больше половины учащихся класса, то коллективную работу на уроке со всем классом можно начинать.

После этого все учащиеся сразу приступают к работе: обученные ученики обучают тех, кто к коллективным занятиям только приступает.

Взаимные диктанты.

Взаимные диктанты можно начинать уже в первом классе, осуществляя их с помощью разрезанной азбуки. Потом ученики могут записывать текст диктанта себе в тетради. Первоначально это может быть одно-два слова: рука, мама, Миша, Оля. Затем ученики друг другу диктуют простые предложения: человек идет, ученик сидит, птица летит. Количество слов во взаимных диктантах постепенно должно нарастать, но диктант не должен быть большим. В первом классе диктант дается на 5-6 мин., а это для первоклассника не более 10-12 слов.

Примеры диктантов.

1. Папа купил часы. 2. Часы висели на стене. 3. Весна пришла рано.

Используются также деформированные тексты. 1. На опушке леса ст..ит дом л…сника.

2. В…сной д…твора сажает цв..ты. 3. В школьном с…ду созр…вает урожай яблок.

Чтобы проводить взаимные диктанты в парах сменного состава, нужно предварительно заготовить достаточно текстов. Все такие тексты нужно проверить и наклеить на карточки. Получится большое количество карточек с разнообразными текстами, но примерно на одни и те же правила. Каждому ученику дается текст (карточка). Тексты разные. Все ученики рассаживаются по парам. Работа идет в следующем порядке.

* 1. Один ученик из пары читает текст по предложениям, другой пишет (диктуют друг другу так, как диктует всему классу учитель, но без предварительного чтения текста в целом).
  2. Другой ученик (то есть тот, кто перед этим писал) читает, а первый, прежде диктовавший, пишет.
  3. Потом каждый берет тетрадь своего соседа (партнера) и без заглядывания в карточку проверяет написанный им диктант.
  4. Открывают карточки и по карточкам проверяют вторично (но уже вместе) сначала один диктант, потом второй.
  5. Допустивший ошибки под контролем диктовавшего делает устный разбор своих ошибок.
  6. Каждый в своей тетради записывает разбор своих ошибок.
  7. Снова берут тетради друг друга, еще раз все просматривают и ставят свои подписи «Проверял Петров», «Проверяла Иванова».

Совместная работа пары заканчивается. Ее участники находят себе новых партнеров для продолжения работы и расходятся. Перед уходом к новому товарищу производится обмен карточками. Новенькому диктуют тот текст, который диктующий сам перед этим писал. Таким образом, над диктантом каждый ученик работает дважды: один раз он делает сам и делает затем под контролем товарища разбора допущенных ошибок; другой раз он диктует этот текст, проверяет, требует разбора ошибок, а иногда даже ставит себе оценку. Закончив работу со вторым партнером, участники обмениваются карточками и расходятся, чтобы приступить к работе с третьим партнером, и т.д. При каждой новой встрече- новый текст диктанта.

Для того чтобы ученики научились друг другу диктовать, проверять, выполнять работу над ошибками, оценивать, учитель вызывает учеников и показывает перед классом всю процедуру взаимных диктантов. Но и этого бывает недостаточно. Очень важно, чтобы и учитель включался в непосредственную работу в парах сменного состава, выполняя все то, что требуется от каждого «рядового» ученика. Работая с отдельными учениками, учитель предупреждает: «Всё делайте, как я. От других тоже это требуйте».

Тексты диктантов периодически обновляются в связи с изучением новых тем. В карточки нужно включать слова с непроверяемыми согласными, а также синонимы, антонимы.

Когда ученики усвоят методику взаимных диктантов, тогда можно вводить карточки с деформированным текстом. Но тексты не должны быть громоздкими. Работа в парах проходить живо, по-деловому. Тексты должны быть насыщены орфограммами, не быть большими по объему. В 3 классе- не более 20-30 слов, в 4-ом классе - не более 35 слов.

К текстам диктантов можно присоединить вопросы теоретического характера и на правописание: как пишется частица не с глаголами? Чем отличаются глаголы второго спряжения от глаголов первого?

Опыт взаимных диктантов показывает, что почти любое упражнение может служить текстом для диктанта, если оно дает возможность проверить знание правил. Кроме того, многие упражнения с деформированным текстом можно выполнять в парах сменного состава, ограничиваясь устным разбором. Это значительно ускоряет темпы изучения нового материала.

Работа по вопросникам.

Возьмем изучение русского языка 3-м классе. В сентябре ученики повторяют пройденное в 1-2 классах:

1. Предложение
2. Звуки, буквы, слог, ударение в словах.
3. Состав слова.
4. Правописание гласных и согласных в корне слова.
5. Приставки и предлоги.
6. Части речи.

Все это уже повторилось во втором классе. В третьем классе процесс повторения можно интенсифицировать. У каждого из учащихся имеется вопросник. Если следовать учебнику «Русский язык» (3 класс) то вопросник будет примерно таким:

Повторение за 1 и 2 классы.

1. Как называются главные члены предложения? Что обозначает подлежащее? На какие вопросы оно отвечает? Что обозначает сказуемое? На какие вопросы оно отвечает? Как называется остальные части предложения?
2. Какие слова называются родственными? Что называется корнем? (с .10)
3. Какая часть слова называется окончанием? (с .10)
4. Что такое приставка? Для чего она служит?
5. Что такое суффикс? Для чего он служит?
6. Как проверить безударные гласные?
7. Как проверить парные звонкие и глухие согласные?
8. Чем отличается приставка от предлога? Как пишутся гласные и согласные в предлогах и приставках?
9. Когда пишется разделительный мягкий знак?

Работу с вопросниками можно начинать по- разному. Самое простое: учитель отвечает пред классом на все вопросы и иллюстрирует двумя-тремя примерами. После этого предлагает ученикам прочитать про себя все вопросы, подготовить ответы и найти учебники или придумать примеры к каждому вопросу. Потом ученики в парах отвечают ученику, друг к другу на каждый вопрос и все определения и правила конкретизируют примерами. Типичные ответы: « Приставка-часть слова, которая стоит перед корнем. При помощи приставки мы образуем новые слова: бить - побить, ход-вход».

Разделительный Ъ пишется только после приставок, которые оканчиваются на согласную, перед буквами Е, Ё, Я: объявления, объем.

Если кто- то из учеников, работающих в паре, испытывают затруднения, то его партнер требует доработки и, если необходимо тут же оказывает помощь. После доработки он может либо снова проверить, либо предлагает провериться у другого партнера. Проверится у 2-3 учеников - дело обычное и нужное. Если ученик отвечает на все вопросы правильно и свободно, без затруднений, приводит достаточно примеров, то можно переходить к другим видам работы: к выполнению упражнений, взаимным диктантам и т.д. Если такое полное воспроизведение правил и определений повторяется несколько дней, эти правила закрепляются через упражнения и взаимные диктанты, тот можно переходить к изучению нового материала.

8*) Результативность опыта.*

Как было показано, учебное сотрудничество – это особая форма отношения ребенка и взрослого, необходимая для полноценного усвоения теоретических понятий. В своем предельно развитом виде ( недостижимом в начальной школе) способность строить учебное сотрудничество совпадает с умением учиться – самостоятельно расширять собственные знания, умения, навыки, способности. Ребенок, пришедший в школу, еще не владеет учебным сотрудничеством, оно может сложиться при определенной организации обучения. Главным условием обучения, направленного на организацию учебного сотрудничества, является постановка учебных задач, требующих поиска новых способов действия. Невозможность действовать по готовому образцу, имитировать действия учителя создает напряженную потребность в новых, не имитационных, собственно учебных формах взаимодействия с взрослым. Зародившись и окрепнув, учебное сотрудничество не должно, не может претендовать на универсальность и единственность: все прежние, дошкольные формы сотрудничества ребенка со взрослым также имеют место на уроке в начальной школе. В частности, предметно-деловое, исполнительское сотрудничество ни в чем не заменимо там, где речь идет об обработке действий по готовым образцам. Не заменимо и игровое сотрудничество, по-прежнему несущее культуру воображения и перерастающее в младшем школьном возрасте в творческую литературную игру, в словесно-коммуникативные игры на уроках развития речи. И уж совсем ничем не заменимо посредственно-эмоциональное обучение детей с учителем, любовно-доверительные отношения, являющиеся непременным условием успешности всяких иных отношений.

Учебное сотрудничество должно занять свое место в ряду других форм сотрудничества уже для того, чтобы опираясь на достижения предыдущих возрастов, преодолеть их ограниченность, не дать развиться их слабым, теневым сторонам. Так, важно, чтобы «младенческая» доверчивость ребенка не переросла в не критичность как свойство мышления и личности; чтобы способность и склонность к подражанию не переродилась в исполнительскую репродуктивность, отказ от самостоятельности, склонность действовать по готовой инструкции; чтобы ребенок начал осваивать учебные, а не игровые отношения с учителем раньше, чем он пресытился ролью хорошего учителя и потянулся играть в другие игры.

Если названные условия будут выполнены, то в подростковом возрасте, когда учебная деятельность неизбежно отойдет на периферию отроческих интересов, ученики смогут вступать с учителем в полноценные учебные отношения.

Для оценки результативности опыта рассмотрим данные, полученные при проведении диагностики среди учащихся 1-3 классов.

«Преобладание у школьников внешней и внутренней мотивации»

2015 2016 2017

Рост показателя внутренней мотивации очень ценен, поскольку характеризует повышение интереса учащихся к процессу обучения и его результату. Но то, что процент учащихся с внутренними мотивами обучения низок, не может не настораживать учителя.

Повышение мотивации обучения отразилось и на увеличении качества знаний по предмету, что наглядно демонстрирует следующая диаграмма.