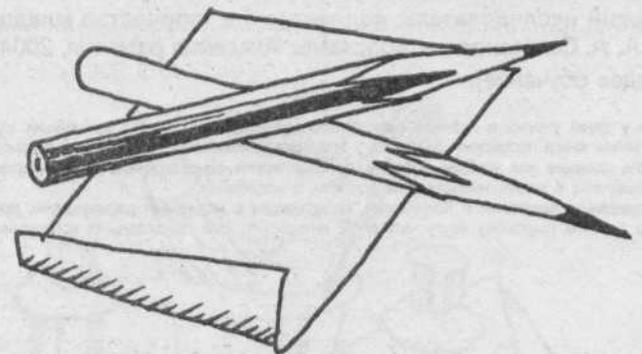


А. И. САВЕНКОВ

**МАЛЕНЬКИЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬ:
КОЛЛЕКТИВНОЕ
ТВОРЧЕСТВО
МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

Федеральная целевая программа «Культура России»
(подпрограмма «Поддержка полиграфии
и книгоиздания России»)



ЯРОСЛАВЛЬ
АКАДЕМИЯ РАЗВИТИЯ
2004

Федеральная целевая программа
«Культура России» (подпрограмма «Поддержка полиграфии
и книгоиздания России»)

Савенков А. И.

С 12 **Маленький исследователь: коллективное творчество младших школьников**
Художник А. А. Селиванов — Ярославль: Академия развития, 2004. — 128 с.: ил.
(Развивающее обучение).

Развитие у детей умений и навыков совместного созидания — одна из важнейших задач современного образования. Предлагаемая книга посвящена развитию у младших школьников способностей творчески работать в коллективе сверстников. Она написана как учебное пособие, ее содержание ориентировано на стандарты подготовки практических психологов и педагогов в педагогических университетах и колледжах.

Книга адресована педагогам и психологам, работающим с младшими школьниками, преподавателям и студентам, но будет также полезна широкому кругу читателей, интересующихся прикладными вопросами психологии образования.

ББК 74.200.58

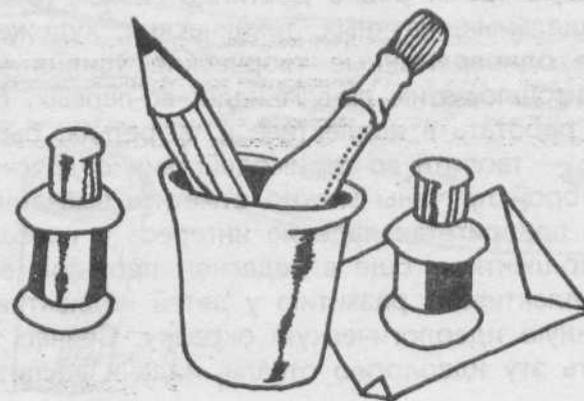
ISBN 5-7797-0175-X

© Академия развития, 2004
© Савенков А. И., 2004
© Художник Селиванов А. А., 2004

СОДЕРЖАНИЕ



Введение	4
Глава 1. Секрет жизненного успеха	6
Глава 2. Социальный интеллект	11
Глава 3. О феномене коллективного творчества	17
Глава 4. Какой может быть совместная деятельность	23
Глава 5. Формы организации совместной деятельности	28
Глава 6. Коллективное творчество в учебной деятельности	32
Глава 7. Как поставить парты в классе	38
Глава 8. Коллективная художественная деятельность младших школьников	49
Коллективные занятия на основе совместно-индивидуальной формы организации совместной деятельности	51
Коллективные занятия на основе совместно-последовательной формы организации совместной деятельности	63
Коллективные занятия на основе совместно-взаимодействующей формы организации совместной деятельности	77
Глава 9. Общественно-полезная коллективная художественная деятельность	88
Школьные спектакли и театрализованные игры как совместная творческая деятельность	88
Праздничный плакат как предмет совместной творческой деятельности	101
Глава 10. Коллективная исследовательская практика младших школьников	109
Глава 11. Коллективные игры для младших школьников	118
Заключение	125
Литература	126



ББК 74.200.58
С 12

Федеральная целевая программа
«Культура России» (подпрограмма «Поддержка полиграфии
и книгоиздания России»)

Савенков А. И.

С 12 **Маленький исследователь: коллективное творчество младших школьников/**
Художник А. А. Селиванов — Ярославль: Академия развития, 2004. — 128 с.: ил. —
(Развивающее обучение).

Развитие у детей умений и навыков совместного создания — одна из важнейших задач современного образования. Предлагаемая книга посвящена развитию у младших школьников способностей творчески работать в коллективе сверстников. Она написана как учебное пособие, ее содержание ориентировано на стандарты подготовки практических психологов и педагогов в педагогических университетах и колледжах.

Книга адресована педагогам и психологам, работающим с младшими школьниками, преподавателям и студентам, но будет также полезна широкому кругу читателей, интересующихся прикладными вопросами психологии образования.

ББК 74.200.58

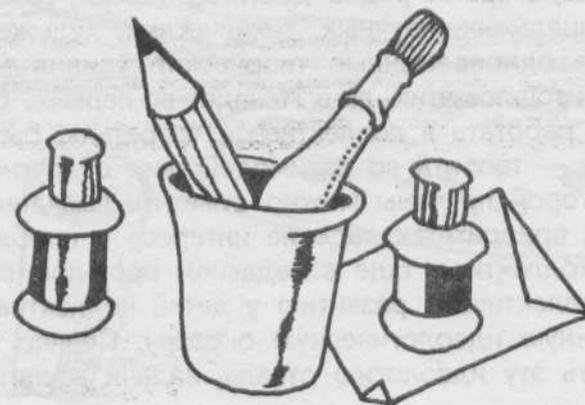
ISBN 5-7797-0175-X

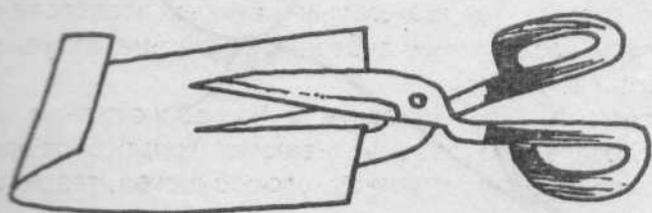
© Академия развития, 2004
© Савенков А. И., 2004
© Художник Селиванов А. А., 2004

СОДЕРЖАНИЕ



Введение	4
Глава 1. Секрет жизненного успеха	6
Глава 2. Социальный интеллект	11
Глава 3. О феномене коллективного творчества	17
Глава 4. Какой может быть совместная деятельность	23
Глава 5. Формы организации совместной деятельности	28
Глава 6. Коллективное творчество в учебной деятельности	32
Глава 7. Как поставить парты в классе	38
Глава 8. Коллективная художественная деятельность младших школьников	49
Коллективные занятия на основе совместно-индивидуальной формы органи- зации совместной деятельности	51
Коллективные занятия на основе совместно-последовательной формы органи- зации совместной деятельности	63
Коллективные занятия на основе совместно-взаимодействующей формы органи- зации совместной деятельности	77
Глава 9. Общественно-полезная коллективная художественная деятельность	88
Школьные спектакли и театрализованные игры как совместная творческая дея- тельность	88
Праздничный плакат как предмет совместной творческой деятельности	101
Глава 10. Коллективная исследовательская практика младших школьников	109
Глава 11. Коллективные игры для младших школьников	118
Заключение	125
Литература	126





Развитие у детей способностей творчески работать в коллективе — одна из важнейших задач современного образования. Динамичность мира, в котором мы живем, делает креативность не роскошью, доступной и требуемой от избранных, а повседневной необходимостью каждого человека. Высокий уровень развития творческих способностей в наше время все чаще рассматривается как необходимое условие выживания в постоянно меняющемся окружении. Особенно значима для современного человека способность творчески работать в коллективе.

Важность ее очевидна, однако большинством современных отечественных специалистов эта задача не воспринимается как актуальная. Это связано со многими причинами, но две из них можно признать основными.

Первая — это традиционные представления о творчестве как процессе, глубоко индивидуальном. Из художественной литературы, от биографов выдающихся людей, из исследований психологов нам известно, что многие творцы прошлых эпох, отличаясь высокой креативностью, крайне негативно относились к совместной работе. Это прочно закрепилось в общественном сознании и даже считается само собой разумеющимся.

А вот уже с конца XX века многие специалисты в области психологии творчества стали отмечать, что творческий процесс все чаще и чаще предстает перед нами в своем коллективном варианте. Большие успехи в творчестве в наше время редко достигаются кем-то индивидуально. Для многих социальных, научных, технических, художественных проектов требуются одновременные творческие усилия многих людей. И чтобы это произошло, этим людям надо: во-первых, быть творцами; во-вторых, уметь работать в коллективе и, в-третьих, быть способными все это сочетать — творить во взаимодействии с другими.

В качестве второй причины можно отметить вызванное изменениями в социальных приоритетах падение интереса к проблемам воспитания личности в коллективе. Еще в недавнем прошлом воспитательным средством коллектива и развитию у детей коллективизма придавали явно выделенную идеологическую окраску. Сейчас, когда потребность обосновывать эту идеологию отпала, задачи воспитания личности

в коллективе отошли на периферию научных исследований, а вместе с ними оказались преданными забвению и весьма актуальные проблемы коллективного творчества.

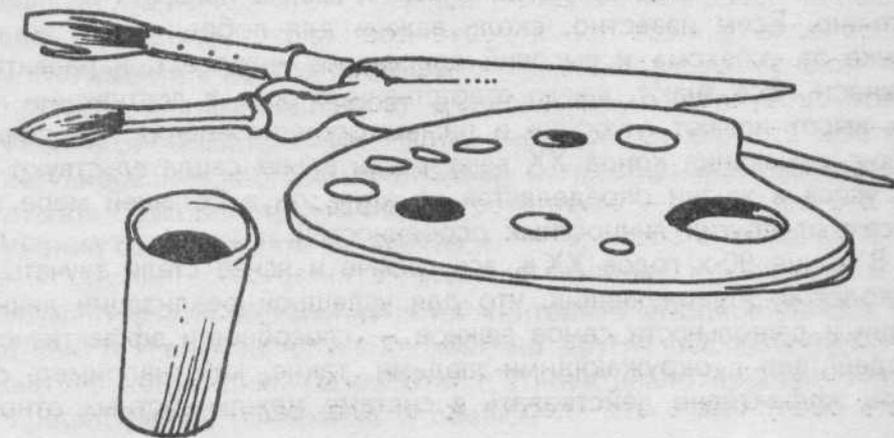
Предлагаемая книга направлена на восполнение этого пробела. В ней последовательно рассматриваются вопросы теории и методики развития у младших школьников способностей творчески работать в коллективе сверстников.

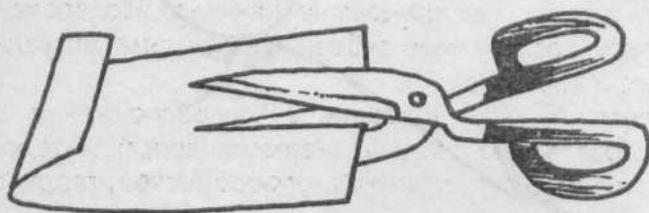
Первые три главы освещают психологические аспекты проблемы развития способностей к эффективному творческому взаимодействию. В них изложены наиболее известные модели зависимости жизненной успешности от уровней развития эмоционального и социального интеллекта личности, кратко рассмотрен феномен коллективного творчества.

Четвертая и пятая главы посвящены описанию основных особенностей и эффектов совместной деятельности. В них представлены способы использования различных форм организации совместной деятельности для достижения педагогических результатов в образовательном процессе начальной школы.

Главы с шестой по одиннадцатую содержат множество методических материалов по развитию у младших школьников умений и навыков совместного творческого взаимодействия. В них рассматриваются возможности учебной и внеучебной деятельности младших школьников в плане развития у них способностей творчески работать в коллективе.

Экспериментальная работа проводилась в государственных образовательных учреждениях г. Москвы: прогимназии № 1882, № 1611, № 1669, в средней школе № 3 г. Реутова Московской области.





Развитие у детей способностей творчески работать в коллективе — одна из важнейших задач современного образования. Динамичность мира, в котором мы живем, делает креативность не роскошью, доступной и требуемой от избранных, а повседневной необходимостью каждого человека. Высокий уровень развития творческих способностей в наше время все чаще рассматривается как необходимое условие выживания в постоянно меняющемся окружении. Особенно значима для современного человека способность творчески работать в коллективе.

Важность ее очевидна, однако большинством современных отечественных специалистов эта задача не воспринимается как актуальная. Это связано со многими причинами, но две из них можно признать основными.

Первая — это традиционные представления о творчестве как процессе сугубо индивидуальном. Из художественной литературы, от биографов выдающихся людей, из исследований психологов нам известно, что многие творцы прошлых эпох, отличаясь высокой креативностью, крайне негативно относились к совместной работе. Это прочно закрепилось в общественном сознании и даже считается само собой разумеющимся.

Хотя уже с конца XX века многие специалисты в области психологии творчества стали отмечать, что творческий процесс все чаще и чаще предстает перед нами в своем коллективном варианте. Большие успехи в творчестве в наше время редко достигаются кем-то индивидуально. Для мощных социальных, научных, технических, художественных прорывов требуются одновременные творческие усилия многих людей. И чтобы это произошло, этим людям надо: во-первых, быть творцами; во-вторых, уметь работать в коллективе и, в-третьих, быть способными все это сочетать — творить во взаимодействии с другими.

В качестве второй причины можно отметить вызванное изменениями в социальных приоритетах падение интереса к проблемам воспитания личности в коллективе. Еще в недавнем прошлом воспитательным возможностям коллектива и развитию у детей коллективизма придавали явно выраженную идеологическую окраску. Сейчас, когда потребность обслуживать эту идеологию отпала, задачи воспитания личности

в коллективе отошли на периферию научных исследований, а вместе с ними оказались преданными забвению и весьма актуальные проблемы коллективного творчества.

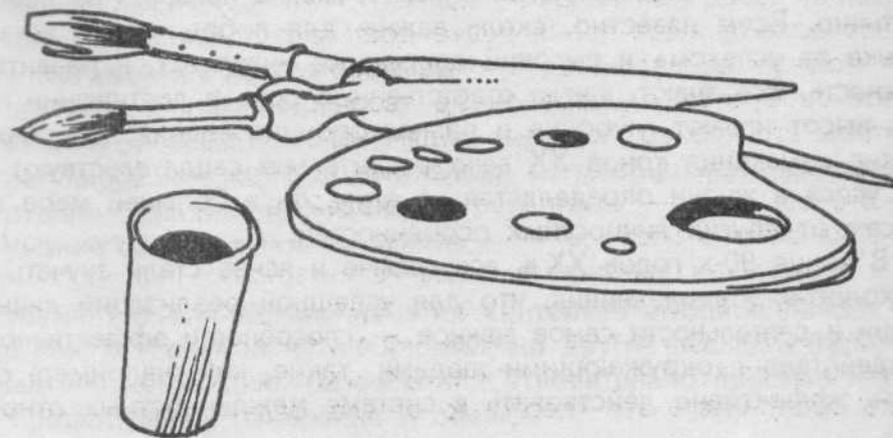
Предлагаемая книга направлена на восполнение этого пробела. В ней последовательно рассматриваются вопросы теории и методики развития у младших школьников способностей творчески работать в коллективе сверстников.

Первые три главы освещают психологические аспекты проблемы развития способностей к эффективному творческому взаимодействию. В них изложены наиболее известные модели зависимости жизненной успешности от уровней развития эмоционального и социального интеллекта личности, кратко рассмотрен феномен коллективного творчества.

Четвертая и пятая главы посвящены описанию основных особенностей и эффектов совместной деятельности. В них представлены способы использования различных форм организации совместной деятельности для достижения педагогических результатов в образовательном процессе начальной школы.

Главы с шестой по одиннадцатую содержат множество методических материалов по развитию у младших школьников умений и навыков совместного творческого взаимодействия. В них рассматриваются возможности учебной и внеучебной деятельности младших школьников в плане развития у них способностей творчески работать в коллективе.

Экспериментальная работа проводилась в государственных образовательных учреждениях г. Москвы: прогимназии № 1882, № 1611, № 1669, в средней школе № 3 г. Реутова Московской области.



ГЛАВА 1 СЕКРЕТ ЖИЗНЕННОГО УСПЕХА



Вопрос о том, что делает одного человека великим и выдающимся, а другого средним и незаметным, волновал и исследователей и обывателей с давних времен. Философы эпохи первых европейских цивилизаций говорили о божественной предопределенности таланта и старательно строили по этому поводу умозрительные теоретические конструкции. В выявлении одаренных людей предлагали полагаться на божественное провидение и собственную интуицию.

Прагматичный XX век отказался от таких решений. Ученые этого периода пытались изучать явление гениальности и психологию творчества с помощью «строгих» научных методов. Для этих целей наряду с психологией творчества была даже создана специальная наука — акмеология (от греч. *акме* — *высшая степень, вершина*). Она была призвана рассматривать человека комплексно, в наиболее продуктивном периоде его жизни. На этом пути были достигнуты большие успехи, однако истина так и не открылась.

На протяжении всего XX века одни психологи считали, что для успешной реализации личности в жизни необходим высокий интеллект и с детских лет надо стремиться развивать именно его, другие отстаивали необходимость первоочередного выявления и развития креативности. А педагоги, споря и с теми и с другими, были склонны утверждать, что для выдающихся достижений в первую очередь нужны и важны глубокие, разносторонние знания.

Сейчас уже ни для кого не секрет, что все эти утверждения ошибочны. Если говорить дипломатичнее, их можно признать верными лишь частично. Всем известно, сколь важны для победителя в жизненной «гонке за успехом» и высокий природный интеллект, и развитая креативность. Все знают, какую ответственную роль в достижении жизненных высот играют глубокие и разносторонние знания. Но психологические изыскания конца XX века убедительно свидетельствуют о том, что успех в жизни определяется не этим, он в большей мере зависит совсем от других личностных особенностей.

В конце 90-х годов XX в. все громче и яснее стали звучать голоса психологов, утверждавших, что для успешной реализации личности в жизни и деятельности самое важное — способности эффективного взаимодействия с окружающими людьми, такие, как, например: способность эффективно действовать в системе межличностных отношений,

умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы общения с ними и реализовывать все это в процессе взаимодействия. Эти идеи были порождены специальными исследованиями в областях изучения «эмоционального» и «социального» интеллекта.

В результате этих изысканий в современных психологических теориях уже не так односторонне оценивается потенциал личности, как это делалось, например, в концепциях «интеллектуальной одаренности» или «творческой одаренности», популярных в XX веке. В работах современных психологов все яснее звучит мысль о том, что, расширив диапазон тестируемых личностных свойств, включив в их число эмоциональную сферу личности и способности к эффективному межличностному взаимодействию, мы получаем значительно более точную картину умственного потенциала личности.

И даже более того: в ряде специальных экспериментов обнаружилось, что многие дети и взрослые, не продемонстрировавшие высоких способностей по специальным тестам (интеллекта, креативности или учебной успешности), но показавшие хорошие результаты по параметрам эмоционального и социального развития, оказываются весьма успешными в жизни и творчестве. Причем их преимущества в достижении жизненного успеха часто оказываются настолько велики, что способны обеспечить им не только высокое социальное положение, но даже привести их в дальнейшем к зачислению в когорту выдающихся, талантливых и даже гениальных.

По утверждению американского психолога Д. Големана, примерно 80% жизненного успеха человеку обеспечивает то, что можно назвать «эмоциональным интеллектом». Впервые внимание исследователей и практиков к проблеме эмоционального интеллекта Д. Големан привлек в начале 90-х годов XX в. Под этим непривычным словосочетанием он предлагает понимать:

- самомотивацию;
- устойчивость к разочарованиям;
- контроль над эмоциональными вспышками;
- умение отказываться от удовольствий;
- регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать;
- умение сопереживать и надеяться.

Инструментов для выявления этих критериев эмоционального интеллекта сам Д. Големан не предложил, но другие исследователи, используя его концепцию, разработали относительно простые и доступные процедуры их измерения и оценки.

Стремясь углубить эти воззрения, другой американский психолог — Р. Бар-Он — попытался более детально исследовать данную проблему. Эмоциональный интеллект он предлагает определять как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями.

Он выделяет пять сфер, в каждой из которых отмечает наиболее специфические навыки, ведущие к достижению успеха. Они включают:

- познание собственной личности (осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самореализация, независимость);
- навыки межличностного общения (межличностные взаимоотношения, социальная ответственность, сопереживание);
- способность к адаптации (решение проблем, оценка реальности, приспособляемость);
- управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, импульсивность, контроль);
- преобладающее настроение (счастье, оптимизм).

Для доказательства верности этих суждений воспользуемся плодами одного опыта. В нашей экспериментальной прогимназии № 1882 города Москвы мы предлагали старшим дошкольникам проделать простые операции, позволяющие оценить основные характеристики их эмоционального интеллекта.

Например, ребенку требовалось ответить на вопрос, что выражают лица людей, изображенных на картинках. Детям показывались изображения людей (детей), лица которых выражали базовые эмоции: радость, страх, удивление, гнев и др. Некоторые дети без затруднений назвали выраженную эмоцию, кто-то делал это, прилагая заметные усилия, а кто-то испытывал при этом очень большие сложности.

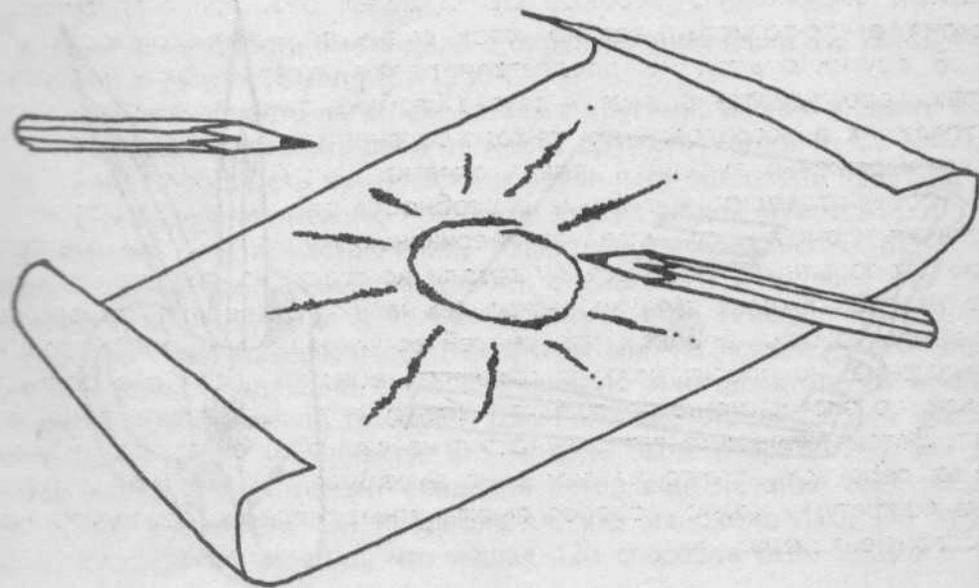
В других опытах мы предлагали детям самим выразить радость, страх, горе, удивление, гнев и другие базовые эмоции. Каждый из участвовавших в исследованиях психологов внимательно следил за точностью выражения эмоций и ставил отметки каждому ребенку.

Чтобы проверить у ребенка способности регулировать собственные желания и эмоции, мы вслед за американскими психологами повторили один любопытный тест. Малышу давали конфету, но при этом просили его не съедать ее в течение нескольких минут. Экспериментатор, давая конфету, говорил ребенку, что он сейчас на несколько минут покинет помещение, но просит малыша сохранить конфету. Если она останется целой, то экспериментатор обещал ребенку дать еще десять таких конфет. Затем экспериментатор выходил из комнаты, а камера наблюдала за ребенком. Кто-то из детей, не выдержав, тут же съедал желанную конфету, а кто-то, поборов сиюминутные желания, терпеливо ждал экспериментатора.

Далее в ходе специальных наблюдений нами оценивались навыки межличностного общения, степень самоуважения, независимость, устойчивость к стрессу, способность к адаптации в новых условиях. Длительные наблюдения помогли также выявить доминирующее настроение каждого из участвовавших в исследовании детей.

Например, уровни развития навыков межличностного общения мы изучали, наблюдая за их проявлением в детских играх и самых разных коллективных работах. Устойчивость и неустойчивость к стрессу не менее ярко проявлялась детьми на «конкурсах интеллектуалов», проводящихся в наших детских садах по специальной методике. Участие в конкурсе для любого ребенка — стресс, но один способен справиться с ним и эффективно работать, а другой теряется, его продуктивность резко падает.

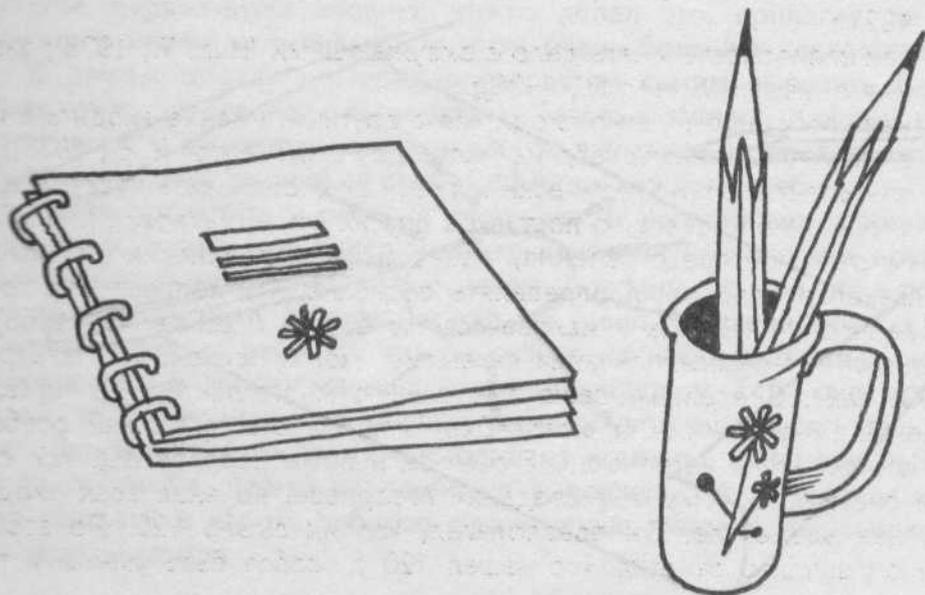
Результаты успешности по данным заданиям были в дальнейшем сопоставлены нами с успехами этих детей в обучении, первоначально в детском саду, а затем и в школе. Выяснилось, что те, кто продемонстрировал более высокие оценки по указанным параметрам, относящимся к эмоциональному интеллекту, оказались действительно более успешными в учении. Этот факт легко объясним: каждому известно, что человек, способный регулировать собственные желания, контролировать собственные эмоциональные реакции, понимать эмоциональные состояния других людей, имеет массу преимуществ перед тем, кто это сделать не в состоянии.



Сама способность оценивать и словесно обозначать эмоции свидетельствует не только о высоком эмоциональном, но и о хорошем общем интеллектуальном и когнитивном развитии ребенка. Не менее очевидно и то, что эмоции и умственные способности тесно связаны. Давно доказано, что определенные эмоции могут увеличивать продуктивность процесса мышления и направлять внимание на определенные задачи.

Способность адекватно выражать эмоции — залог успешности в межличностном общении и любой совместной деятельности. А эффективное регулирование собственных эмоций соотносится с такими важными для межличностного взаимодействия способностями, как сопереживание и откровенность.

С этими данными, полученными в ходе психологических исследований, вполне согласуются сведения, полученные биологами. Они утверждают, что за эмоции отвечают более древние, глубинные отделы нашего мозга. То, что мы традиционно называем интеллектом и креативностью, развивается первоначально на базе эмоционального интеллекта, потому так тесно с ним связано. Агроном бы сказал, что соотносятся они между собой как «привой» и «подвой». Только на крепком и мощном основании — «подвое» — будет успешно развиваться привитый росток — «привой». Потому-то, чем выше эмоциональный интеллект, тем выше и надежнее все растение, именуемое нами потенциалом личности.



ГЛАВА 2 СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ



Многие современные исследователи, разделяя необходимость изучения проблемы эмоционального интеллекта, предлагают при этом ставить задачу шире и обсуждать эту проблематику в более широком контексте. Речь идет о рассмотрении эмоционального интеллекта через призму общих социальных способностей, как их неотъемлемой части. Следовательно, говорить следует о явлении, которое точнее может называться «социальным интеллектом», а эмоциональный интеллект рассматривать как его часть.

В отличие от эмоционального интеллекта изучение социального интеллекта имеет давнюю, насыщенную событиями и открытиями историю. По мнению большинства специалистов, понятие «социальный интеллект» (social intelligence) было введено американским психологом Эдвардом Торндайком еще в 1920 году. Он рассматривал социальный интеллект как «способность понимать других людей и действовать или поступать мудро в отношении других». В дальнейшем эти представления были уточнены и развиты многими исследователями.

В разное время сторонники различных психологических школ по-своему трактовали понятие «социальный интеллект»:

- как способность уживаться с другими людьми (Moss F. & Hunt T., 1927);
- как способность иметь дело с окружающими (Hunt T., 1928); знания о людях (Strang R., 1930);
- как способность легко сходиться с другими, умение входить в их положение, ставить себя на место другого (Vernon P. E., 1933);
- как способность критически и правильно оценивать чувства, настроение и мотивацию поступков других людей (Wedek J., 1947).

Суммируя эти представления, известный американский психолог Дэвид Векслер предложил определять социальный интеллект как приспособленность индивида к человеческому бытию (Vechsler D., 1958).

Активно интересовались этим явлением многие психологи и в середине XX века. Создавший свою знаменитую многофакторную модель интеллекта американский психолог Дж. Гилфорд отводит в ней особое место социальному интеллекту. Его модель была разработана как открытая система, и в момент создания автор еще не знал всех входящих в нее элементов. Он предполагал, что их около 120. По этому поводу он шутливо заметил, что нашел 120 способов быть умным и тут

же добавил: «...к сожалению, есть гораздо больше способов, чтобы быть глупым». Сейчас этих элементов найдено более 180, но шутовское утверждение Дж. Гилфорда о том, что способов, чтобы быть глупым, еще больше, продолжает оставаться верным.

Он предсказывает, что в его модели интеллекта не менее 30 способностей, относящихся к социальному интеллекту. Некоторые из них относятся к пониманию поведения, некоторые — к продуктивному мышлению в области поведения, а некоторые — к его оценке. Важно и то, что Дж. Гилфорд особо подчеркивает, что понимание поведения других людей и самого себя имеет в значительной степени несловесный характер.

Перед исследователями всегда стояла задача определения границ социального интеллекта. Ее решение требовало отделить социальный интеллект от абстрактного (IQ) и академического. Но работа по созданию методических инструментов для измерения социального интеллекта не приводила к нужным результатам. Как правило, эти попытки терпели неудачу.

Главная причина, видимо, кроется в том, что основной в обследованиях социального интеллекта выступала его вербальная оценка. При диагностических обследованиях специалисты преимущественное внимание уделяли когнитивным аспектам, таким как восприятие других людей, понимание мотивов их поведения и т. п. Причем выявлялось все это лишь в результате вербальных измерений, и даже оценка поведенческих аспектов социального интеллекта также осуществлялась с помощью вербальных методов (самоотчет и т. п.).

Все мы знаем, что очень часто человек говорит одно, а делает совсем иное. Поэтому постепенно все большее место в изучении социального интеллекта стали занимать исследования, базировавшиеся на поведенческих, невербальных способах оценки социального интеллекта.

Объединили два этих подхода к рассмотрению и диагностике социального интеллекта американские психологи С. Космитский и О. П. Джон (Kosmitzki S. & John O. P., 1993), предложив концепцию социального интеллекта, включающую семь составляющих. Эти составляющие они укомплектовали в две относительно самостоятельные группы: когнитивные и поведенческие.

К когнитивным элементам социального интеллекта этими психологами были отнесены: оценка перспективы, понимание людей, знание специальных правил, открытость в отношениях к окружающими. К элементам поведенческим — способность иметь дело с людьми, социальная приспособляемость, теплота в межличностных отношениях.

Тем самым подчеркивалась мысль о том, что социальный интеллект — это область, где тесно взаимодействует когнитивное и аффективное. Как несложно заметить, эта модель довольно полно отражает

суть явления и определенно указывает на то, что подлежит диагностике и развитию. Пользуясь ей, можно разрабатывать программу диагностики и формулировать цели педагогической работы по развитию социального интеллекта. Эта модель вполне способна служить базой для решения прикладных вопросов.

Теоретические модели социального интеллекта создаются для решения прикладных проблем, в первую очередь — это проблемы диагностики. Поэтому используемые разными авторами методики диагностики социального интеллекта хорошо иллюстрируют понимание ими сути данного явления.

Одним из первых специальных измерительных инструментов, направленных на решение этой задачи, следует считать тест Джорджа Вашингтона — GWSIT. Он включал ряд субтестов, оценивающих критические решения в социальных ситуациях. Входящие в тест задания определяют психическое состояние человека после выполнения заданий, оценивают память на имена и лица, определяют человеческое поведение, чувство юмора. В нашей стране этот тест не использовался.

В исследованиях психолога Р. И. Риггио (Riggio R.E., 1991) при тестировании социального интеллекта его оценку предлагается проводить по шести социальным навыкам:

- эмоциональная выразительность;
- эмоциональная чувствительность;
- эмоциональный контроль;
- социальная выразительность;
- социальный контроль;
- использовался также тест на скрытые этические навыки (оцениваются знания правильного поведения в социальных ситуациях).

Несложно заметить: то, что Р. И. Риггио предлагает называть социальным интеллектом, в значительной мере напоминает то, что мы называем интеллектом эмоциональным. Это, конечно же, не случайная неразрывная связь очевидна.

Исследователь Ф. С. Чапин (Chapin F. S., 1967) предложил тест социальной интуиции. Испытуемых просили прочесть описание проблемных ситуаций и выбрать, на их взгляд, лучшее описание каждой ситуации из четырех альтернативных. Психолог Р. Розенталь (Rosenthal 1979) и его коллеги разработали тест, названный ими «профиль невербальной чувствительности (PONS)». Испытуемым показывали изображение одной и той же женщины, но в различных ситуациях. Их просили расшифровать скрытую информацию, которую они видят на предложенной картинке, и из двух альтернативных описаний ситуации выбрать то, которое, на их взгляд, лучше характеризует увиденное или услышанное.

Успешную попытку разработки теста альтернативного PONS приняли психологи Д. Арчер и Р. М. Акерт (Archer D. & Akert R. M., 1980). Свою методику они назвали тестом социальной интерпретации (SIT). Испытуемым предлагалась визуальная и звуковая информация о какой-либо ситуации. Например, они видят изображение женщины, которая говорит по телефону, и слышат часть разговора. Затем их просят оценить, говорит женщина с другой женщиной или с мужчиной. Другое задание: оценить, знакомы ли друг с другом женщины, изображенные на картинке; являются ли они хорошими подругами или просто знакомыми. При тестировании с использованием SIT внимание уделялось заключениям, сделанным испытуемыми на основе вербальных версий невербальной информации.

Используя этот тест (SIT), Р. Стернберг и Дж. Смит разработали методику, названную ими «способом определения расшифрованных знаний». Они предлагали участникам тестирования два типа фотографий. Например, на одной были показаны мужчина и женщина. Их поза говорила о том, что они находятся в очень близких отношениях. Принимавших участие в обследовании просили сказать, действительно ли эти люди связаны семейными отношениями или только играют роль. На других фотографиях были изображены наставник и его подчиненный, испытуемых просили сказать, кто из двух наставник. Исследователи пришли к заключению, что способность точно расшифровывать невербальную информацию является одним из важных показателей социального интеллекта.

Психологи К. Джонс и Дж. Д. Дэй (Jones, K & Day J. D. 1997) предложили сконцентрировать внимание на другой важной проблеме. Они рассмотрели взаимосвязь между двумя характерными факторами социального интеллекта: «кристаллизованными социальными знаниями» (декларативные и опытные знания о хорошо знакомых социальных событиях) и «социально-когнитивной гибкостью» (способность применять социальные знания при решении неизвестных проблем).

Н. Кантор и Р. Харлоу (Cantor N. & Harlow R. 1994), обратив внимание на переходные периоды в жизни человека, сумели найти способ оценки индивидуальных различий в определении людьми жизненных задач. Этим исследователей, в частности, заинтересовал этап перехода от колледжа к высшей школе. Ими было установлено, что люди формулируют планы действий, отслеживают свое развитие, оценивают результаты собственной деятельности, обращаются к своей биографической памяти, чтобы понять разные причины, приведшие к достижению полученных результатов, и альтернативные действия, какие были возможны. Когда выполнение жизненной задачи сталкивается с серьезными трудностями, люди должны пересмотреть свои планы или наметить себе новые.

Имена исследователей и результаты их изысканий можно перечислять бесконечно. Попробуем интегрировать то, что уже известно. Это суммирование способно дать общее представление о том, что следует считать социальным интеллектом.

Изложенное выше позволяет утверждать, что разделение эмоционального интеллекта и интеллекта социального непродуктивно. Эмоциональный интеллект вполне можно рассматривать как элемент социального интеллекта. Также можно выделить два фактора социального интеллекта.

Первый — это «кристаллизованные социальные знания». Имеются в виду декларативные и опытные знания о хорошо знакомых социальных событиях. Под декларативными в данном случае следует понимать знания, полученные в результате социального научения, а под опытными те, что получены в ходе собственной исследовательской практики.

Второй — социально-когнитивная гибкость. Здесь речь идет о способности применять социальные знания при решении неизвестных проблем. Всем известно, что «знать» о чем-либо очень важно, но не следует путать знания со способностями их применения.

Описывая концепцию социального интеллекта, можно выделить три группы описывающих его критериев: когнитивные, эмоциональные и поведенческие. Содержательно каждая из этих групп может быть представлена следующим образом.

1. Когнитивные:

- социальные знания — знания о людях, знание специальных правил, понимание других людей;
- социальная память — память на имена, память на лица;
- социальная интуиция — оценка чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других людей, способность адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста;
- социальное прогнозирование — формулирование планов собственных действий, отслеживание своего развития, рефлексия собственного развития и оценка неиспользованных альтернативных возможностей.

2. Эмоциональные:

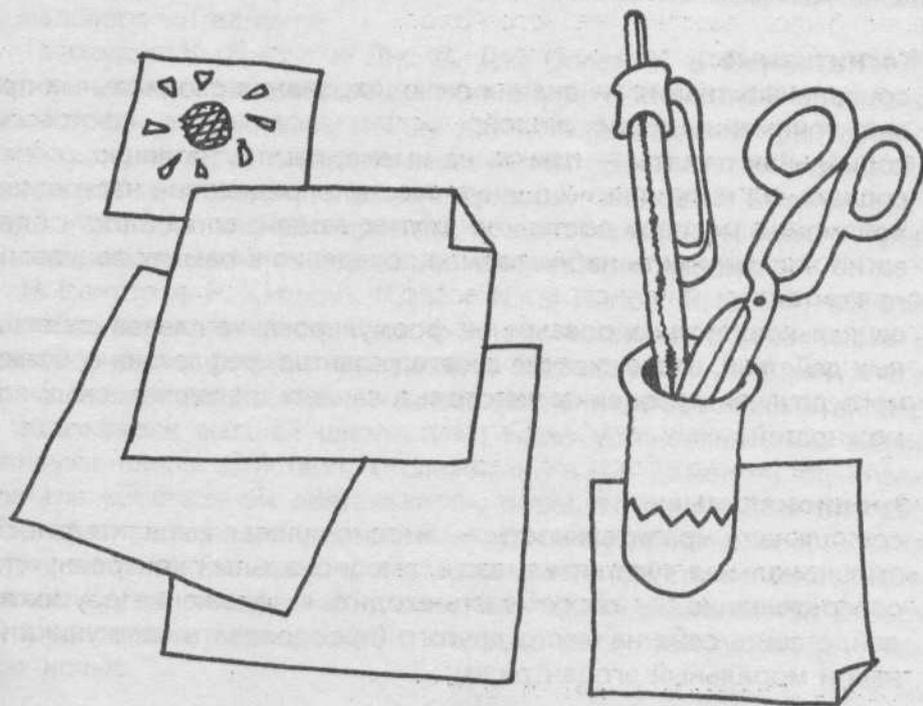
- социальная выразительность — эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль;
- сопереживание — способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого (преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм);

- способность к саморегуляции — умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение.

3. Поведенческие:

- социальное восприятие — умение слушать собеседника, понимание юмора;
- социальное взаимодействие — способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию и, как к высшему типу этого взаимодействия, — коллективному творчеству;
- социальная адаптация — умение объяснять и убеждать других, способность уживаться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими.

Пользуясь выделенными критериями, вполне можно разрабатывать процедуры выявления и количественной оценки каждого из обозначенных параметров социального интеллекта. Особенно важно то, что данная концепция социального интеллекта, полно отражая его составляющие, способна служить общей программой его развития в образовательной деятельности.



Естественно предположить, что развитие психического образования, названного нами «социальным интеллектом», будет более интенсивно происходить в совместной деятельности и общении. Причем особенно эффективной в этом плане должна быть коллективная творческая деятельность. Проверка этого предположения требует выяснения, по меньшей мере, трех вопросов: что следует называть творчеством; какую деятельность можно считать совместной и какую коллективной; чем специфичен феномен коллективного творчества.

Ответ на вопрос о том, что называют творчеством в современной психологической науке, далеко не прост и не имеет однозначного ответа. Одно из самых распространенных определений творчества — его определение по конечному продукту или результату. Творчеством в этом случае признается все, что приводит к созданию нового. Характерным для этого подхода определение дает известный итальянский физик Антонио Дзикаки, изучавший психологию научного творчества: «Творчество — это способность генерировать что-то такое, что никогда раньше не было известно, не встречалось и не наблюдалось»*.

На первый взгляд, данное утверждение можно принять, и это может даже показаться хорошим, ясным и простым решением. Так и было, если бы не два обстоятельства: во-первых — психология интересуется внутренним миром личности, а не продукт, рождающийся в итоге ее активности; во-вторых — неясно, что следует считать новым. Попытка поиска ответа на первый вопрос выводит нас из поля обычных психологией явлений. А попытка найти ответ на второй вопрос обычно приводит специалистов к бесплодным не психологическим философским разговорам о «субъективно» и «объективно» новом.

Например, часто одно и то же открытие делают разные ученые независимо друг от друга. Обычно право считать открытие своим получает тот, кто первым опубликует его. Конечно, так происходит всегда. Так, например, большую часть открытий М. В. Ломоносова современники в России не могли ни понять, ни оценить. В Европе в то время его труды не публиковались, и получилось, что открытые им физические законы (сохранения вещества и др.) спустя десятилетия были переоткрыты европейскими учеными. Они носят имена совре-

* Дзикаки А. Творчество в науке. М., 2001. С. 17.

других людей. Получается, что эти ученые открывали нечто уже открытое, известное, но им самим неведомое. Можно ли считать их творцами?

Как видим, вопрос звучит риторически. С точки зрения психологии, они творцы и, безусловно, трудились творчески. А то, что открывали уже известное кому-то, — это частность, характеризующая некую внешнюю ситуацию. Еще раз подчеркнем: психологию интересует внутренний мир личности, а указывающий на особенности этого внутреннего мира результат деятельности, характеризуемый как «объективно новый» или «субъективно новый», — это уже внешняя характеристика, имеющая лишь опосредованное отношение к психике.

Нельзя не отметить и то, что сами попытки определить, что является новым, быстро приводят в тупик. Всегда ли новое должно включать в себя только оригинальные, новые идеи? Ведь новым может быть и необычное сочетание уже известного. Например, всем давно были знакомы лодка и автомобиль, но когда их кто-то соединил, получилось принципиально новое транспортное средство — амфибия; аналогичное соединение лодки и самолета породило экраноплан, и примеры эти можно долго продолжать.

Существует и другой путь создавать новое: можно существенно усовершенствовать старое, так, что оно изменится до неузнаваемости, и это будет достойно называться творчеством. Например, возьмем автомобиль начала XX века и автомобиль той же марки, но созданный в XXI веке. На первый взгляд, все знакомо: те же четыре колеса, тот же двигатель внутреннего сгорания, металлический кузов, мягкие сиденья и т. п. Но сколько творческого труда конструкторов, инженеров, дизайнеров, сколько блестящих находок и талантливых решений разделяет эти конструкции, делая их принципиально различными по своим эксплуатационным возможностям.

Создавать новое или творить можно по аналогии, например, подсматривая новые технические решения у природы, как это делают многие архитекторы и конструкторы, или перенося опыт, добытый в одной области, в другую. Принципиально новый продукт может быть создан и путем преувеличения или преуменьшения, путем иной расстановки акцентов. Есть и много других путей, позволяющих получать новый продукт, но напомним: психологию интересует не он, а внутренний мир личности.

Второй из распространенных подходов к определению творчества предлагает определять и оценивать творчество не по продукту, а по процессу, точнее по степени его алгоритмизации. Если процесс деятельности четко расписан, или, говоря иначе, жестко алгоритмизирован, то творчеству в нем места нет. Справедливо считается, что такой процесс приводит к заранее известному результату. Утверждение о том,

что творчество возникает в условиях, когда процесс не алгоритмизирован, можно признать верным. Но здесь вновь возникает целый спектр новых, трудноразрешимых вопросов.

Данный подход допускает, что уже сам по себе неалгоритмизированный процесс с неизбежностью приводит к созданию оригинального, не существовавшего ранее продукта. Несложно заметить, что этот способ описания творчества допускает возможность с полным правом относить к творческим актам всякую неалгоритмизированную деятельность, куда может быть включена и любая спонтанно развивающаяся деятельность, например, деятельность людей, имеющих психические расстройства, рисование приматов, исследовательское поведение крыс или ворон и т. п. Такая деятельность, как несложно заметить, не требует особых напряжений ума, больших знаний, мастерства, природного дара и всего того, с чем обычно ассоциируется человеческое творчество в его высшем понимании. Поэтому у настоящих специалистов «язык не поворачивается» именовать все это творчеством.

Здесь мы вплотную подходим к самому эффективному из существующих в науке способов дискредитации идей. Он, как известно, гласит: самый простой способ дискредитировать идею — довести ее до абсурда. Не будем подвергать мысль о неалгоритмизированном процессе, как характеристике творчества, столь сложному испытанию. Отметим только, что она не бесспорна, но при этом весьма популярна. Из этого корня выросло, например, стремительно теряющее своих сторонников деление профессий и видов деятельности на творческие и нетворческие.

Своеобразно эта идея отразилась в педагогической теории и образовательной практике. Многие педагоги-практики убеждены, что есть творческие и нетворческие виды деятельности детей. Так, например, рисование, пение, музицирование и другие виды художественных занятий ими обычно однозначно квалифицируются как творческие, особенно это характерно для представителей дошкольной педагогики. Поэтому и предполагается, что, занимаясь этим с ребенком, мы обязательно развиваем его творческие способности. При этом, как правило, не замечается, что часто эта деятельность реально оказывается предельно алгоритмизированной и лишенной всякого творческого начала.

Не следует думать, что любое нанесение линий или красочных пятен на бумагу, картон или холст, любое воспроизведение звуков собственным голосом или извлечение их из музыкальных инструментов следует квалифицировать как творчество. При этом надо постоянно помнить, что можно творчески забивать гвозди, копать ямы или мыть полы и совсем не творчески рисовать, танцевать или петь.

Творчество изучают с самых разных позиций. Всё множество концепций и подходов к проблеме изучения психологии творчества, по мнению известного американского психолога Роберта Стернберга, можно сгруппировать. Получается шесть основных типов:

- мистический;
- коммерческий;
- психоаналитический;
- психометрический;
- познавательный;
- социально-личностный.

Они же, по его убеждению, характеризуют препятствия, возникающие на пути изучения данной проблематики. Эти подходы и достигнутые в их рамках решения подробно описаны в специальной литературе, и мы не будем на них останавливаться специально.

Принципиально важно отметить, что в изучении психологии творчества предпринимались попытки прорвать оковы выводного знания (формальной логики) и, таким образом, создать альтернативную концепцию творчества. Так, например, известный психолог Эдвард де Боно со свойственным ему нигилизмом отмечает, что «...система аргументов, которая была создана Бандой Трех (Сократом, Платоном и Аристотелем) 2400 лет назад, ужасно примитивна и неэффективна»*. Её, утверждает он далее, создавали для того, чтобы узнать, «что есть», но она никогда не была рассчитана на то, чтобы узнать, «как может быть».

Мыслить творчески, по мнению Э. де Боно, — это мыслить латерально (прямой перевод выражения «латеральное мышление» — «боковое мышление»). Действительно, еще в древности было замечено, что часто нечто ценное можно найти случайно, в поисках чего-то другого.

«Латеральное мышление — это возможность мыслить по-другому, а именно — преимущественно не линейно», — пишет немецкий психолог Карл Клюге**. Латеральное мышление, по утверждению другого психолога Джеймса Джойса, — это ворота к истинным открытиям. Мыслящий латерально не может ошибиться. То, что при обычном способе мышления квалифицируется как ошибка, в латеральном рассматривается как средство порождения новых возможностей. Самое главное в латеральном мышлении, по мнению разработчиков этой концепции, — «фантазия» и «мужество». Они сравнивают латеральное мышление с деревом, ветви которого, как известно, растут не только вверх, но и вширь и даже вниз.

Если подвести итог нашим рассуждениям, то оказывается, что творчество нашими современниками однозначно не определяется. Но с некоторой долей условности характеризовать его можно по степени

* Де Боно Э. Серьезное творчество // Основные современные концепции одаренности и творчества. М., 1997. С. 93.

** Клюге К. Цель обучения интеллектуально одаренных: «Думая, делать ход конем». Denk-Lat или Lat Denk // Основные современные концепции одаренности и творчества. М., 1997. С. 96.

новизны продукта и его объективной ценности. Оно, также условно, может характеризоваться неалгоритмизированностью процесса. Не менее важно также и то, что природа творчества едина, оно универсально и «не привязано» к определенному виду деятельности.

Но, как мы уже отмечали, психологию и педагогику больше всего интересует не столько то, что является творчеством, сколько то, кого можно называть творцом и как развивать творческие способности. В современной психологии выделен ряд критериев креативности, минимальный их набор включает:

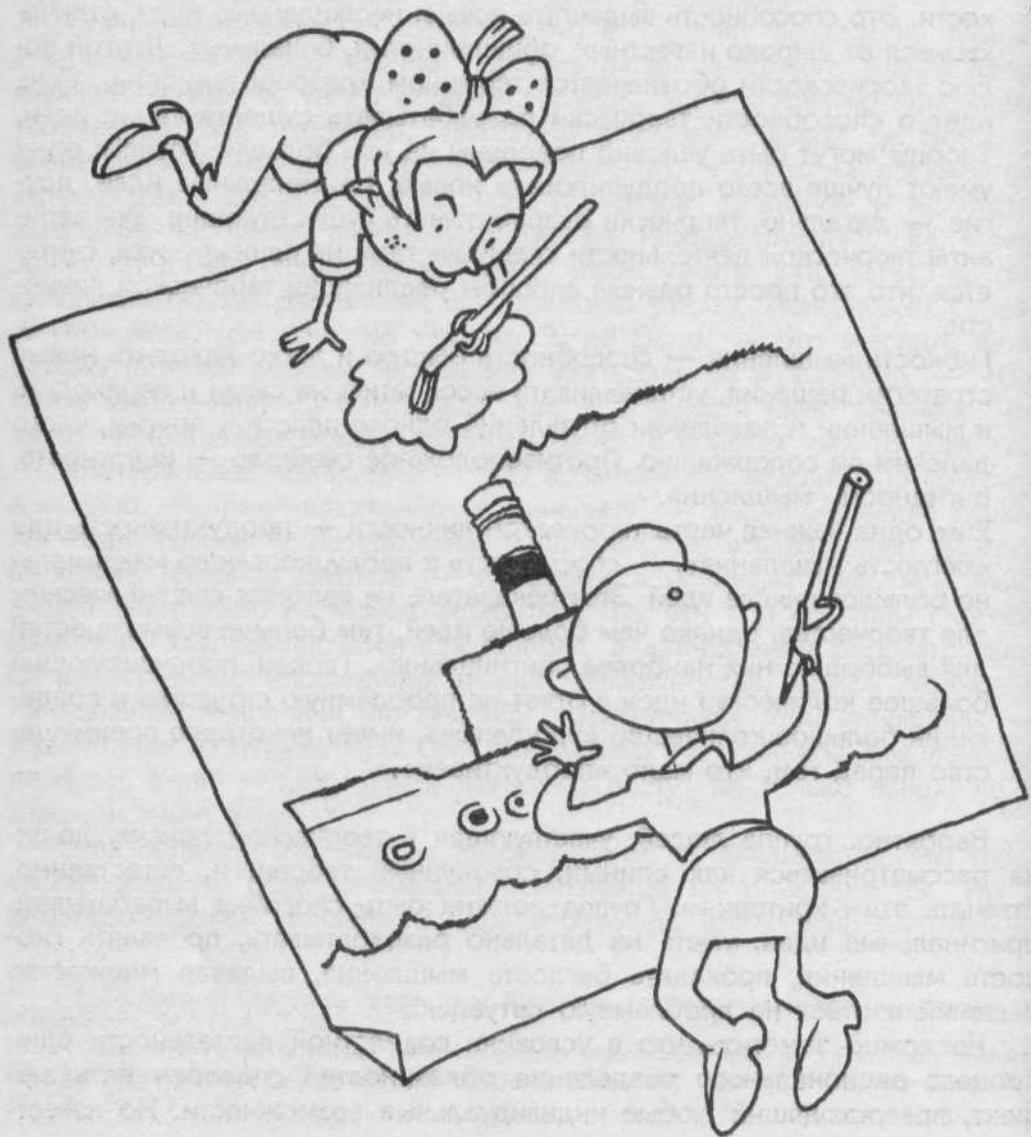
- оригинальность мышления — один из основных показателей творческой личности. Это способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, общепринятых, банальных. Другой полюс творческой личности обозначается термином «разработанность». Речь идет о способности творчески разрабатывать существующие идеи. Творцы могут быть условно поделены на две большие группы: одни умеют лучше всего продуцировать новые, оригинальные идеи, другие — детально, творчески разрабатывать существующие. Эти варианты творческой деятельности специалистами не ранжируются, считается, что это просто разные способы реализации творческой личности.
- Гибкость мышления — способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить в мышлении и поведении от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию. Противоположное свойство — инертность, ригидность мышления.
- Еще одна важная черта творческой личности — продуктивность или «беглость мышления», — способность к продуцированию максимально большого числа идей. Этот показатель не является специфическим для творчества, однако чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них наиболее оригинальных. Творец, продуцирующий большое количество идей в ответ на проблемную ситуацию и создающий большое количество «продуктов», имеет некоторое преимущество перед тем, кто мало «продуктивен».

Вероятно, группа людей, участвующая в творческом поиске, должна рассматриваться как единый, совокупный творец, и, естественно, отвечать этим критериям. Группа должна быть способна вырабатывать оригинальные идеи, уметь их детально разрабатывать, проявлять гибкость мышления, проявлять беглость мышления, выдавая множество решений в ответ на проблемную ситуацию.

Несложно заметить, что в условиях совместной деятельности один процесс рационального разделения обязанностей способен дать эффект, превосходящий любые индивидуальные возможности. Но извест-

ны и другие эффекты совместной деятельности, указывающие на то, что творчество в коллективе может быть значительно более результативным, чем творчество индивидуальное.

Особенно важной представляется педагогическая составляющая этой работы. Коллективное творчество принципиально отличается от другой коллективной деятельности тем, что предполагает не подавление личных интересов и инициатив каждого для достижения некоего важного для всех результата, а использование инициативы и энергии всех участников для того, чтобы добиться максимума.



Специальные исследования свидетельствуют о том, что «успешность совместной деятельности, и степень результативности индивида, участвующего в ней, зависят от множества причин психологического характера. Естественно, что это надо учитывать при решении образовательных задач. Говоря об этом, следует постоянно иметь в виду, что нас интересует не столько эффективность деятельности группы и участвующего в ней ребенка, сколько образовательная ценность этого участия. Для нас особенно важен тот индивидуальный опыт, который дает эта деятельность самому ребенку.

Рассмотрение этих проблем начнем с уточнения представлений о совместной деятельности. Как совместную, квалифицируют обычно ту деятельность, которая направлена на создание разными людьми какого-либо общего, единого продукта. Однако вряд ли эту точку зрения следует считать правомерной. Несложно заметить, что как совместную можно квалифицировать не только деятельность, предполагающую непосредственное объединение усилий разных людей для решения какой-либо единой задачи, но даже выполнение сугубо индивидуальной работы в присутствии других.

В специальных психологических исследованиях неоднократно замечено, что уже сам факт присутствия других людей при выполнении индивидуумом какой-то деятельности влияет на ее конечный результат. И в этом смысле данная индивидуальная деятельность уже может рассматриваться как совместная.

Описать работу этого механизма нам позволит специальный термин — «социальная фасилитация». Данный феномен характеризует собой влияние факта присутствия других людей, оказываемое на действие индивидуума. Обычно, говоря о социальной фасилитации, специалисты имеют в виду определенные последствия, вызываемые присутствием других людей, вне зависимости от степени их активности. Этот эффект обнаружен не только у людей, но и у животных, многие наверняка наблюдали его по пищевому поведению котят, щенков и других домашних любимцев.

Историки психологии утверждают, что это явление было впервые научно описано в исследованиях Нормана Трипплетта. Еще в конце XIX века он обнаружил, проводя специальные исследования, что велосипедисты увеличивают скорость в присутствии других велосипедистов.

В дальнейшем изучению социальной фасилитации много внимания уделил известный психолог Ф. Оллпорт. Он положил начало выявлению и описанию психологических эффектов, возникающих в условиях такого взаимодействия между людьми.

Когда присутствующие выступают в роли «пассивных зрителей», возникает так называемый «публичный эффект влияния». Его мы можем наблюдать, когда нам приходится общаться с человеком в присутствии третьих лиц или, например, выступать перед аудиторией. Интимное общение «тет-а-тет» и общение этой же пары в присутствии третьих лиц будут существенно отличаться и по форме, и по содержанию. Выступление перед большой аудиторией также будет качественно иным, отличным от аналогичного сообщения, сделанного этим же человеком в условиях общения с собственным отражением, в зеркале, или в паре с близким знакомым.

С этим эффектом мы часто сталкиваемся в школьной практике. Так, любой учитель, какое бы внешнее безразличие он ни демонстрировал по отношению к присутствию на своих уроках посторонних (в данном случае имеются в виду все люди, не входящие в данный класс), всегда будет учитывать это присутствие. В итоге, сознательно или интуитивно, он обязательно будет менять стилистику и содержание собственной речи и свое поведение в целом. Школьник, отвечающий учителю индивидуально, и этот же школьник, излагающий этот же материал на уроке, в присутствии одноклассников, будет и говорить и вести себя по-разному. При этом не имеет существенного значения то, как мы квалифицируем поведение его одноклассников, как пассивное или как активное.

Если присутствующие выполняют роли участников решения задачи, работающих индивидуально, мы имеем дело с коакционным эффектом. Его мы можем наблюдать повсеместно в ситуациях традиционного школьного обучения. В педагогике это называется обычно фронтальной работой, известный специалист в области педагогической психологии Д. Б. Эльконин подчеркивал, что этот вариант учебного взаимодействия можно признать коллективным по форме, но призывал постоянно помнить, что он индивидуален по результату. Тем самым Д. Б. Эльконин подчеркивал, что фронтальная работа дает свой положительный эффект, но не может при этом квалифицироваться как коллективная работа.

Несколько иными оказываются сама ситуация взаимодействия и результат групповой активности, когда продукты деятельности каждого участника, выполненные индивидуально, становятся частью общей работы. В этом случае мы также имеем дело с коакционным эффектом. В качестве иллюстрации здесь могут служить различные спортивные и познавательные эстафеты.

В условиях, когда каждый член группы принимает активное участие в создании некоего общего продукта (решении задачи), мы имеем дело с наиболее явно выраженными вариантами совместной деятельности. Отмечается в ряде исследований, что эффект совместной деятельности часто может быть выше, чем простая сумма потенциальных возможностей отдельных участников. Этот и другие эффекты в дальнейшем мы рассмотрим специально, на примерах деятельности детей.

Феномен социальной фасилитации принято относить к пограничной области исследований индивидуальной и групповой психологии, однако нам он представляется интересным в контексте обсуждения проблем образовательной эффективности совместной деятельности в целом и коллективного творчества детей в образовательной деятельности в частности. С точки зрения решения педагогических задач, любопытна картина поведения индивида в любой ситуации социального взаимодействия.

Наиболее существенные эффекты социальной фасилитации описаны психологами Ч. Бондом и Л. Титусом. Проведя теоретическое исследование методом мета-анализа, эти авторы пришли к заключениям о том, что присутствие других:

- повышает уровень физиологического возбуждения индивидуума (правда, происходит это лишь в случаях выполнения сложной задачи);
- повышает скорость выполнения простой задачи и понижает скорость выполнения сложной задачи;
- уменьшает точность сложного действия и немного увеличивает точность простого действия.

Особое место в психологических исследованиях совместной деятельности занимает проблема соотношения эффективности индивидуальных и групповых действий. Психологи, изучающие совместную деятельность, давно заметили, что в данном случае целое не равно сумме частей.

Большинством исследователей отмечается, что групповое действие, как правило, качественно и количественно превосходит действие среднего индивидуума, но при этом нередко уступает в эффективности действию незаурядной личности. Это актуализирует проблему подбора членов группы для совместной деятельности. Как отмечают психологи Г. Келли и Д. Тибо, для успеха группы в ней обязательно должен находиться субъект, превосходящий своих партнеров в изобретательности и компетентности. При этом особенно подчеркивается, что он должен обладать лидерскими способностями.

Эти исследования породили ряд гипотетических предположений, часто находящих свое подтверждение в практике. Речь идет о гипотезе диффузии ответственности, гипотезе лидерства и гипотезе риска как ценности.

Гипотеза диффузии ответственности исходит из того, что групповая дискуссия порождает эмоциональные контакты между членами группы и может привести к тому, что индивидуум будет испытывать меньшую ответственность за рискованные решения, поскольку они выработывались всей группой. Член группы, предлагающий или поддерживающий рискованное решение, в данном случае уверен, что, если рискованные шаги приведут к неудаче, он будет ответственен не один, ответственность распространится на всех членов группы.

Гипотеза лидерства исходит из того, что члены группы, склонные до начала дискуссии к выбору более рискованных решений, стремятся к господству и большему влиянию — к лидерству. Поэтому окончательная степень группового риска может быть результатом влияния лидера группы.

Гипотеза риска как ценности основывается на престижности риска в современной культуре. Вследствие этого большая часть людей должна стремиться к принятию более рискованных решений. Даже люди осторожные в условиях групповой дискуссии будут мотивированы изменять свои оценки в сторону большего риска, для того чтобы создать о себе впечатление как о людях, способных рисковать.

Не менее интересен, с нашей точки зрения, и «эффект групповой поляризации». Им описывается явление возрастания экстремальности мнений в процессе принятия группового решения. В ходе коллективного обсуждения проблемы позиции отдельных членов группы обычно сдвигаются к полюсам, то есть индивидуальное мнение каждого участника после обсуждения становится более радикальным, чем до обсуждения.

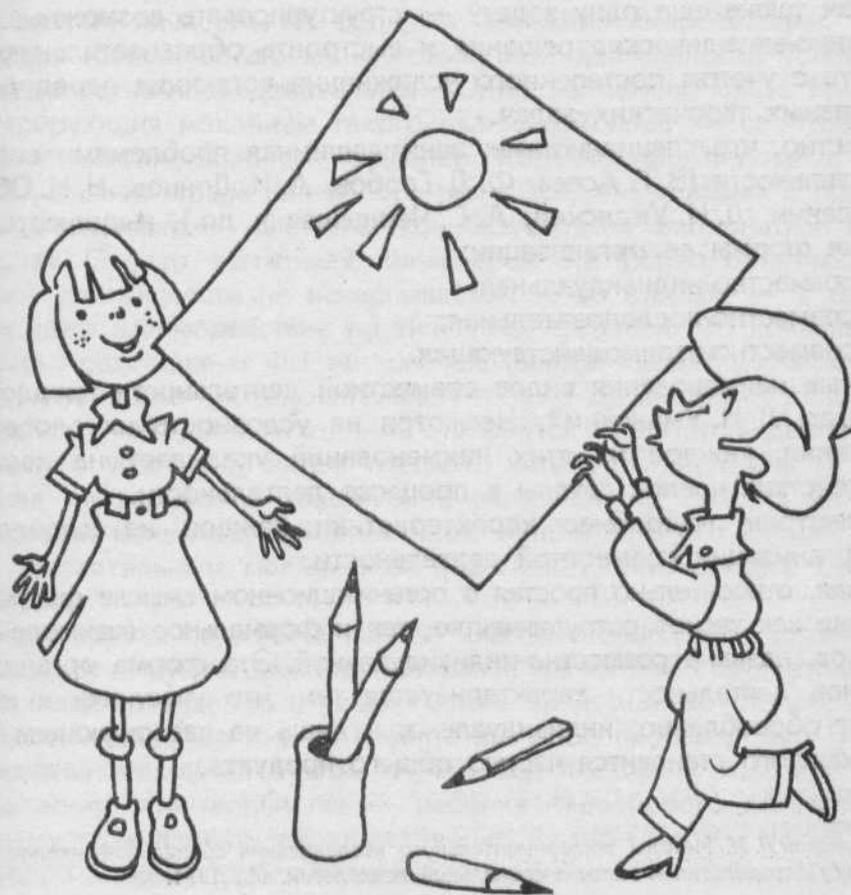
Любопытен также отмеченный рядом специалистов эффект изменения притязаний группы. Замечено, что, как и в индивидуальных делах, успех повышает, а неудача снижает уровень притязаний группы.

Обсуждая позитивные эффекты, возникающие в условиях совместной деятельности, несправедливо обойти вниманием и негативные. К таковым относятся, например, «социальная лень» или «социальный паразитизм». В специальных исследованиях замечено, что люди, стремящиеся к максимальной производительности, в условиях групповой работы прилагают меньшие усилия, чем в случае индивидуальной деятельности. Особенно ярко это выражено в ситуациях, когда индивидуальный результат представляется участнику неразличимым в общем результате.

Воспользуемся примером. Представьте себе такую ситуацию: человек тянет канат, один конец которого привязан к динамометру, прикрепленному к стене. Человека просят тянуть изо всей силы, что он и делает. А беспристрастный прибор фиксирует результат. Затем этому человеку дают несколько помощников. Теперь они должны тянуть ка-

нат вместе. Но помощники только делают вид, что прилагают усилия, на самом деле по-прежнему канат тянет только один человек. Прибор снова фиксирует результат, и в большинстве случаев он оказывается заметно меньшим по сравнению с итогом индивидуальным.

Как видим, совместная деятельность — эффективный воспитательный инструмент, но, подобно любому другому инструменту, она может быть использована с разной степенью результативности. В любом случае можно отметить, что ее образовательный потенциал в значительной мере неизведан и используется в образовательной практике далеко не в полной мере.





ГЛАВА 5 ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наличие явления социальной фалиситации позволяет рассматривать любую, даже сугубо индивидуальную деятельность, осуществляемую в присутствии других, как деятельность совместную. Но все же в полной мере совместной является деятельность, в ходе которой участники преследуют единую цель и создают общий продукт.

Для понимания механизмов совместного или коллективного творчества необходимо знание классификации возможных видов совместной деятельности. Это позволит нам уйти от хаотичных описаний отдельных методических заданий и даст возможность последовательно разрабатывать основные стратегические линии. На классификацию мы возлагаем также еще одну задачу — структурировать возможные организационно-методические решения и выстроить образовательную деятельность с учетом постепенного усложнения встающих перед детьми коллективных творческих задач.

Известно, что специалистами, занимавшимися проблемами совместной деятельности (В. Г. Асеев, Ф. Д. Горбов, А. И. Донцов, Н. Н. Обозов, Д. А. Ошанин, Л. И. Уманский, А. С. Чернышев и др.), выделяются три основные формы ее организации:

- совместно-индивидуальная;
- совместно-последовательная;
- совместно-взаимодействующая.

Данные наименования видов совместной деятельности предложены психологом Л. И. Уманским*. Несмотря на условность их словесного обозначения, каждое из этих наименований указывает на характер взаимодействия членов группы в процессе деятельности.

Рассмотрим подробнее характеристики каждой из выделенных форм организации совместной деятельности.

Первая, относительно простая в организационном смысле форма, допускающая как тесное сотрудничество, так и формальное взаимодействие участников, названа совместно-индивидуальной. Эта форма организации совместной деятельности характеризуется тем, что участники в начале работают обособленно, индивидуально, и лишь на завершающем этапе работа каждого становится частью общего продукта.

* Уманский Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. М., 1971.

Причем подчеркнем характерную особенность, обычно ускользающую от внимания специалистов, изучающих совместную деятельность, — здесь важен момент наличия или отсутствия общего замысла. Замысел этот может существовать, и он может быть оговорен заранее в начале работы, и тогда участники способны с разной степенью его учитывать. Он может присутствовать только в планах руководителя (в нашем случае — педагога). И конечно же, возможна ситуация, когда никакого плана или общего замысла может не быть изначально, просто на заключительном этапе полученные каждым участником продукты могут быть соединены в единую общую работу.

И первый, и второй, и третий из описанных нами вариантов совместно-индивидуальной формы организации деятельности важны и результативны с педагогической точки зрения. Первый учит планировать свою работу, соотнося ее с общим замыслом и деятельностью других, а второй вносит в работу интригующий элемент необычности — работа, создававшаяся индивидуально, вдруг образует часть некоего нового целого. Третий вариант особенно привлекателен с точки зрения творческого развития личности, он содержит моменты импровизации.

Вторая форма организации совместной деятельности условно названа совместно-последовательной. Одни из самых ярких примеров, иллюстрирующих механизм такого взаимодействия, — спортивная эстафета и производственный конвейер. Конечно, для человека, выросшего в условиях современной культуры, все, что связано с производственным конвейером, выступает как безусловная альтернатива любому творчеству. Однако, во-первых, конвейером эта форма организации совместной деятельности не исчерпывается, и, во-вторых, — в работе с детьми даже взаимодействие по типу производственного конвейера может быть представлено как интересная, увлекательная творческая игра.

При совместно-последовательной форме организации деятельности результат, полученный одним, становится предметом деятельности следующего участника, затем третьего, четвертого и далее. И эта совместная деятельность может быть максимально похожа на производственный конвейер, а может лишь напоминать его внешне, но по своим мыслительным механизмам она может быть от него бесконечно далека.

Например, мы создаем в первом классе «новогоднюю фабрику» по производству игрушек для елки. Заранее заготовим стандартные детали для каждого участника, усадим детей за несколько столов, изображающих конвейерные линии, и запустим наше производство. Предметная деятельность детей в этом случае, как несложно заметить, внешне лишена элементов творчества — ребенку надо просто действовать по алгоритму, приклеивать свою деталь на нужное место. Но нельзя не заметить, что сама смоделированная нами игра в производственный

конвейер будет восприниматься детьми как новый интересный опыт, требующий творческого осмысления и первичного понимания сути производственных и социальных взаимодействий людей.

Можно пойти чуть дальше и предоставить участникам свободу в выборе цвета приклеиваемой детали, право ее смещения, и тогда каждая новая игрушка, сделанная на нашем конвейере, будет отличаться от предыдущей. Нарушив, таким образом, принцип работы производственного конвейера, мы сохранили сам вариант взаимодействия, придав ему творческий характер. Как несложно убедиться, воспитательные возможности изменились, но нельзя сказать, что они уменьшились или их не стало.

Совместно-последовательная форма организации деятельности вполне может быть творческой по своему содержанию и направленности. Так, например, в нашей работе мы часто играем с детьми в игру, условно названную нами «бесконечные рассказы». Каждый участник (их обычно бывает пять-шесть) последовательно берет со стола карточку с изображением какого-либо человека, животного, растения, здания и т. п. Причем карточки лежат вниз изображениями. Первый начинает рассказ. Он, завязывая сюжет, произносит несколько собственных, оригинальных предложений о том, что изображено на его карточке. Затем рассказ продолжает другой участник, соединяя первую, уже произнесенную, часть рассказа со своей, которая должна освещать то, что изображено на его карточке, затем вступает в дело третий участник, за ним четвертый и далее. В итоге рождается необычный рассказ, описывающий сочетания самых неожиданных персонажей и необычные события, с ними происходящие.

Самая сложная в плане реализации — совместно-взаимодействующая форма организации совместной деятельности. В этом случае согласование действий участников предполагается на всех этапах работы — от планирования и проектирования до завершения, получения окончательного продукта. Взаимодействие может быть организовано как парное, что особенно эффективно в условиях совместного обучения (В. К. Дьяченко), как взаимодействие в группах по три-четыре человека, что часто использовалось нами в учебно-исследовательской работе младших школьников (А. И. Савенков), как взаимодействие в группах относительно большого состава (например весь школьный класс).

На схеме 1 представлена описанная выше классификация форм организации совместной деятельности. Как видим, три основные выделенные формы организации совместной деятельности имеют зоны взаимного пересечения. Этим подчеркивается, что их относительная самостоятельность сочетается с отсутствием жестких границ между ними, что допускает возможность трансформации одной формы в другую.

Особым разнообразием отличается совместно-взаимодействующая форма организации, она может быть представлена как взаимодействие в паре, в небольшой и большой группах.

Кроме того, на втором уровне возможно взаимодействие между парами и небольшими группами. Причем это взаимодействие может быть организовано на основе совместно-индивидуальной, совместно-последовательной или совместно-взаимодействующей форм организации. Все это способно разнообразить процесс организации совместной творческой работы детей.

Эти виды взаимодействия практически мало зависят от предметной специфики деятельности. Они могут осуществляться на любом предметном содержании. Их можно использовать в традиционном школьном обучении, при коллективной изобразительной деятельности, в процессе коллективного музыкального или танцевального творчества, при проведении детьми совместных исследований и воплощении совместных проектов.

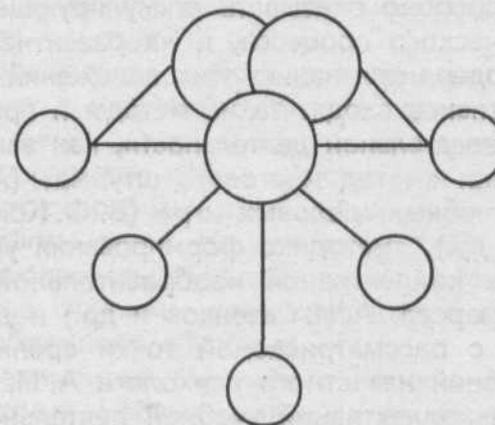
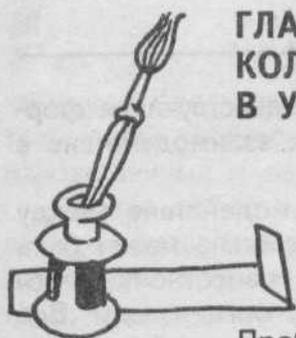


Схема 1. Классификация форм организации совместной деятельности

Подчеркнем, что специальные психологические исследования показывают, что у совместной деятельности своя арифметика. Здесь два плюс два может быть не только четыре, но и ноль, и три, и пять, и даже десять. Отметим, что это относится не только к результативности самой совместной деятельности, но и к ее воспитательной эффективности.



ГЛАВА 6 КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСТВО В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблемы коллективной учебной деятельности всегда привлекали внимание специалистов, они исследовались и исследуются интенсивно. В недавнем прошлом это — популярная и достаточно хорошо разработанная область отечественной психологии и педагогики. Значительно менее разработана проблематика коллективного творчества в процессе обучения как в отечественной педагогической психологии, так и в педагогике.

Однако нельзя не отметить тенденцию роста ее популярности. В литературе, посвященной вопросам теории и практики обучения, все чаще отмечается, что творческое взаимодействие с единомышленниками и оппонентами способно оказывать стимулирующее влияние и на продуктивность творческого процесса, и на развитие творческих качеств личности. Благодаря признанию этих положений в образовательную практику все активнее входят такие методы и приемы коллективной творческой образовательной деятельности, как заимствованный из зарубежной педагогики «метод мозгового штурма» (А. Осборн), «метод использования учебных, деловых игр» (В. Ф. Комаров, К. Рудестам, В. Я. Поляков и др.), «методика формирования умений творчески работать в процессе коллективной изобразительной деятельности» (И. С. Турро, Т. С. Комарова, А. И. Савенков и др.) и другие.

Особый интерес с рассматриваемой точки зрения представляют результаты исследований известного психолога А. М. Матюшкина, посвященные проблеме коллективной учебной деятельности в условиях проблемного обучения. В числе многих связанных с коллективным обучением вопросов автора особо интересовала результативность коллективного проблемного обучения.

Напомним, что задолго до этих исследований А. М. Матюшкина, еще в начале 30-х годов, именно претензии к результативности обучения были одними из основных при отказе от бригадно-лабораторного метода. Как известно, он предполагал проведение детьми совместных и учебных исследований, создание им собственных коллективных проектов.

По данным А. М. Матюшкина, не только в относительно больших, но даже и в небольших группах детей (3—5 человек) при проблемном обучении реальное участие в решении проблемы принимает лишь один (иногда два) из наиболее подготовленных учащихся. Остальным, более «слабым», отводятся в лучшем случае лишь вспомогательные функции.

Таким образом, полноценные знания получают лишь наиболее «сильные ученики». Важным представляется то, что приобретаемые более слабыми учениками знания, по мнению А. М. Матюшкина, относятся к вспомогательным условиям процесса решения проблемы и не могут быть признаны «полноценными знаниями».

Причем, как утверждает автор, учащиеся, однажды занявшие вторые роли в процессе решения проблемы, не смогут в дальнейшем изменить самостоятельно своего учебного положения в группе, оставаясь постоянно в роли помощников в процессе усвоения знаний. Таким образом, как отмечает далее А. М. Матюшкин, коллективное проблемное обучение создает во многих случаях лишь видимость участия всех детей в коллективном учебном поиске. А. М. Матюшкин делает заключение о том, что «результаты проблемно-группового обучения оказываются даже ниже результатов «индивидуализированного проблемного обучения». Эти выводы не вызывают сомнений. И если ориентироваться в своей работе только на одаренных детей, то данная ситуация может даже показаться оптимальной. Одаренные приобретают опыт интеллектуального лидерства, а их сверстники оказываются, как им и положено, на вторых и третьих ролях.

Наша экспериментальная работа проводилась в русле проблемы «Одаренный ребенок в массовой школе» и потому предполагала иной, более широкий и демократичный взгляд на задачи образовательной деятельности. Учитывая все это, в собственном исследовании мы не могли отказаться от разработки путей организации коллективной творческой учебной работы детей. Но для того, чтобы снять или, в крайнем случае, минимизировать обозначенные А. М. Матюшкиным сложности, мы существенно видоизменили методическую сторону организации коллективного проблемного обучения.

В нашей экспериментальной работе активно использовался путь выполнения совместных учебных заданий и проведения детьми коллективных учебных исследований в небольших группах (2—5 человек). Для того, чтобы дети, оказавшиеся в силу ряда причин на «вторых» ролях при выполнении коллективного исследовательского проекта, не закреплялись за собой роли второстепенных участников, был предпринят ряд специальных мер.

Первое, что было сделано: малые группы создавались только для выполнения одного учебного задания или исследования. В дальнейшем микрогруппа радикально переформировывалась. Было найдено и другое, на наш взгляд, значительно более продуктивное педагогическое решение. Как известно, роли участников коллективного творческого процесса, конечно, можно проранжировать, выделив первые, второстепенные, третьестепенные и далее. Но нельзя не заметить и того, что в ряде аналогичных ситуаций сочетание возможностей и характеров уча-

стников оказывается таким, что процесс совместного учебного исследования строится не по принципу их «ранжирования» — первый, второй, третий...», а по значительно более тонким принципам взаимного дополнения.

Не только продуктивность коллективного творческого процесса, но, как показали наши эксперименты, и его педагогическая результативность возрастает, если учитывать соотношение позиций участников и присущий каждому стиль мышления при решении коллективных творческих задач.

Характеризуя взрослых творцов, большинство исследователей считает, что стиль мышления является одним из наиболее устойчивых обобщенных показателей поведения человека. Естественно, что у детей эти стили находятся в стадии формирования и, следовательно, ребенок в этом плане более пластичен. Вариантов дифференциации этих стилей существует множество, наиболее распространен в отечественной литературе вариант деления на «теоретиков» и «эмпириков». Однако легко заметить, что в данном случае он мало продуктивен. В ином аспекте проблема когнитивных стилей разрабатывается психологами Н. И. Чуприковой и Т. А. Ратановой. Но мы в данном случае пришли к выводу акцентировать внимание не на этих стилях, а на те ролях, которые достаются каждому из участников процесса коллективного творческого взаимодействия.

Известный специалист в области групповой психотерапии К. Рудестам определяет «роль» как «круг функций и видов поведения, которые считаются подходящими для данного члена группы и реализуются в определенном социальном контексте». Он предлагает рассматривать еще один параметр — «гибкость ролевой тактики». Имеется в виду способность принятия ролей, отличных от тех, которые участники имеют вне группы.

Как пишут исследователи Р. М. Грановская и Ю. С. Крижанская, каждой случайным образом собранной группе можно условно выделить три типа участников: «зависимых», «независимых» и «конфликтных». «Зависимые», по их утверждению, постоянно занимают подчиненную позицию по отношению к «любой власти», они уверены, что от них ничего не зависит, и это обычно порождает «нарочитую беспомощность». Среди «независимых» и «конфликтных» часто встречаются авторитарные личности, обычно слабо осознающие свои отрицательные свойства. Их цели часто связаны с достижением внешнего успеха, престижа.

Несколько сложнее картина этой ситуации, представленная в исследовании Х. Келлерман. Выделено восемь типов ролей, разделенных на четыре пары полярных противоположностей: «романтик» — «провокатор»; «невиновный» — «козел отпущения»; «философствующий» — «ребенок»; «пуританин» — «объединяющий».

Интересен вариант, также весьма популярный в отечественной психологии, предложенный психологами Х. Гоу и Д. Вудвортсом. Они выделяют семь типов:

- пионер — инициативный, продуктивный, богатый идеями и охотно делящийся ими с другими, часто хороший организатор, честолюбивый и работоспособный;
- диагност — критик научных направлений и программ;
- эрудит — человек, много знающий в своей области;
- техник — специалист, умеющий придать законченность чужой работе, обычно строгий логик и хороший стилист;
- эстет — «интеллектуал художественного типа», человек, увлекающийся приданием решению изящной формы;
- методолог — систематик приемов и методов, знающий, как надо работать;
- независимый — наблюдательный и упрямый индивидуалист, нонконформист, способный противостоять любым мнениям и теориям.

Как видно из представленного списка, он довольно подробно дифференцирует ролевую структуру группы. Это позволяет, тщательно изучив индивидуальные особенности детей и характер выстраиваемых между ними отношений, формировать группы для коллективных учебных дел и исследований так, чтобы один и тот же ребенок в разных группах оказывался перед необходимостью выполнять разные роли.

Более подробная дифференциация групповых ролей предложена в работе К. Рудестам. Автором дается типологическая структура ролей, обычно используемая в групповой психотерапии (К. Рудестам, 1993). Но при работе с младшими школьниками степень дифференциации ролей далеко не всегда целесообразно делать такой большой. Иначе говоря, в процессе собственной экспериментальной работы мы часто сокращали диапазон этих ролей. В практической работе при проведении эксперимента, как и ожидалось, выяснилось, что при формировании группы с учетом возможности выполнения разными участниками данных ролей эффективно работает механизм социальной фасилитации — присутствие других усиливает мотивацию каждого участника. Ребенок-участник ориентируется на оценки других детей, получает от них дополнительный репертуар решений, принимает более рискованные стратегии поведения.

В развитии организационной структуры образовательного процесса особое место принадлежит коллективной форме организации учебной деятельности, предложенной В. К. Дьяченко. Этот вариант организации учебной деятельности относится к числу наиболее перспективных моделей организации учебной деятельности в массовой школе. И представляет, безусловно, большой интерес с точки зрения развития не

только умений и навыков творческой работы в коллективе, но и индивидуальности, интеллектуально-творческих способностей каждого ребенка в учебной деятельности.

Как мы уже отметили, благодаря механизму социальной фасилитации практически любую работу учителя с группой детей можно считать коллективной формой учебной деятельности. Специфика предложенного В. К. Дьяченко коллективного способа обучения не в том, что много людей обучаются вместе. Здесь главное то, что «все обучают каждого, и каждый обучает всех». В структуру «коллективного способа организации обучения» входит и «индивидуальная работа ученика с учителем», и «работа ученика с источником знаний», и «работа в группе сверстников», но самым главным является четвертый элемент — «взаимное обучение». Этот, последний в данном списке, элемент коренным образом отличает данную форму от других.

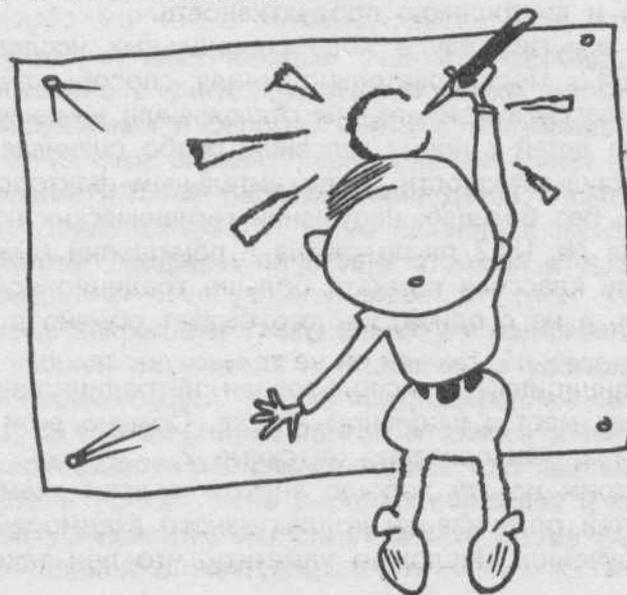
Сколько бы учеников одновременно ни обучал учитель, подлинно коллективного обучения он создать не может. Коллективное обучение, по утверждению В. К. Дьяченко, появляется только в том случае, когда в деле обучения данной группы принимают активное и систематическое участие все ее члены. В этом случае группа становится самообучающейся. Коллективное обучение характеризуется не тем, что один (учитель) учит все время всех (группу). Напротив, в этих условиях всегда действует «самообучающаяся группа» или «самообразовательный коллектив». Это, конечно, не исключает, а даже, напротив, предполагает квалифицированное руководство специалиста — профессионального педагога.

Выделенные автором особенности коллективной формы организации учебной работы использовались нами в полном объеме в ходе эмпирического исследования:

1. В каждый момент общения (работы) половина учащихся говорит, половина слушает. Минимальное количество участников — четыре человека.
2. Каждый участник занятий попеременно является то учеником, то учителем.
3. Ближайшая цель каждого участника занятий (ученика) — учить других всему тому, что знаешь или изучаешь сам.
4. Деятельность каждого ученика (участника занятий) является общественно полезной, так как он не только учится, но и постоянно систематически обучает других.
5. Основной принцип работы: все по очереди учат каждого, и каждый — всех. Коллектив обучает каждого своего члена под руководством педагога-специалиста.
6. Каждый отвечает не только за свои знания и учебные успехи, но также за знания и учебные успехи товарищей по учебной работе.

7. Каждую изучаемую тему (вопрос) участник занятий может излагать другим участникам, работая с каждым по очереди до полного, прочного и всестороннего овладения ею.
8. Важнейшая задача педагога-руководителя — формировать мастерство, искусство преподавания у каждого ученика (участника занятий). Добиваться мастерства изложения каждой изучаемой темы, применения изучаемой теории на практике — это общая цель и задача всех на каждом учебном занятии. Без успешного решения этой задачи коллективные учебные занятия, то есть обучение и воспитание коллективом каждого своего члена, не могут превратиться в высокоэффективную форму учебной работы.
9. Полное совпадение, единство коллективных и личных, индивидуальных интересов: чем больше я обучаю других, тем больше и лучше я знаю сам.
10. Преподаватель-руководитель по своему усмотрению привлекает к общей и регулярной работе, если это целесообразно и диктуется конкретными условиями, родителей, учеников старших классов, представителей общественности.

Эта форма организации позволяет постоянно каждому из учащихся брать на себя заботу о других детях, направляя их в учебной работе к исследованию самых разных учебных проблем, помогая освоить ту или иную тему. Благодаря этому, существенно меняются отношения в борьбе за первенство в группе. Это позволяет каждому ребенку продвигаться со своей собственной скоростью, неважно — быстрее или медленнее, чем все остальные.





ГЛАВА 7 КАК ПОСТАВИТЬ ПАРТЫ В КЛАССЕ

Многие учителя неоднократно замечали, что стоит изменить место ученика в классе, пересадив его за другую парту, как он сам меняется. Причем измениться может и его поведение, и результативность учебной деятельности. Этим простым и эффективным инструментом многие пользуются, но всегда ли мы знаем, как он в действительности работает и как им правильно действовать. Универсального ответа на этот вопрос не существует, но внимательный, наблюдательный педагог вполне способен успешно решать такие задачи.

Меняется ли действие механизма социальной фасилитации от изменения пространственного расположения участников совместной деятельности и общения? Всем нам даже по своему бытовому опыту известно, что мы не случайно выбираем то или иное расположение в пространстве. Есть места в самых разных помещениях, где нам комфортно, а есть такие, где мы себя особенно неуютно чувствуем. Есть предельно малые и предельно большие расстояния, на которых мы готовы и способны эффективно взаимодействовать и просто общаться с людьми. Даже этот обыденный опыт указывает нам на реальность гипотетического предположения о том, что изменение места положения детей в процессе учебной работы будет менять не только ее внешние характеристики, но и внутреннюю продуктивность.

Мы проверили эту гипотезу в ходе специальных исследований в прогимназии № 1882. Последовательно меняя способы расстановки учебных столов в классной комнате, мы отслеживали изменение характера взаимодействия детей в новых условиях, особо оценивая при этом степень учебной результативности. Дополнительным фактором, позволяющим это делать без больших нарушений гигиенических норм, было то, что прогимназия № 1882 расположена в помещении бывшего детского сада, поэтому классная комната больше традиционной и имеет окна с двух сторон, а не с одной, как это бывает обычно в школьных зданиях.

Мы взяли традиционные и использовали нетрадиционные схемы расстановки учебных мест в школьном классе. Обычно дети в школьном классе сидят так, как показано на схеме 2.

Давайте посмотрим на эту хорошо знакомую всем схему с точки зрения возможностей организации коллективного взаимодействия детей в процессе обучения. Несложно заметить, что при таком распо-

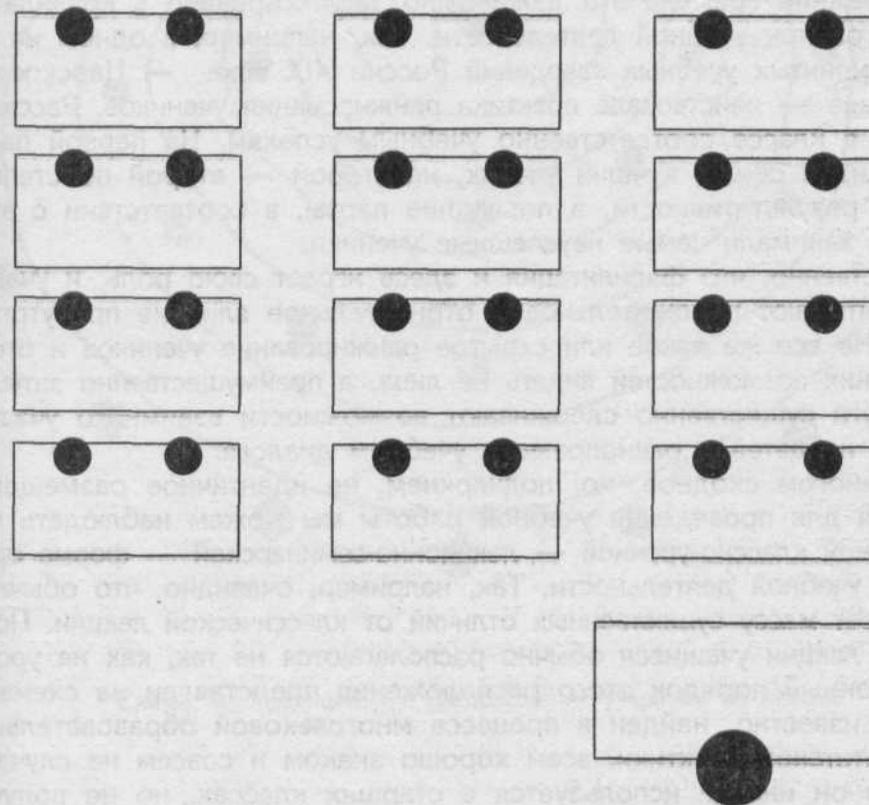


Схема 2. Традиционное расположение учеников в классной комнате

ложении учебных мест каждый ученик способен взаимодействовать преимущественно с учителем, только с ним он может иметь полноценный визуальный и речевой контакт. Взаимодействия детей в процессе обучения этот вариант расположения ученических мест в классе не предполагает. Такое расположение детей в школьном классе имеет многовековую историю и тесно связано с методической стороной учебной работы, традиционно осуществляемой в условиях классно-урочной системы.

Эта схема закрепляет главенствующее положение учителя. Каждый ученик направлен на учителя и ограничен в возможностях взаимодействия с одноклассниками. Кроме того, закрепленное за каждым ребенком место за той или иной партой в классе имеет свой социальный ранг: так, пребывание ученика на первой или последней парте в классной комнате и по сей день нередко отражает и определяет степень его учебной успешности, его статус в коллективе сверстников и характер его отношений с учителем.

В прежние времена это даже было зафиксировано в правилах и системе оценок учебной деятельности. Так, например, в одном из самых знаменитых учебных заведений России XIX века — Царскосельском лицее — действовала практика ранжирования учеников. Рассаживали их в классе соответственно учебным успехам. На первой парте всегда сидел самый лучший ученик, на второй — второй по степени учебной результативности, а последние парты, в соответствии с этой логикой, занимали самые неуспешные ученики.

Естественно, что фасилитация и здесь играет свою роль, и учащиеся испытывают положительное и отрицательное влияние присутствия других. Но все же явное или скрытое ранжирование учеников и отсутствие у них возможностей видеть не лица, а преимущественно затылки друг друга существенно сдерживают возможности взаимного участия каждого из детей в равноправном учебном диалоге.

Во многом сходное, но, подчеркнем, не идентичное размещение учащихся для проведения учебной работы мы можем наблюдать при родственной классно-урочной — лекционно-семинарской — форме организации учебной деятельности. Так, например, очевидно, что обычный урок имеет массу существенных отличий от классической лекции. Потому и на лекции учащиеся обычно располагаются не так, как на уроке. Традиционный порядок этого расположения представлен на схеме 3. Он, как известно, найден в процессе многовековой образовательной университетской практики, всем хорошо знаком и совсем не случаен. В школе он иногда используется в старших классах, но не получил широкого распространения.

Одна из причин — отсутствие специальных помещений. Но, видимо, главной является не она, этих помещений нет потому, что даже у старших школьников возможности работать в лекционном режиме крайне ограничены.

В средневековом университете лекция была основной формой организации занятий (от лат. *lectio* — чтение). Облаченный в мантию профессор чинно и строго читал (обычно на латыни) по книге текст и комментировал его. Сам профессор при этом обязательно располагался за кафедрой (так именовалось сохранившееся и по сей день особое возвышение). Лекция проходила очень торжественно и была сродни священнодействию, что вполне определенно выражено и в характере размещения студентов.

Не менее важно и то, что профессор находится внизу, а места студентов установлены на разных постепенно повышающихся уровнях. Этого требуют уже законы эргономики. Студент, сидящий сверху, может увидеть профессора, лишь подняв глаза, при этом только на мгновение оторвав их от своей тетради. Теоретически можно было бы сделать все наоборот, как, например, в зрительном зале. Но тог-

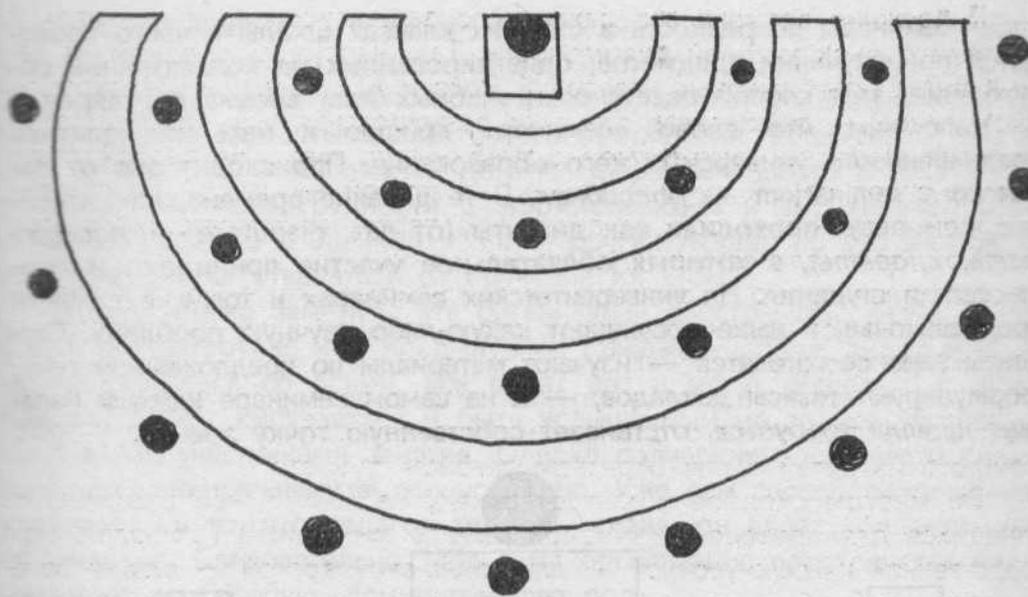


Схема 3. Традиционное расположение учащихся на лекции

да, для того чтобы увидеть профессора, студенту надо было бы делать массу лишних движений, что существенно повысило бы его утомляемость.

В собственной экспериментальной работе мы не отказывали себе в удовольствии поиграть с детьми начальных классов в лекцию. Изменив расположение мест учащихся и методику подачи материала, можно добиваться хороших результатов только за счет одного эффекта новизны, но если к этому добавить эффект от интенсификации процесса коллективного взаимодействия, то получается совсем неплохо. Хотя, конечно, невозможно не признать, что работать полноценно в таком режиме младшие школьники не могут в силу известных особенностей своего возрастного развития.

Стремясь разнообразить характер совместной учебной деятельности детей, педагоги (обычно это делается в старших классах школы) нередко прибегают и к другому взаимному расположению учащихся на занятиях. Этот способ взаимного расположения учеников на занятии представлен схемой 4. Он, так же как и лекция, относится к числу университетских изобретений и наиболее приемлем для проведения других форм, напоминающих университетские семинары. Поскольку

уроки-семинары не редкость в старших классах школы и часто проводятся при изучении предметов, ориентированных на коллективное обсуждение, этот способ расстановки учебных мест весьма популярен.

Напомним, что слово «семинар» пришло к нам из практики средневекового университетского образования. Происходит оно от латинского *seminarium* — *расса́дник*. В те далекие времена, как и сейчас, семинары проходили как диспуты (от лат. *disputare* — *рассуждать, спорить*), в которых обязательное участие принимают и профессор, и студенты. На университетских семинарах и тогда, в далеком средневековье, и ныне обсуждают какую-либо научную проблему. Студенты заранее готовятся — изучают материалы по предложенной теме, формулируют тезисы докладов, — а на самом семинаре каждый излагает и, если требуется, отстаивает собственную точку зрения.

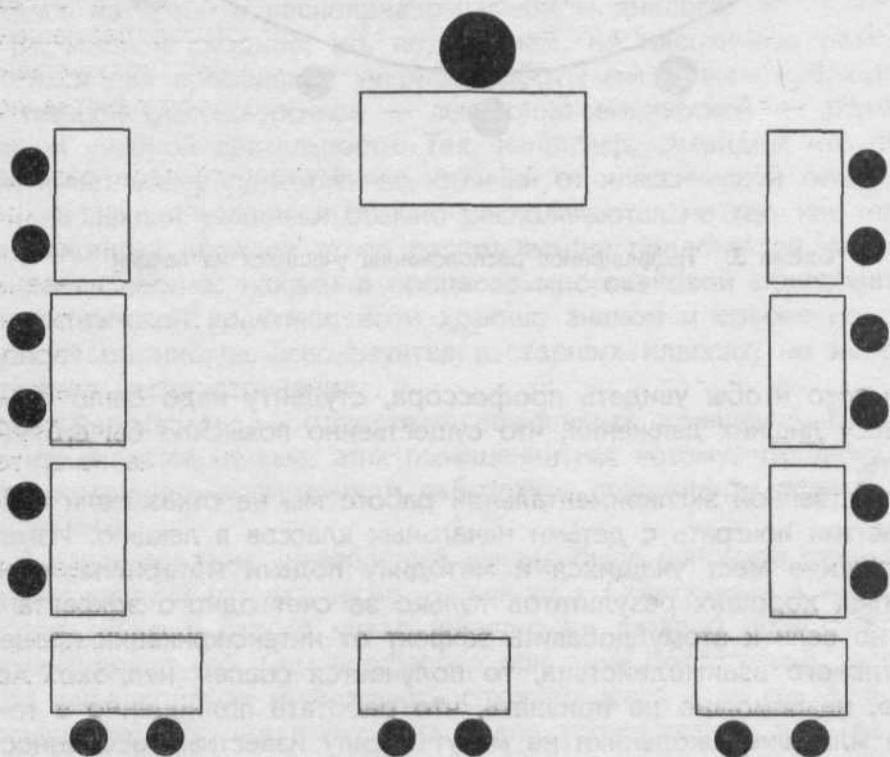


Схема 4. Традиционное расположение учащихся на семинаре

Мы также использовали этот вариант расположения учащихся в начальной школе. Кроме эффекта новизны, неизменно возникающего в этом случае и благотворно сказывающегося на учебной работе, нами наблюдалось также и повышение уровня учебного взаимодействия детей на занятиях, поэтому мы и применяли эту форму размещения детей на занятии при организации учебной деятельности.

Она использовалась в работе с младшими школьниками, преимущественно на уроках по москвоведению и окружающему миру, то есть там, где содержание учебного предмета позволяет воссоздавать хотя бы первичные варианты коллективного обсуждения. Естественно, что в силу возрастных особенностей дети младшего школьного возраста испытывают большие трудности с формированием и выражением собственной позиции, с оценкой позиции других людей, но это не повод для того, чтобы отказаться от обучения их этому.

Как несложно заметить, эта организация пространства значительно более демократична, чем предыдущая. Каждый участник видит всех и может общаться со всеми, все видят его и могут общаться с ним. Каждый может высказаться и быть услышанным не только учителем, но и всеми участниками занятия. Однако подчеркнем, что место педагога здесь по-прежнему выделено особо. Уже сам способ размещения указывает на то, что педагог здесь — глава, он ведет коллективное обсуждение. Следовательно, уже сама организация пространства подчеркивает его особую, доминирующую роль.

Особенно логично выглядит использование этого способа размещения детей на занятиях при проведении конференций по итогам кратковременных детских учебных исследований. Проводились они обычно так: по выбранной заранее теме каждая микрогруппа (2—3 ребенка) проводила мини-исследование. Например, учащиеся экспериментальной прогимназии № 1882 (г. Москва), отправляясь после уроков на прогулку, делились на микрогруппы, каждая из которых получала свое задание (например: изучить, какие деревья растут на прилегающей территории; как выглядит роза ветров; какие птицы прилетают на нашу территорию и что они обычно делают; живут ли на территории какие-либо животные и др.).

По завершении прогулки каждая микрогруппа обобщала результаты, полученные в ходе собственного исследования. Все дети готовили свои сообщения, которые и докладывались на итоговой конференции. Каждый присутствующий мог задать вопросы докладчикам и высказать собственные суждения об услышанном и увиденном.

Правда, нельзя не отметить, что каждый, кто учился в высшей школе, знает, что в советских и современных университетах семинары обычно проводились и проводятся при размещении студентов по схеме 2. В ходе нашей работы с младшими школьниками мы пришли к выводу, что если студенческий семинар, с трудом, но можно организовать в условиях размещения участников занятия по этой схеме, то у младших школьников коллективное обсуждение учебной проблемы может состояться только при таком варианте их размещения в классе, какой показан на схемах 3 или 4.

Схема 5 предлагает сходный, но не идентичный предыдущему вариант размещения участников занятия, а, следовательно, она способна продуцировать несколько иной вариант взаимодействия. Главное отличие в том, что здесь педагог уже не доминирует. По характеру размещения он уже не главный, а «равный среди равных». Конечно, при желании его роль ведущего или арбитра практически может быть им сыграна, но она не подчеркивается самой организацией пространства.

Этот вариант размещения детей очень результативен в плане не только активного включения механизма социальной фасилитации, но и в плане эффективной организации совместной деятельности в ходе обучения. Коллективное обсуждение проблемы при таком варианте размещения детей на занятиях создает хорошие условия для взаимодействия детей.

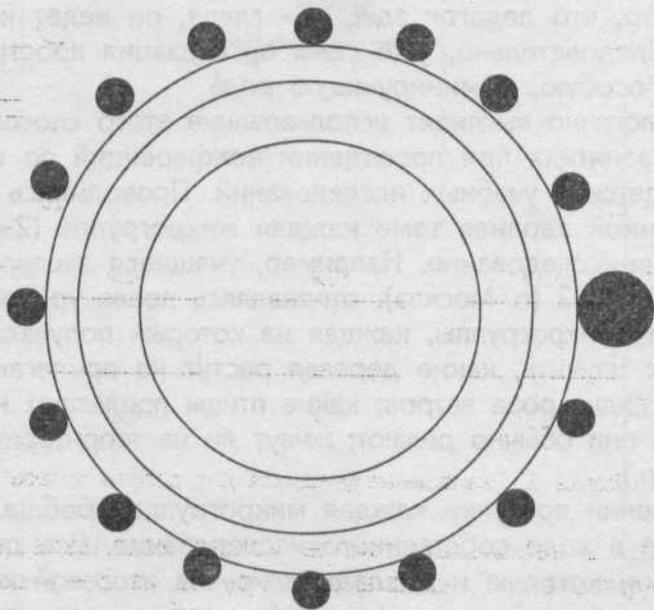


Схема 5. Вариант размещения участников семинара

Мы рассмотрели лишь традиционные способы размещения учащихся на занятиях, но, естественно, ими не ограничиваются все возможности активизации механизмов коллективного учебного взаимодействия за счет особой организации пространственного расположения учащихся. Так, например, для работы в паре детей на занятиях целесообразнее расположить так, как это представлено на схеме 6.

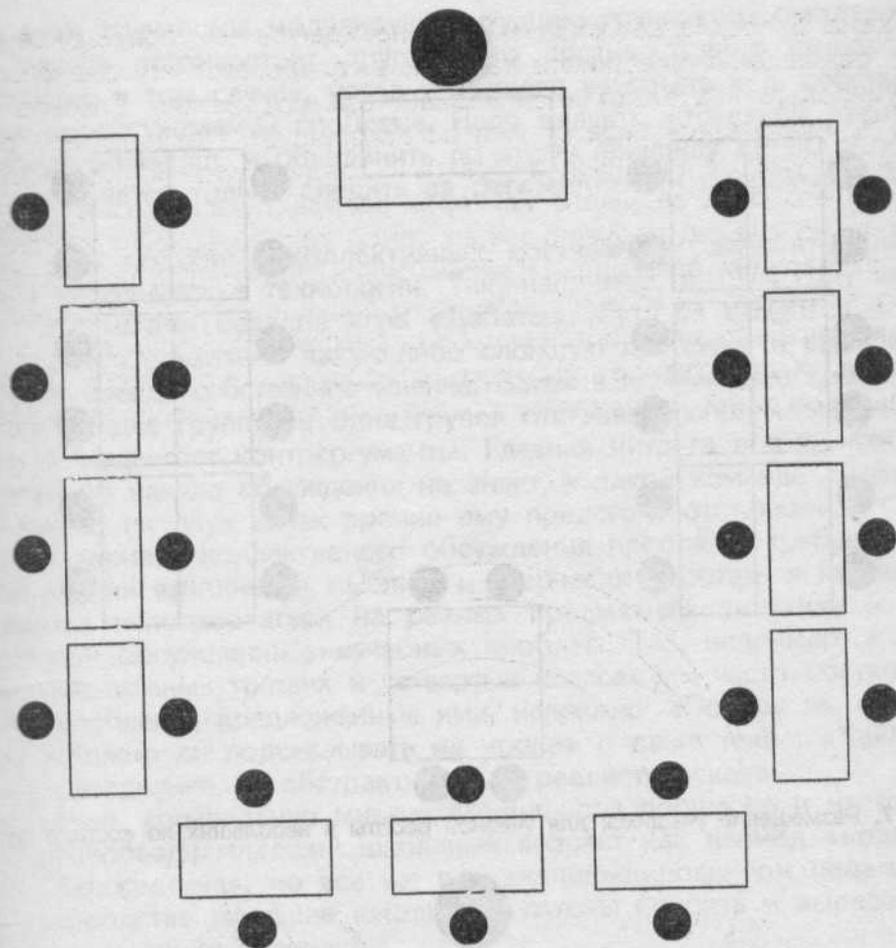


Схема 6. Размещение учащихся для работы в паре

Для работы в небольшой группе можно использовать способ размещения, представленный на схеме 7. Группа из 3—4 детей, выполняющая одно общее учебное задание, может быть объединена самым простым образом. Вариант работы учащихся в небольших группах допускает множество способов размещения детей в классной комнате. Мы представляем один из самых простых и подчеркиваем, что им все многообразие не исчерпывается.

Более интересны в плане организации и методики проведения занятий формы взаимодействия учащихся в больших по составу группах. Один из самых продуктивных способов коллективного взаимодействия может быть осуществлен путем деления класса на две равные по количеству группы. Для этого ученические места лучше всего расставить так, как это представлено на схеме 8.

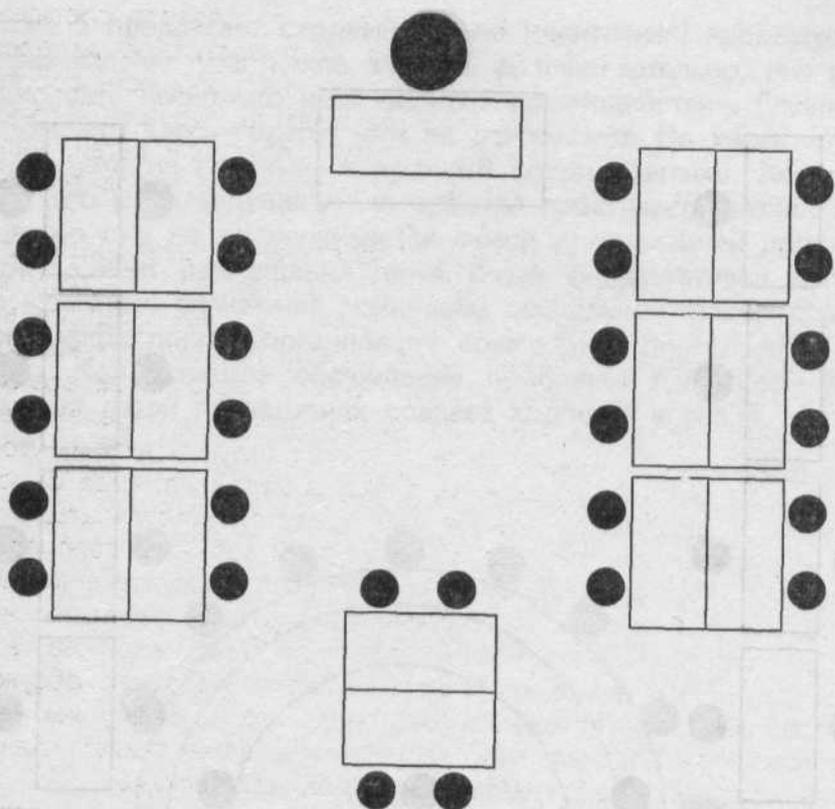


Схема 7. Размещение учащихся для учебной работы в небольших по составу группах

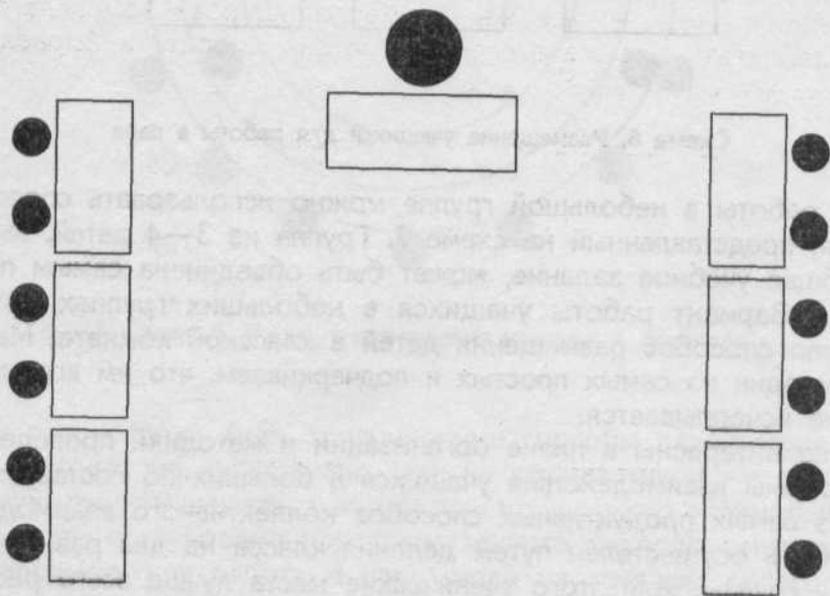


Схема 8. Размещение детей на занятии для коллективного обсуждения

В этом случае мы моделируем ситуацию группового состязания, и одна группа противостоит другой. Это противостояние интересно и эффективно в том случае, когда у каждого участника есть собственное мнение по обсуждаемой проблеме. Надо выявить, кто какой точки зрения придерживается, и объединить по этому принципу детей, далее педагогу останется только следить за регламентом и корректностью обсуждения.

Но для подобных коллективных состязаний разрабатывались и особые методические технологии. Так, например, в 1974 году венгерскими педагогами создана игра «Дебаты». Суть ее сводится к тому, что учащиеся осваивают какую-либо сложную проблему и вырабатывают по ее поводу собственное мнение. Затем в назначенное время класс делится на две группы, и одна группа отстаивает определенные идеи, а другая выдвигает контраргументы. Главная интрига в том, что никто из детей до начала обсуждения не знает, в какой команде он окажется и какую из двух точек зрения ему предстоит отстаивать.

Этот вариант коллективного обсуждения проблемы требует проявления умений критически мыслить и творчески работать в коллективе. Он может использоваться на разных предметных занятиях и очень хорош при обсуждении внеучебных проблем. Так, например, в наших экспериментальных третьих и четвертых классах мы часто обсуждали с детьми проблемы, предложенные ими, например: «Почему мы не дружные», «Можно ли подсказывать на уроке» и даже такие: «Какая живопись интереснее — абстрактная или реалистическая».

Конечно, справедливо многие специалисты прошлого и настоящего квалифицировали младший школьный возраст как период «нравственного конформизма», но все же при квалифицированном педагогическом руководстве младшие школьники готовы спорить и вырабатывать собственные точки зрения.

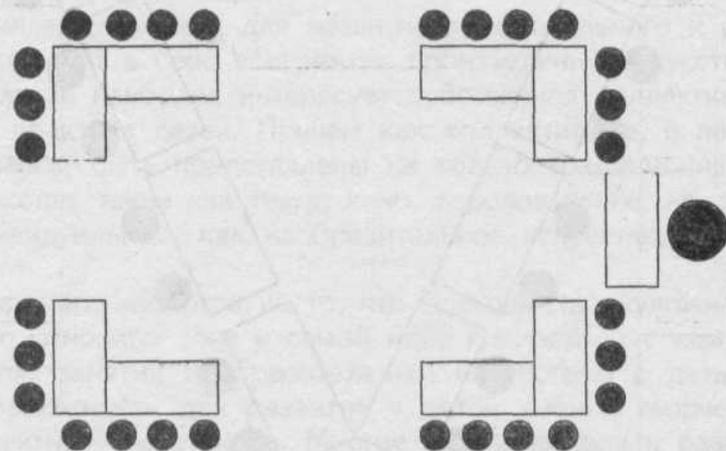


Схема 9. Размещение учащихся для межгруппового взаимодействия

Другой, более сложный вариант совместно-взаимодействующей формы организации совместной деятельности предполагает организацию обсуждения учебной проблемы не в двух, а в трех или в четырех относительно больших по составу группах.

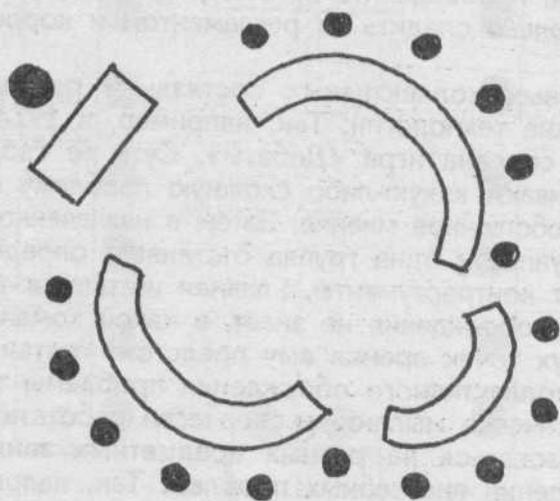


Схема 10. Размещение учащихся для межгруппового взаимодействия

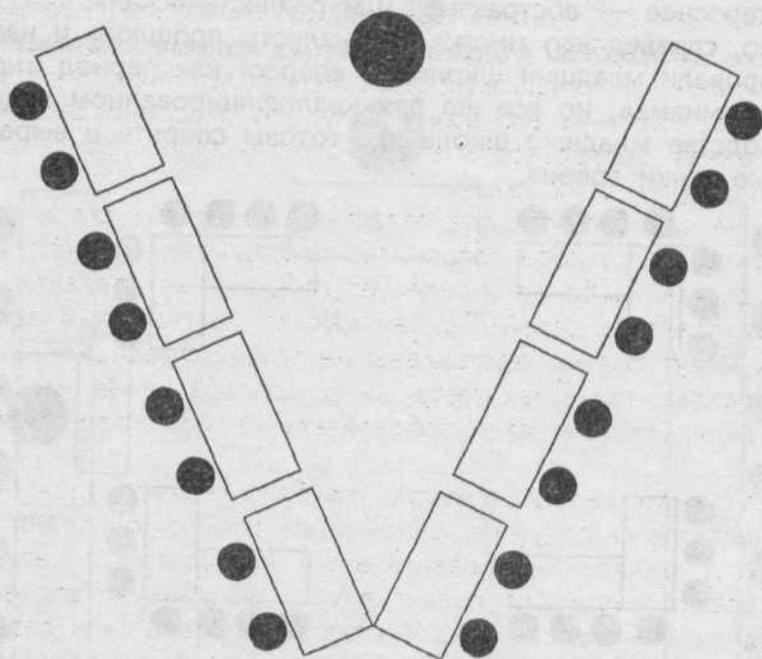


Схема 11. Вариант размещения учащихся для коллективного обсуждения



ГЛАВА 8 КОЛЛЕКТИВНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Любую художественную деятельность обычно принято изначально считать творческой, хотя, как мы уже отметили, это и несправедливо. Несложно понять, что она может быть совсем нетворческой и часто идет на исключительно репродуктивном уровне. Все же можно сказать, что художественная деятельность создает прекрасные условия для творчества и у нее более, чем у многих других видов детской деятельности, есть шанс развиваться по творческому сценарию.

Особое внимание специалистов всегда привлекало коллективное художественное творчество. Многие виды искусства целиком выстроены на основе коллективного творчества. Театр, кино, хоровое пение, оркестровая музыка немыслимы вне коллективного взаимодействия многих людей. Есть также искусства, где коллективное творчество рассматривается как редкое, почти аномальное явление. К таковым можно отнести литературу, изобразительное искусство.

Однако в педагогических делах все это обстоит совсем иначе. Главный предмет занятий художественной деятельностью с детьми не создание ими бессмертных художественных творений, призванных ошеломять зрителей или слушателей и затмить соперников, а развитие личности ребенка, обучение его всему тому, что способно дать искусство. Художественная деятельность в данном случае — одно из средств решения педагогических задач.

Большие возможности для развития эмоционального и социального интеллекта таит в себе восприятие произведений искусства, но не в данном случае наиболее интересуют собственная коллективная художественная практика детей. Причем как коллективные, в педагогических делах могут быть представлены не только традиционные коллективные искусства, такие как театр, кино, хоровое пение, но даже так сугубо индивидуальные, как изобразительное искусство, литературное творчество.

Так, например, несмотря на то, что большинство художников крайне негативно относится уже к самой идее совместной с кем бы то ни было работы, занятия изобразительным искусством с детьми имеют большие возможности для развития у детей умений творчески работать в коллективе сверстников. Многие исследователи в разное время посвятили этому массу работ: А. В. Бакушинский, В. И. Колякина, Т. С. Марова, Б. М. Неменский, А. И. Савенков, И. Н. Турро и др.

Изобразительная деятельность ребенка отличается от большинства художественных занятий тем, что в результате ее рождается осязаемый продукт — рисунок, объемное изображение. Этот продукт создает новые возможности для развития личности ребенка и совершенствования процесса совместной деятельности со сверстниками. Поэтому характер взаимодействия участников в ходе совместной работы может быть очень разнообразен. Это создает большие и практически не используемые в традиционной образовательной практике развивающие возможности.

Первоначально наши исследования в этой области были направлены на коррекцию мотивационно-потребностной сферы личности ребенка путем усложнения процесса взаимодействия детей в ходе создания ими коллективных работ по изобразительному искусству. Мы расклассифицировали процесс взаимодействия детей в совместной изобразительной деятельности на несколько уровней сложности в соответствии с представленной выше схемой 1 (совместно-индивидуальный; совместно-последовательный, совместно-взаимодействующий).

Каждый из этих уровней специфичен и требует разной степени готовности и способностей к совместной работе. Путем постепенного обучения детей более сложным способам взаимной деятельности нам удалось добиваться изменений не только в структуре мотивационно-потребностной сферы большинства детей, участвовавших в экспериментальной работе, но и эффективно решать вопросы развития социального интеллекта ребенка в целом.

Выполнение коллективных заданий по изобразительному искусству создает специфические условия для решения проблем интеллектуально-творческого развития ребенка. Подчеркнем, что с принятием современной психологией понятий «эмоциональный интеллект» и «социальный интеллект» традиционно изучавшийся с начала XX века интеллект все чаще именуют «интеллектом абстрактным». Изобразительное искусство, как и любая иная художественная деятельность ребенка, развивает и его абстрактный интеллект, и то, что называется «эмоциональным» и «социальным» интеллектом.

В ходе проведения нашей экспериментальной работы явно обнаружилось, что в ситуации коллективной изобразительной деятельности закономерности совместной учебной работы, выявленные в ходе изучения процессов проблемного обучения А. М. Матюшкиным, не наблюдаются. Постоянная забота о смене «ролей» в ходе взаимодействия (о которой мы писали выше) в сочетании с разнообразием форм взаимодействия детей, варьированием заданий и материалов порождают бесконечно большое количество возможностей для самоутверждения каждого ребенка в процессе совместной работы.

Возможность оказаться в положении лидера, а также потерять в той или иной ситуации эту позицию в коллективной изобразительной деятельности значительно выше, чем в традиционном проблемном обучении. Важно и то, что коллективная изобразительная деятельность по своей направленности — преимущественно деятельность творческая. Она создает практически идеальные условия для формирования у детей умений работать творчески в коллективе.

Опишем ряд игровых сюжетов и коллективных занятий с детьми. Мы остановимся на игровых сюжетах, которые легко могут быть воспроизведены. Пользуясь этими описаниями и схемами, представленными выше, любой педагог может бесконечно менять тематику проведения занятий и, таким образом, добиваться бесконечного разнообразия в разработке сюжетов коллективных работ, выполняемых с детьми.

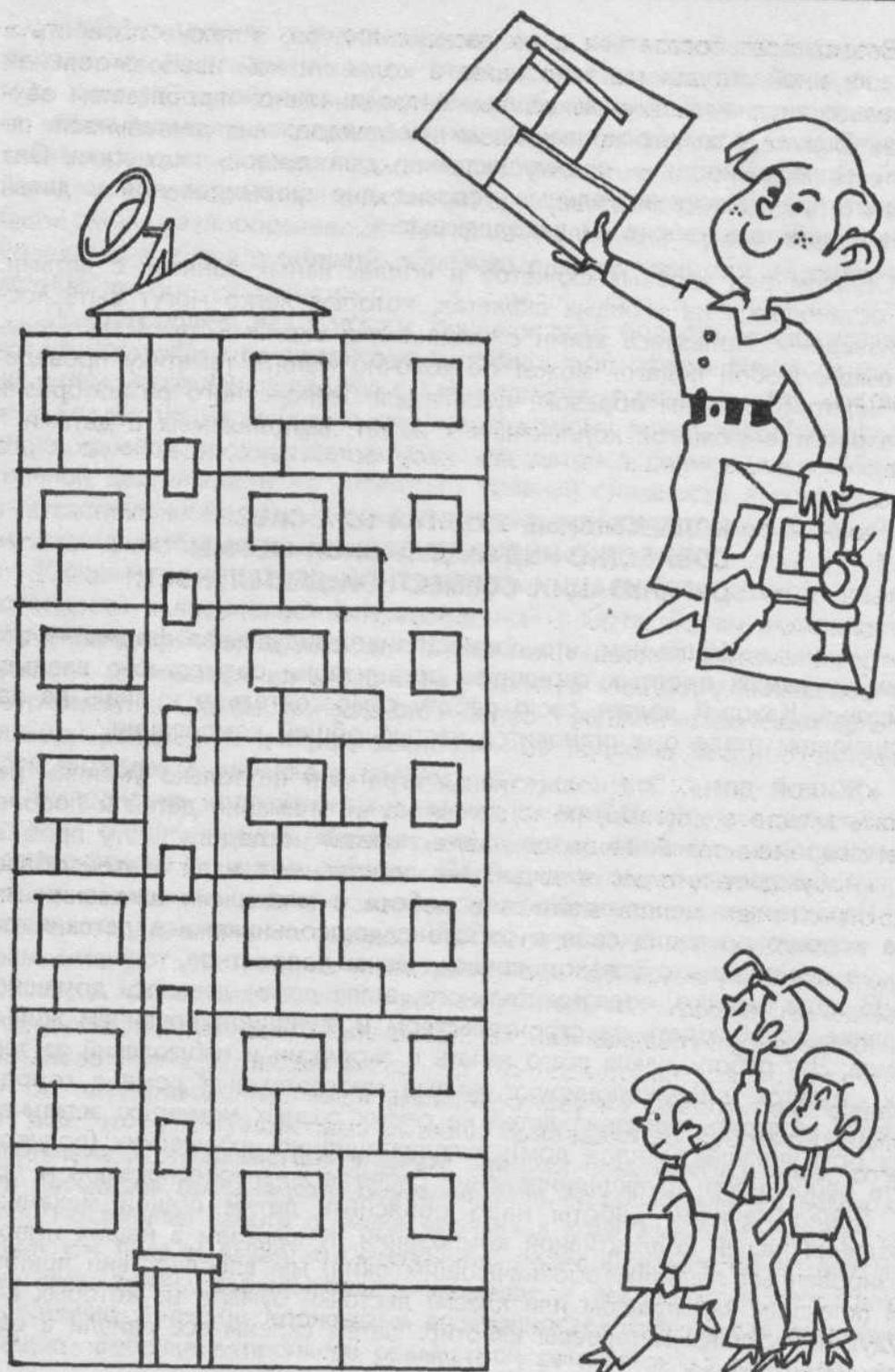
КОЛЛЕКТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ НА ОСНОВЕ СОВМЕСТНО-ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Напомним, что совместно-индивидуальная форма — это один из самых простых вариантов организации совместного взаимодействия. Каждый делает свою работу самостоятельно и лишь на завершающем этапе она становится частью общей композиции.

«Жилой дом». Эта коллективная игра учит не только умениям работать вместе с другими, но и активизирует внимание детей к проблемам современного жилища, заставляет детей исследовать эту проблему, пробуждает интерес к выработке собственных идей в этой области. Игра может использоваться в работе с младшими школьниками, она хорошо показала себя в работе с дошкольниками в детских садах, в нее можно с успехом вовлечь даже подростков.

В ходе первого, подготовительного, этапа детям давалось домашнее задание понаблюдать за строительством и функционированием жилых домов. Эту работу лучше всего начать с экскурсии и наблюдений за тем, как строятся и функционируют жилые многоэтажные дома в городе. Можно заострить внимание детей на самых разных моментах: эстетических (что украшает жилой дом); эксплуатационно-технических (подчеркнуть особенности функционирования системы жизнеобеспечения) и др.

Перед началом работы надо объяснить детям общий механизм создания нашей коллективной композиции. К вырезам в наших импровизированных панелях, обозначающим окна, мы впоследствии приклеим (клеящим карандашом или клеем) листочки бумаги, на которых ими будут нарисованы интерьеры квартир. Затем склеим все панели в единую конструкцию.



Второй этап состоял из двух тесно связанных между собой игровых ситуаций. Первая условно названа нами — «жильцы», вторая — «строительство и заселение дома». Первоначально задача детей заключается в том, чтобы на имеющемся у каждого листочке бумаги нарисовать квартиру. По сюжету игры каждый ребенок получает лист бумаги и картонную заготовку, напоминающую железобетонную панель строящегося многоэтажного дома. В ней вырезано относительно большое окно, в которое будет вклеиваться рисунок квартиры. Повернув панель нарисован балкон. Можно дать каждому ребенку по две-три панели, ведь в обычной квартире, как известно, не одно окно.

Каждый ребенок рисует «собственную квартиру», тщательно прорабатывая ее интерьер и украшая балкон. Важно подчеркнуть, чтобы всем было понятно, что не обязательно воспроизводить ту квартиру, которой живешь, лучше нарисовать несуществующую, идеальную с его точки зрения.

Важная роль интерьера, и в особенности балкона, в эстетизации внешнего вида дома подчеркивалась еще на этапе подготовки, но роль жильца, в которой оказывается ребенок, часто диктует свои решения и в оформлении квартиры, и в изображении балкона. Чей-то рисунок в итоге становится украшением общей работы, а чей-то портит ее.

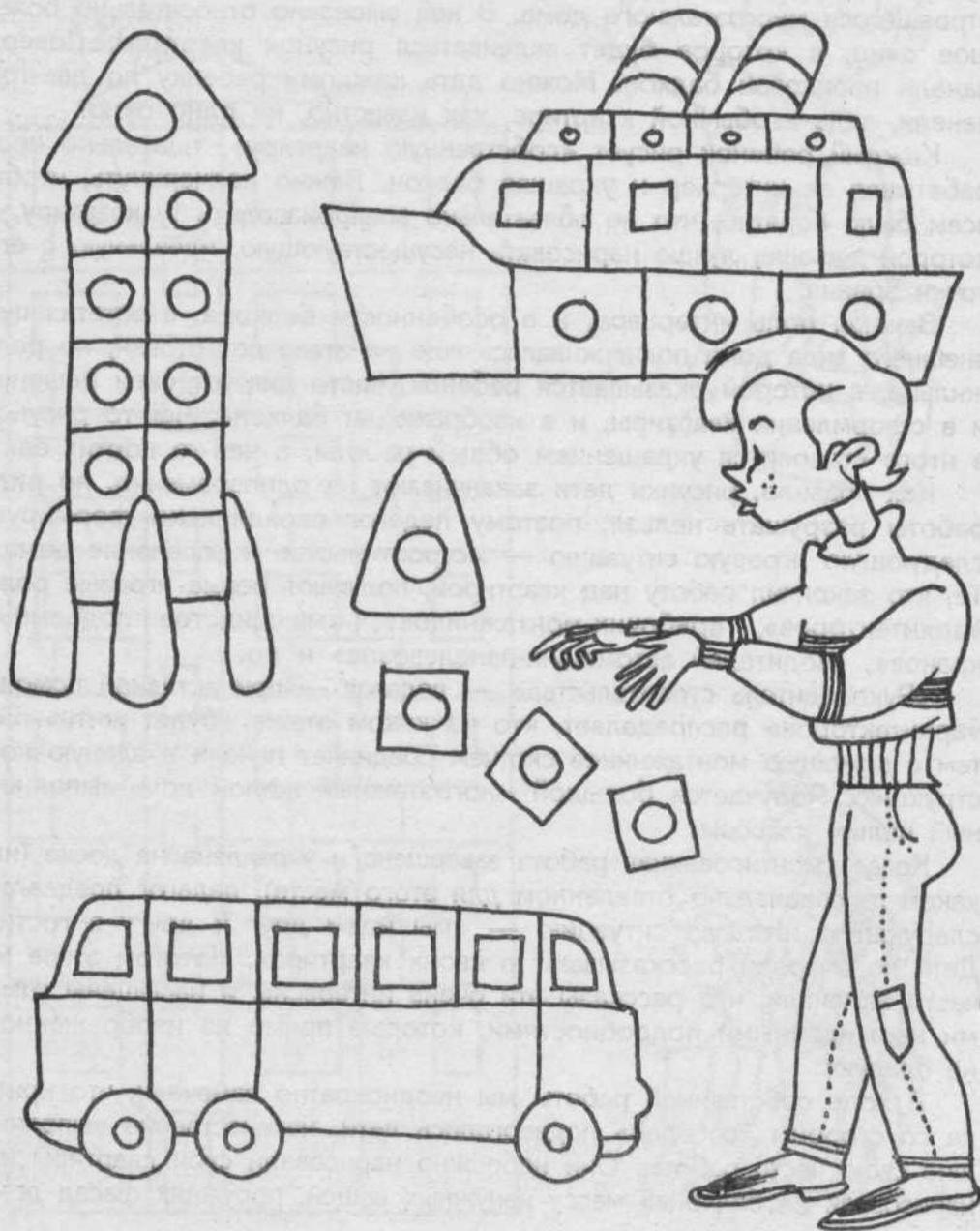
Как правило, рисунки дети заканчивают не одновременно, но работу разрушать нельзя, поэтому педагог параллельно формирует следующую игровую ситуацию — «строительство и заселение дома». Те, кто закончил работу над квартирой, получают новые игровые роли: «архитекторов», «рабочих-монтажников», «машинистов подъемных кранов», «водителей автомашин-панелевозов» и др.

«Руководитель строительства» — педагог — при активной помощи «архитекторов» распределяет, кто на каком этаже «будет жить». Затем с помощью монтажников скотчем соединяет панели в единую конструкцию. Получается большой многоэтажный жилой дом, выполненный целым классом.

Когда смонтированная работа завершена и укреплена на доске (или каком-то специально отведенном для этого месте), педагог предлагает следующую игровую ситуацию — «мы идем друг к другу в гости». Дети по очереди рассказывают о своих квартирах. На этом этапе мы часто замечали, что рассказы эти очень интересны и насыщены сами по себе неожиданными подробностями, которые прямо из изображенного следуют.

В ходе собственной работы мы неоднократно замечали, что критике со стороны «соседей» подвергались дети, некачественно выполнившие свою часть работы. Они небрежно нарисовали свои квартиры и нарисовали на балконах массу ненужных вещей, портящих фасад дома.

По аналогии с этим сюжетом можно придумать множество собственных оригинальных игровых сюжетов. Предлагаем несколько подсказок (см. рисунок). Из листов плотной бумаги в предыдущем случае мы сделали панели жилого дома, но стоит немного изменить их внешний вид, и получатся отсеки ракеты, части морского лайнера, автобуса или самолета.



В каждой такой заготовке можно вырезать окно или иллюминатор, к которому впоследствии участники работы приклеят свои рисунки. На рисунках лучше всего изобразить пассажиров. Это могут быть герои любимых сказок, мультфильмов и даже автопортреты. Останется только из этих частей смонтировать общую композицию — морской корабль, ракету или автобус.

Для успешного выполнения работы и интенсификации взаимодействия детей необходимо разработать для каждого сюжета несколько игровых ситуаций. Последовательно сменяя друг друга, они будут будить детское воображение, позволят сделать работу более интересной и увлекательной.

«ВЕСЕЛАЯ КАРУСЕЛЬ». Педагог готовит заранее большой круглый (овальный) лист бумаги и силуэты дымковских (или других) игрушек. Все дети получают силуэты разных игрушек: кому-то достаются стилизованные изображения людей, кому-то — коровы, а кому-то — лошадки и т. п.

Задача усложнится, если дать детям одинаковые силуэты. Выполнить роспись в рамках традиции и сделать при этом свою игрушку непохожей на других — сложная задача. Однако она выполнима и вполне по силам детям, успешно осваивающим программу занятий по изобразительному искусству в современной начальной школе.

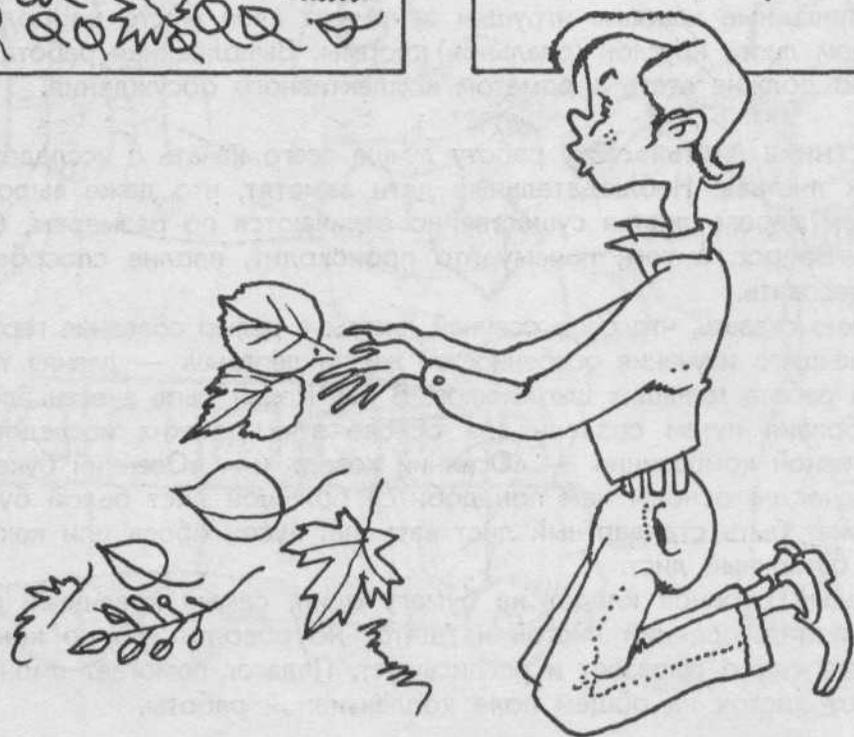
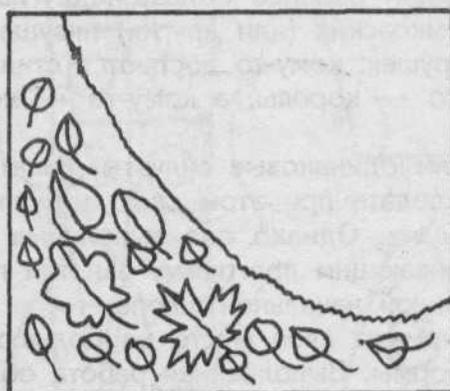
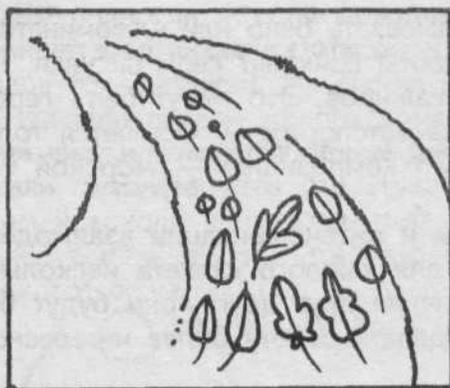
Расписанные каждой игрушкой занимают свое место на большом бумажном листе круглой (овальной) формы. Выполненная работа обязательно должна стать предметом коллективного обсуждения.

«ОСЕННИЕ ЛИСТЬЯ». Эту работу лучше всего начать с исследования осенних листьев. Наблюдательные дети заметят, что даже выросшие на одном дереве листья существенно отличаются по размерам, цвету, форме. Вопрос о том, почему это происходит, вполне способен их заинтересовать.

Можно сказать, что сбор осенней листвы с целью создания гербария и дальнейшего изучения особенностей жизни деревьев — давняя традиционная работа младших школьников. В нее может быть внесен элемент разнообразия путем создания на основе этих детских исследований коллективной композиции — «Осенний ковер» или «Осенний букет».

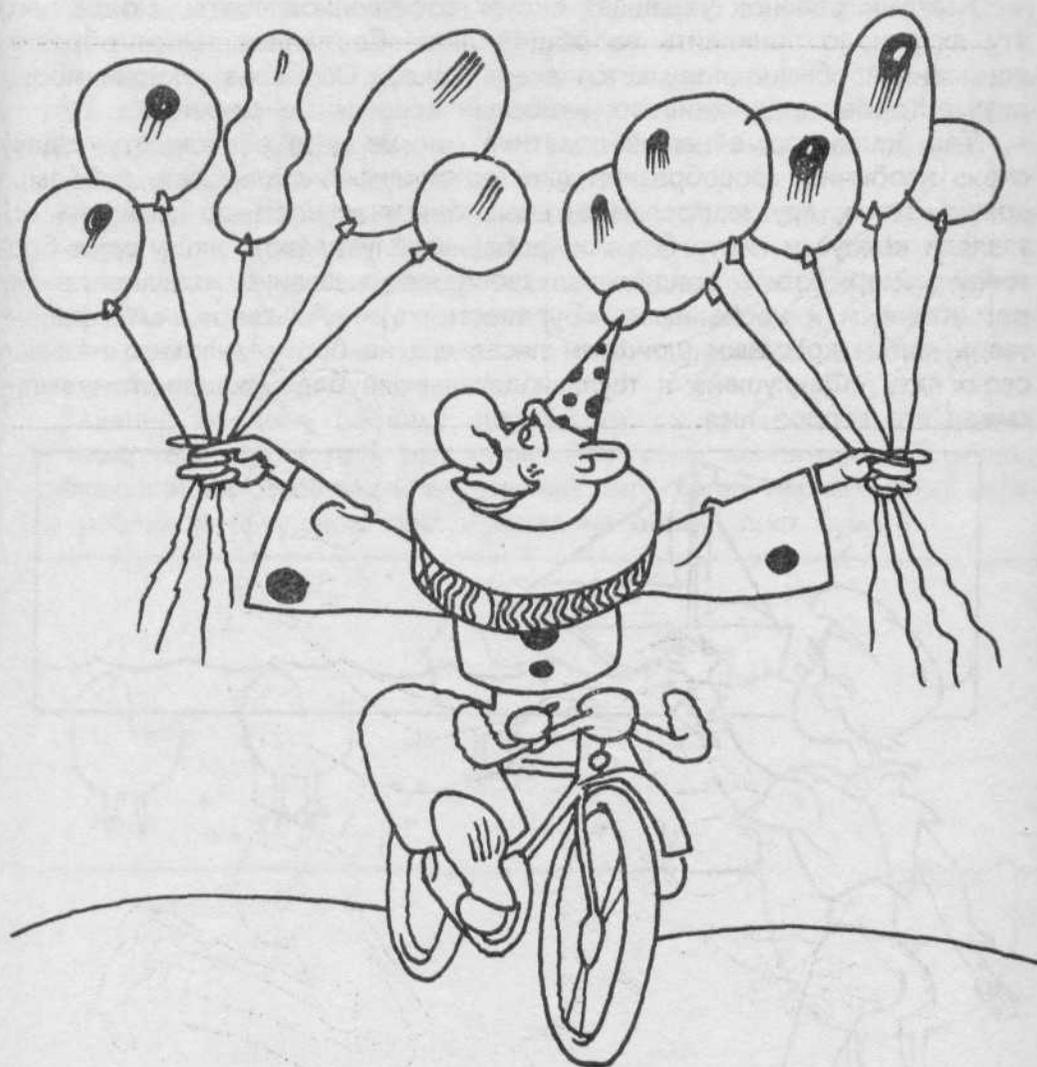
В качестве основы нам понадобится большой лист белой бумаги. Это может быть стандартный лист ватмана, кусок обоев или какой-то другой бумажный лист.

Каждый ребенок кладет на бумагу один, самый красивый, с его точки зрения, осенний листок и тщательно обводит его по контуру. Затем аккуратно вырезает и расписывает. Педагог помогает смонтировать этот листок на общем поле коллективной работы.



Обсуждая коллективную работу, надо попросить авторов рассказать и о собственных изображениях, и об итогах своих естественно-научных изысканий.

«РАЗНОЦВЕТНЫЕ ШАРЫ». Педагог рисует на большом листе бумаги изображение человека (можно приготовить его заранее). Это может быть мальчик или девочка, это может быть клоун или цирковой медведь и др. Задача детям: каждому нарисовать красивый воздушный шарик для этого человека (клоуна, медведя и др.). По мере готовности шарики вырезаются и приклеиваются на общий лист.



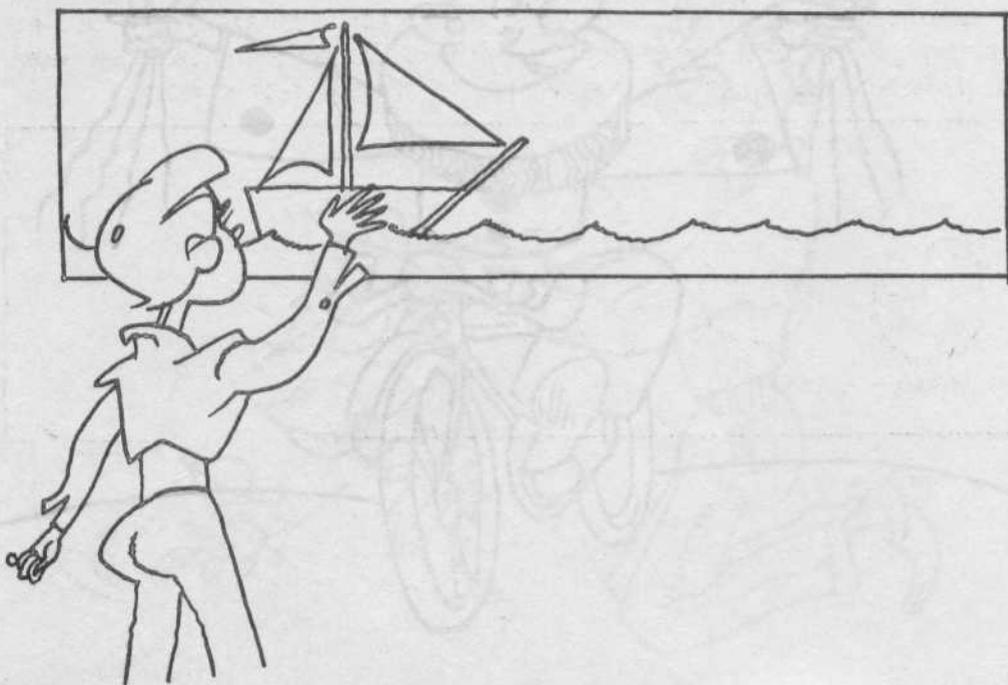
«Подготовка к состязаниям». Сюжеты игр, объединенных этим названием, предполагают художественную роспись одинаковых силуэтов, вырезанных из бумаги.

Например, вырежем одинаковые силуэты морских яхт. Одну из этих яхт надо расписать до начала занятия. Ее можно сразу приклеить на общий лист.

Задание участникам может звучать так: «Эти яхты будут участвовать в кругосветной парусной регате. Но только один капитан догадался украсить паруса и корпус собственной яхты. Придумайте для своих яхт оригинальное украшение парусов и корпуса, — такое, которое не сможет придумать никто другой, и тогда судьи не спутают вашу яхту с другими».

Каждый ребенок украшает силуэт собственной яхты. После чего эту яхту надо приклеить на общий лист. Созданная таким образом композиция обычно получается очень яркой. Особенно следует поощрить авторов, предложивших наиболее креативные решения.

Так, например, в нашей практике многие дети решали эту задачу очень необычно, своеобразно: одни стремились использовать побольше ярких цветов, другие проявляли свою оригинальность по-иному — оставляли корпус и парус белыми, добавив силуэту яхты лишь один бортовой номер. Кто-то придумывал своей яхте название, кажущееся ему романтическим и необычным: «Буревестник», «Альтаир», «Альфацентавр», затем красивым шрифтом писал его на борту. А кто-то называл свою яхту «Феклушей» и также тщательно рубленым шрифтом выписывал это гордое имя.



По аналогии вместо силуэтов яхт можно использовать силуэты автомобилей «формулы-1», самолетов или детских колясок.

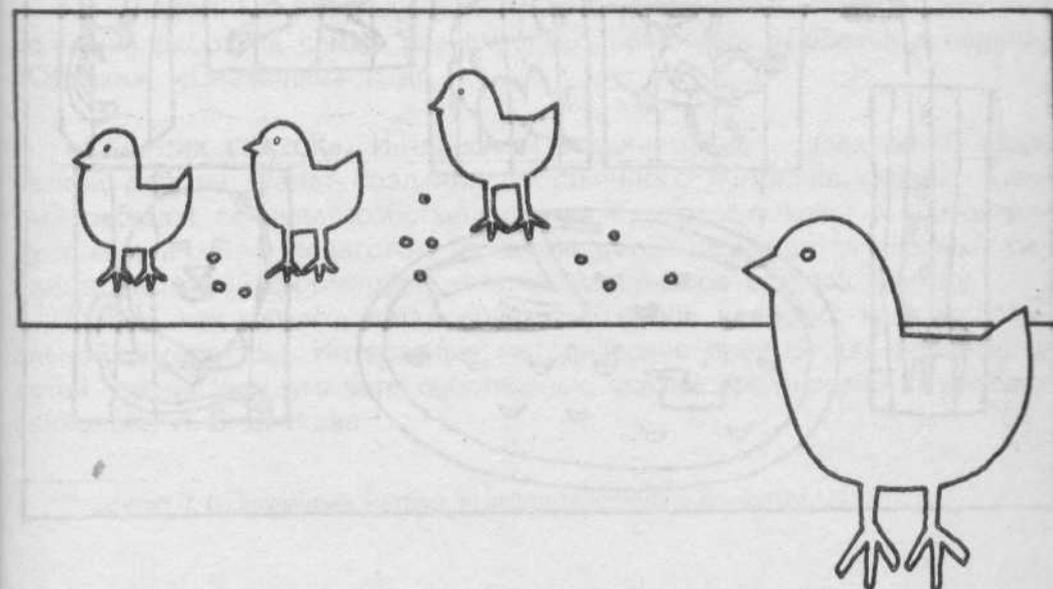
Автомобили «формулы-1», по легенде, могут, так же как и яхты, готовиться к состязаниям. Самолеты могут просто принадлежать различным авиакомпаниям и потому нуждаются в оригинальном дизайне. А детские коляски принадлежат разным мамам, в них катают на прогулке в парке разных малышей. И эти коляски должны быть красивыми и непохожими друг на друга.

«Гуляющие цыплята». Для проведения этой работы надо приготовить большой лист цветной бумаги (он может быть светло-зеленым, или каким-то другим) и вырезанные из белой плотной бумаги одинаковые силуэты цыплят. Количество силуэтов должно равняться количеству детей, участвующих в коллективной работе.

Вначале лучше побеседовать с детьми о цыплятах. Особенно часто в этих обсуждениях дети подчеркивают, что цыплята очень похожи друг на друга. Действительно, нетренированный человек обычно не может отличить одного цыпленка от другого.

Но мы в ходе обсуждения обязательно внушали детям мысль, что это сходство кажущееся. Дети должны понять, что на самом деле у каждого цыпленка свой характер и свои внешние и внутренние особенности. Он, как мы с вами, единственный и уникальный. Цыплята нам кажутся одинаковыми не потому, что они одинаковые, а потому, что мы ненаблюдательны и невнимательны.

Задание каждому ребенку: доработать силуэт цыпленка. Сделать это надо так, чтобы твой цыпленок имел свой неповторимый облик, выражающий его особенный внутренний мир. Затем нарисованный каждым ребенком цыпленок наклеивается на общий лист бумаги.

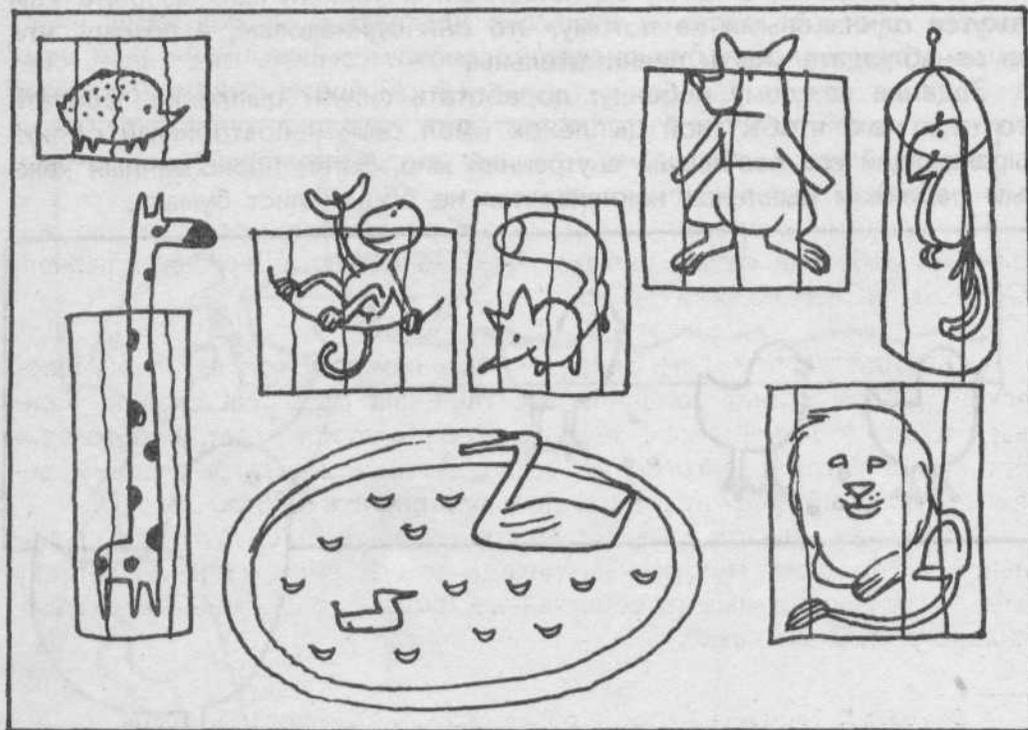


Полученная композиция может служить не только украшением классной комнаты, но и основой для составления детьми рассказов о собственном понимании изображенных на ней событий. Это упражнение развивает воображение ребенка, стимулирует развитие речи.

«ЗООПАРК». Педагог готовит заранее «вольеры» для будущих обитателей зоопарка. Наши вольеры — это обычные листочки из цветной бумаги для аппликации. Прорезаны они так, что оставлена только полоска по периметру и несколько полосок вертикальных, через равные расстояния.

Эти вольеры можно заранее смонтировать на большом листе бумаги. Приклеивать лучше всего только верхнюю часть, чтобы потом можно было беспрепятственно вклеить изображение животного. Готовя вольеры, нужно помнить, что все они должны быть разного размера: ведь в одном будет жить попугай, в другом — слон, в третьем — мартишки, зебра или крокодил.

Нарисованное каждым ребенком животное аккуратно приклеивается на свое место. В итоге рождается общая коллективная работа. Наш зоопарк совсем не должен повторять настоящий, но нам следует придерживаться некоторого реализма в создании работы.



Завершает занятие новая игра — «Экскурсия по нашему зоопарку». В ходе этой части занятия детей можно направить на обсуждение проблемы в трех направлениях: рассказать о животных, живущих в зоопарке, и о том, как они живут на воле; придумать сказочный сюжет об отношениях этих животных в зоопарке и, третье, — оценить, как потрудились все и какой вклад внес каждый из участников в общий результат коллективной работы.

«ПТИЦЫ НА ДЕРЕВЕ». Подготовительный этап включает знакомство детей с данным разделом предмета «Окружающий мир». Источником информации могут быть книги и собственные исследования детей, проведенные ими на прогулках и дома, по специальным заданиям педагога.

Само занятие начинается с беседы о том, какие птицы известны детям, и о том, что они знают об их поведении и образе жизни. Затем педагог предлагает каждому ребенку нарисовать ту птицу, которая нравится ему больше других. Как только дети включились в работу, сам педагог на общем листе бумаги рисует большое дерево.

Затем нарисованных каждым участником птиц надо аккуратно вырезать. Каждой птице надо найти свое место на нашем большом общем дереве.

Завершить занятие лучше всего коллективным обсуждением выполненной работы. В ходе этого обсуждения активизируются познания детей, будут востребованы итоги их исследований и размышлений. Корректируя это обсуждение, педагог может решить ряд задач, связанных с изучением данного раздела учебной программы. Но особенно важно, с нашей точки зрения, то, что дети работают творчески вместе со сверстниками и педагогом. Результат этого взаимодействия чрезвычайно ценен в педагогическом отношении.

По аналогии с предыдущими можно разработать сюжеты для выполнения работ на самые разные темы, например: «Деревья в парке», «Облака», «Снежинки» и др.

«СБОРНИК СКАЗОК». Интересным заданием для коллективной творческой работы станет создание собственного сборника сказок. Каждый ребенок сочиняет собственную сказку, готовит текст и иллюстрирует его, а затем педагогом из числа детей назначается главный редактор, который формирует из этих материалов единую книжку.

О том, как научить детей сочинять сказки, написано много специальной литературы. Интересные методические приемы для развития у детей умения придумывать собственные сказки предложены в работах психолога И. В. Вачкова*.

* Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога. М., 2002.

Например, детям предлагаются зачины сказок, а дальше каждый дорабатывает начатый сюжет по собственному усмотрению. Даже если дети воспользовались одним и тем же зачином, у каждого из них получается своя оригинальная сказка. И самый распространенный вопрос: «А как начинать?» («Я не знаю, как начать!») — уже не звучит.

Другой способ: педагог готовит карточки с изображениями героев известных, популярных у детей сказок. Важно, чтобы каждый из представленных героев имел яркий, хорошо понимаемый детьми типаж. Ребенок вытягивает доставшуюся ему карточку, как билет студент на экзамене, и сочиняет сказку о своем герое в новых необычных для него обстоятельствах.

Дальше все это надо описать и проиллюстрировать. Это может делаться и индивидуально, а потом объединиться в общую работу. Можно сделать иначе: назначить главного художника и главного редактора. Они в соответствии с общим замыслом предложат каждому участнику доработать свои тексты и иллюстрации.

Особенно интересно эта работа проходит при выполнении основных операций детьми на компьютерах. В этом случае подготовка текстов у них не вызывает напряжений, а иллюстрации, выполненные на компьютере, выглядят очень эффектно, и легче выдержать все это в едином стиле.

Занятия, построенные на основе совместно-индивидуальной формы организации совместной деятельности, позволяют сформировать у детей первичные и относительно простые умения и навыки сотрудничества в коллективной творческой деятельности. Но при выполнении этих работ, несмотря на то, что дети ориентированы на создание коллективной композиции, единство группы носит во многом формальный характер, так как реальное взаимодействие осуществляется только на этапах планирования и итоговой оценки. Результат работы каждого является частью общей композиции, вместе с тем он достаточно определенно выделен, и всегда есть возможность оценить то, как учитывались задачи общей работы любым из участников.

Последнее очень ценно в педагогическом плане. В результате выполнения работ на базе совместно-последовательной и совместно-взаимодействующей форм организации совместной деятельности, о которых мы будем говорить далее, индивидуальный вклад участников завуалирован. Часто трудно отличить, насколько успешно трудился каждый участник коллективной работы. Это, с одной стороны, создает возможности для полноценного взаимодействия, а с другой — для описанного выше «социального паразитирования».

В этих условиях кто-то может меньше стараться, чем в условиях индивидуальной работы, а склонные к завышению оценки собственного вклада эгоистичные дети не могут оказаться в столь однозначно оцениваемой ситуации. В условиях работы на базе совместно-индивиду-

альной формы организации совместной деятельности их необъективность видна и легко доказуема. Напротив, дети с заниженной самооценкой оцениваются в соответствии со своими реальными заслугами перед коллективом.

КОЛЛЕКТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ НА ОСНОВЕ СОВМЕСТНО-ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОЙ ФОРМЫ Организации совместной деятельности

Совместно-последовательная форма организации совместной деятельности, как мы уже отмечали, предполагает последовательное выполнение действий участниками в ходе коллективной работы, когда результат действия выполненного одним участником процесса становится предметом деятельности другого. По этому принципу действует производственный конвейер, этот же принцип лежит в основе спортивных эстафет.

Многих специалистов, занимавшихся проблемами коллективной художественной деятельности, ассоциация с производственным конвейером заставляла весьма скептически относиться к педагогическим возможностям совместно-последовательной формы организации совместной деятельности (И. Н. Турро и др.). В традиционных представлениях конвейер и есть то, что противостоит творчеству.

Однако следует понимать, что, используя этот способ организации коллективной деятельности, вовсе не обязательно воспроизводить производственный конвейер — и при таком способе организации действия детей могут иметь не только коллективный, но и в высшей степени творческий характер.

Рассмотрим это на примерах. Начнем с сюжетов, позволяющих детям действовать последовательно, но при этом активно использовать опыт, полученный ими в ходе работы на базе описанной выше совместно-индивидуальной формы организации совместной деятельности.

«Мы пишем книжку». Это занятие синтезирует коллективное литературное и изобразительное творчество. Перед началом работы все дети получают одинаковые листочки бумаги — странички будущей книги — и материалы для рисования. Можно делать всю эту работу на компьютерах, а иллюстрации выполнить в технике компьютерной графики.

В ходе коллективного обсуждения определяем главного героя собственной книги. Затем ребенок, сидящий за первой партой, называет свое предложение. Например: «В одной сказочной стране жил-был Волшебник». После него второй: «У него был большой красивый дворец»; далее третий: «Прилетела к нему однажды сказочная синяя птица»; затем четвертый, пятый и далее.

Произнесенная фраза записывается автором в тетради. После этого он на эту тему делает иллюстрацию на данной ему странице, вписывает туда свой текст. Тем, кто свою работу выполнит раньше, можно поручить создание обложки. После чего полученные странички соединяются. Получается книжка, написанная и проиллюстрированная коллективно.

Эта работа отличается от предыдущих вариантов описанных выше аналогичных работ тем, что здесь каждый продолжает уже начатую общую работу, а не разрабатывает свою часть отдельно от других.

«ПИКТОГРАФИЧЕСКОЕ ПИСЬМО». Все современные дети прекрасно помнят, как замечательные герои одного из самых любимых ими мультфильмов Дядя Федор, кот Матроскин и пес Шарик последовательно, друг за другом писали одно письмо: «Здравствуйте, дорогие папа и мама...». Большинство детей прекрасно помнят и про то, «что живу я хорошо», и про «больные лапы», и про «отваливающийся хвост», и про «повысившуюся лохматость»... Напоминание об этом ярком сюжете способно дать хороший старт аналогичной совместной работе. Предложим детям написать в таком же духе пиктографическое письмо.

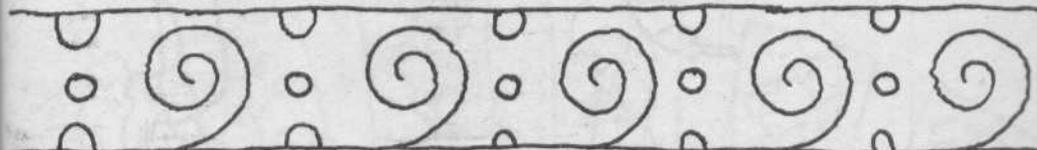
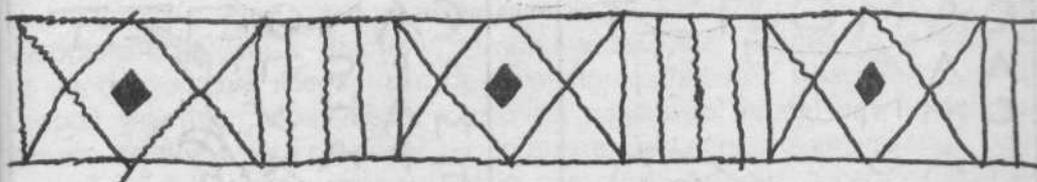
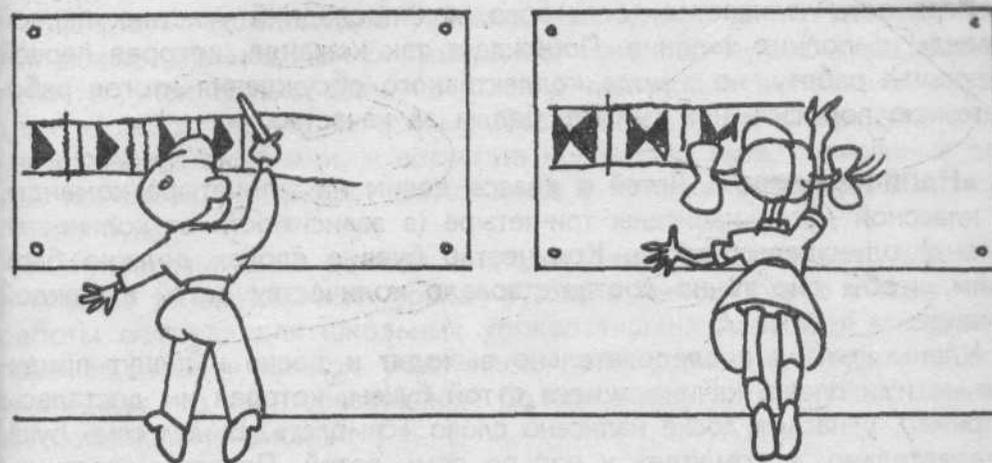
Для этого детей надо вооружить материалами для рисования и бумагой. Кроме того, следует подумать о наборе ролей. Например, у нас одно письмо Василисе Прекрасной пишут последовательно: Иван-царевич, Змей-Горыныч, Снегурочка, Баба Яга и барон Мюнхаузен.

Каждый участник на общем листе бумаги рисует свою часть письма от имени какого-либо персонажа. По нашим наблюдениям, объединять для этой работы младших школьников в группы более, чем пять человек, нецелесообразно.

Написанные разными группами пиктографические письма в заключение занятия надо прочитать всему классу. Причем читать могут как авторы, так и те, кто незнаком с замыслом письма. В ходе коллективного обсуждения надо отметить самые интересные работы и самые ценные находки. Очень важно оценить фантазию, юмор и смелость участников коллективного творческого процесса.

«ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЭСТАФЕТА». Это занятие лучше всего провести как соревнование. Дети делятся на три (две) команды. На классной доске крепятся три (два) больших листа бумаги. На каждом из них нарисовано по одному орнаментальному элементу.

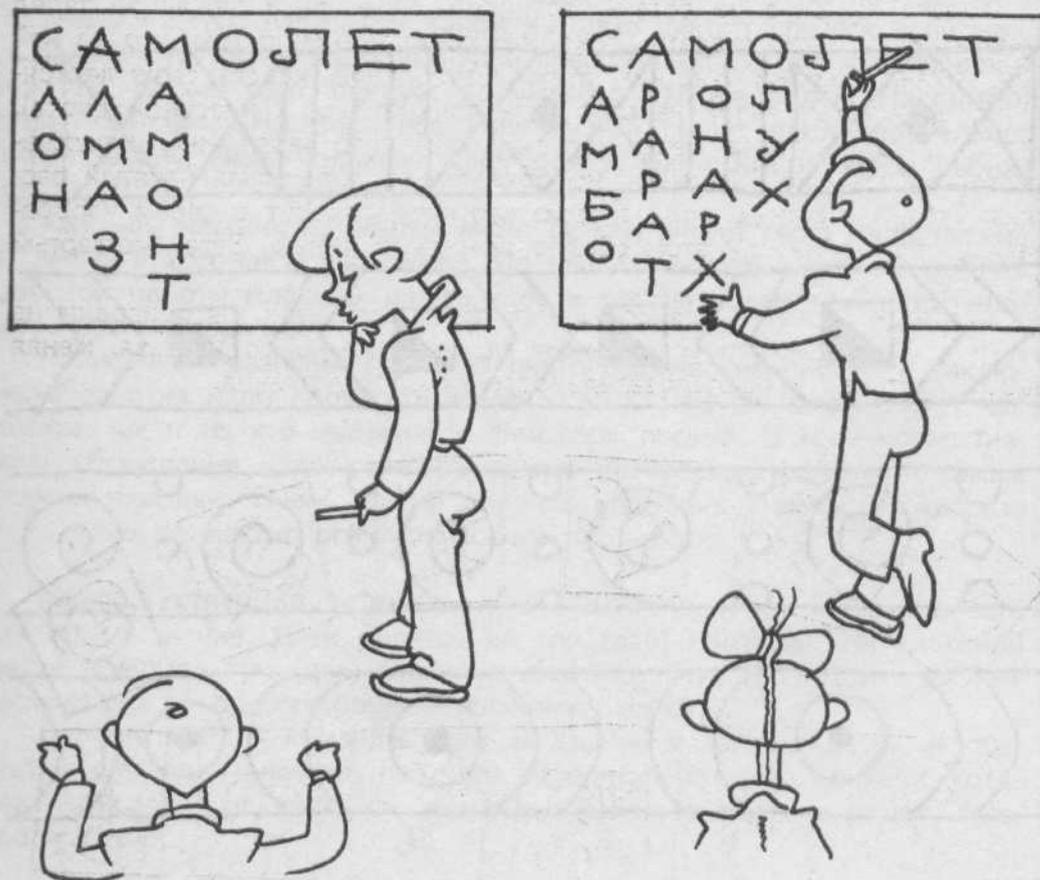
Дети из каждой команды один за другим выходят к доске, и каждый рисует один элемент, повторяя ту орнаментальную единицу, которая нарисована на листе его команды. Важно выполнить работу быстро и точно.



Игра останавливается после того, как последний участник первой команды выполнил задание. Побеждает так команда, которая первой завершила работу, но в ходе коллективного обсуждения итогов работы можно повысить или снизить баллы за качество.

«Напиши слово». Детей в классе делим на три-четыре команды. На классной доске написаны три-четыре (в зависимости от количества команд) одинаковых слова. Количество букв в словах должно быть таким, чтобы оно точно соответствовало количеству детей в каждой команде.

Члены команд последовательно выходят к доске и пишут придуманные ими слова, начинающиеся с той буквы, которая им досталась. Например, у нас на доске написано слово «самолет». В нем семь букв, следовательно, в командах у нас по семь детей. Первому участнику надо написать вертикально слово, начинающееся с буквы «с», второму — с буквы «а», третьему — с буквы «м» и так далее.



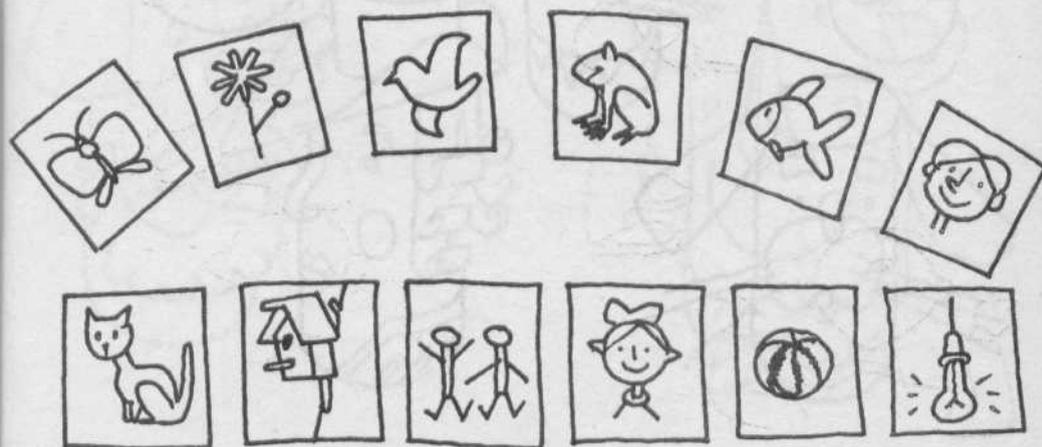
Действует только одно условие: написанные слова должны быть как можно длиннее, чем больше в них букв, тем лучше. Игра останавливается, как только одна из команд полностью выполнила задачу, даже если остальные не успели. После этого надо зачеркнуть слова, написанные с ошибками, и посчитать количество букв, записанных каждой командой. Побеждает та команда, у которой максимальное количество букв.

Это соревнование обычно проходит очень увлекательно. Его вполне можно использовать на уроках русского языка, только в ходе такой работы обычная для школьных уроков тишина нарушается активным перемещением и криком участников: попеременно выполняя то роли участников, то заинтересованных болельщиков, дети активно выражают собственные эмоции.

«СОЧИНЕНИЕ РАССКАЗОВ». Приглашаем к классной доске 5—6 ребят. Перед ними стоит стол, где лежат одинаковые по размеру карточки. Все они уложены изображениями вниз.

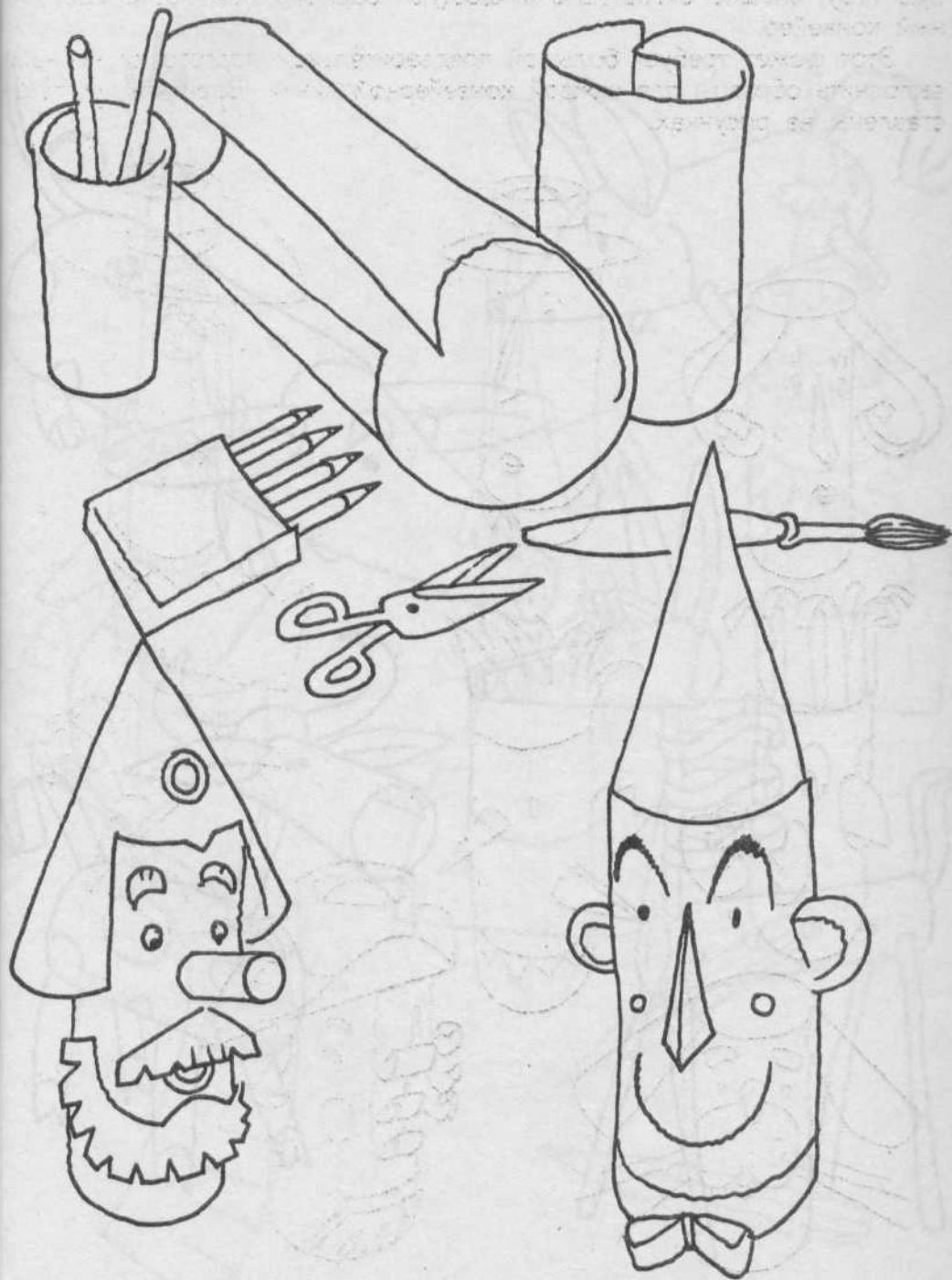
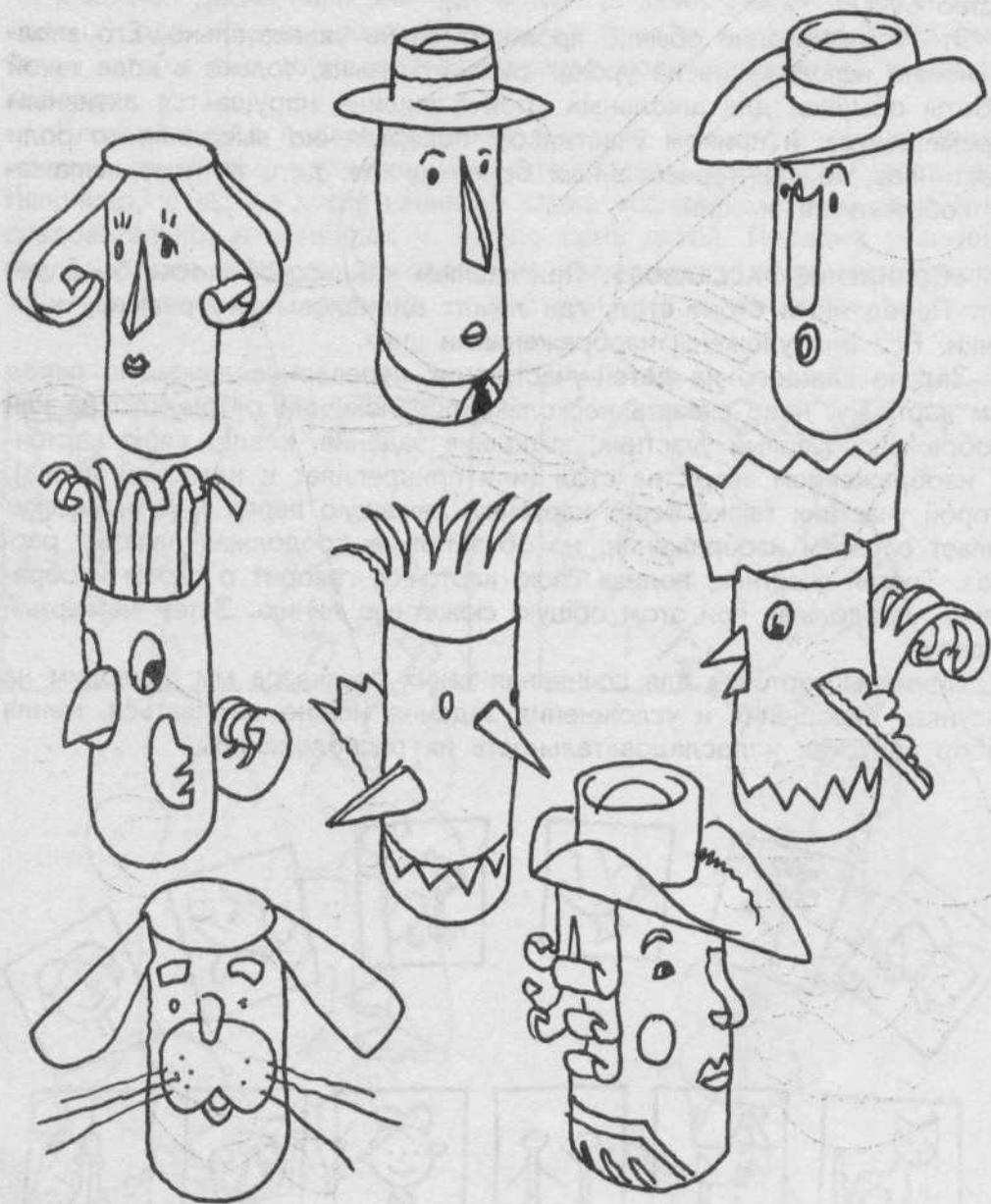
Задача каждого из детей-участников: перевернув лежащую перед ним карточку, надо сказать несколько предложений о том, что на ней изображено. Первый участник, выполнив задание, кладет свою карточку изображением вверх на стол (или прикрепляет к классной доске). Второй участник также берет карточку, лежащую перед ним, и рассказывает о своем изображении, но обязательно продолжая начатый рассказ. Третий участник, подняв свою карточку, говорит о своем изображении, продолжая при этом общую сюжетную линию. Затем четвертый и далее.

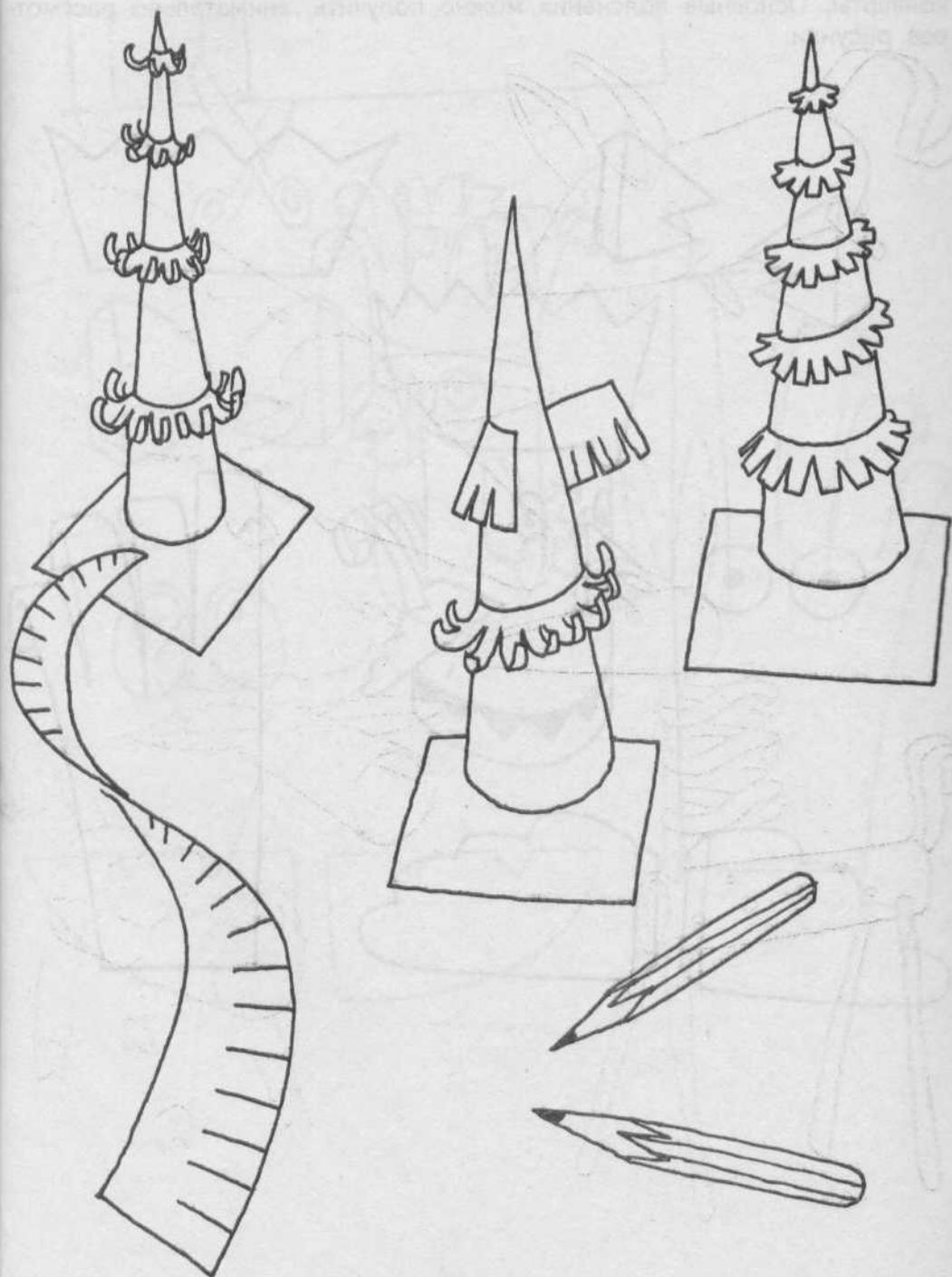
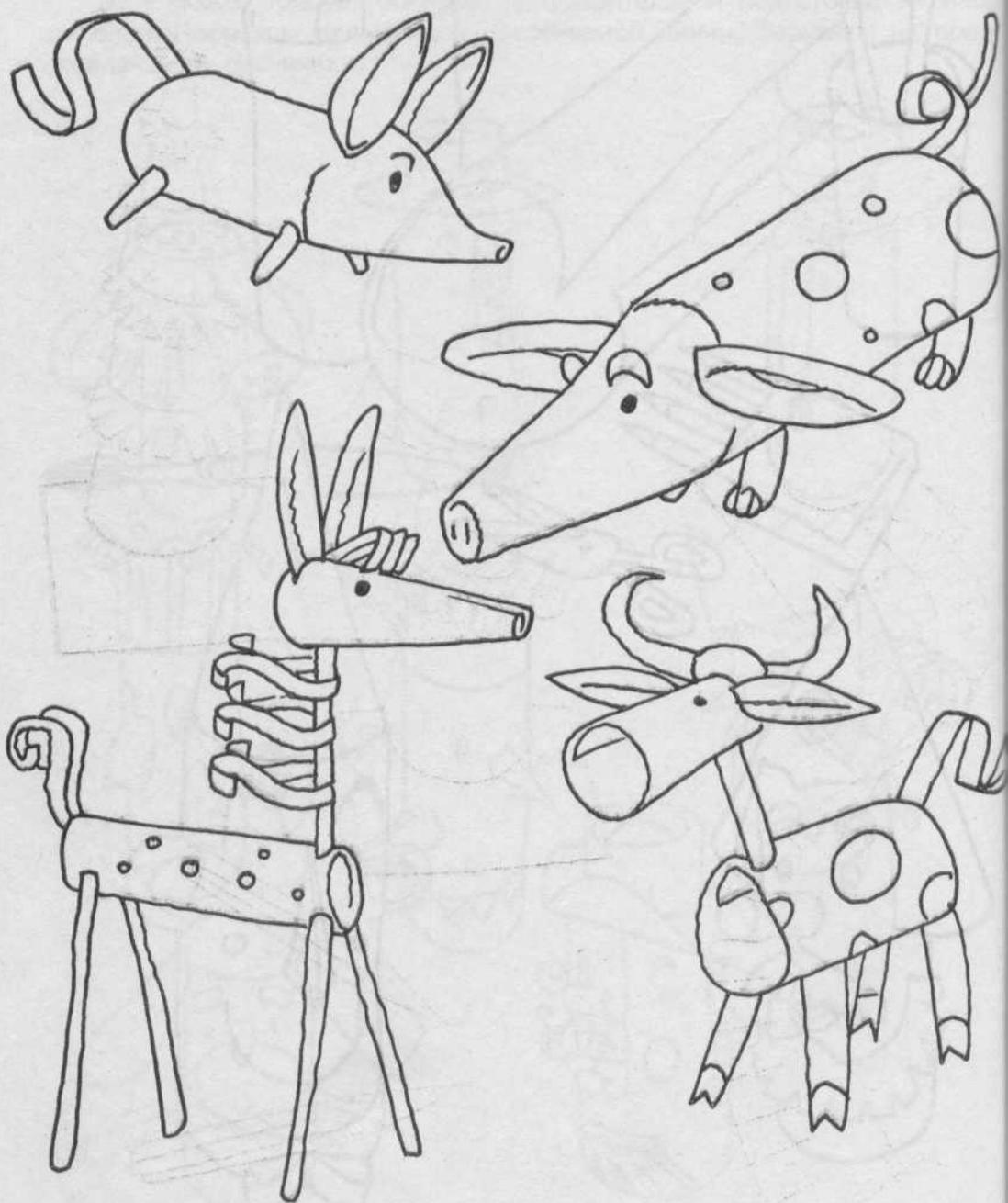
Примеры карточек для сочинения таких рассказов мы приводим на рисунке. Упрощения и усложнения задания можно добиваться, меняя набор карточек и последовательность их расположения.



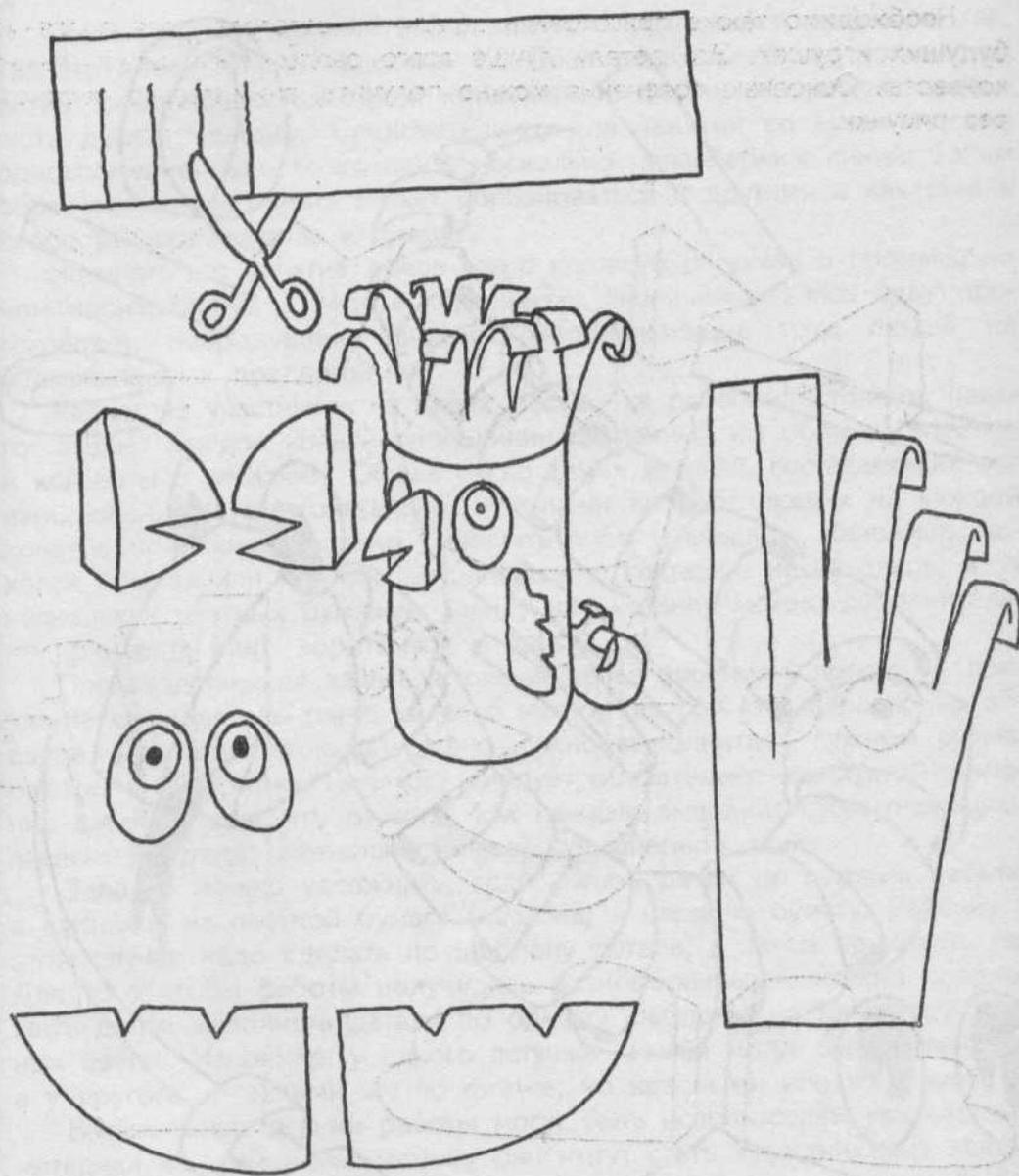
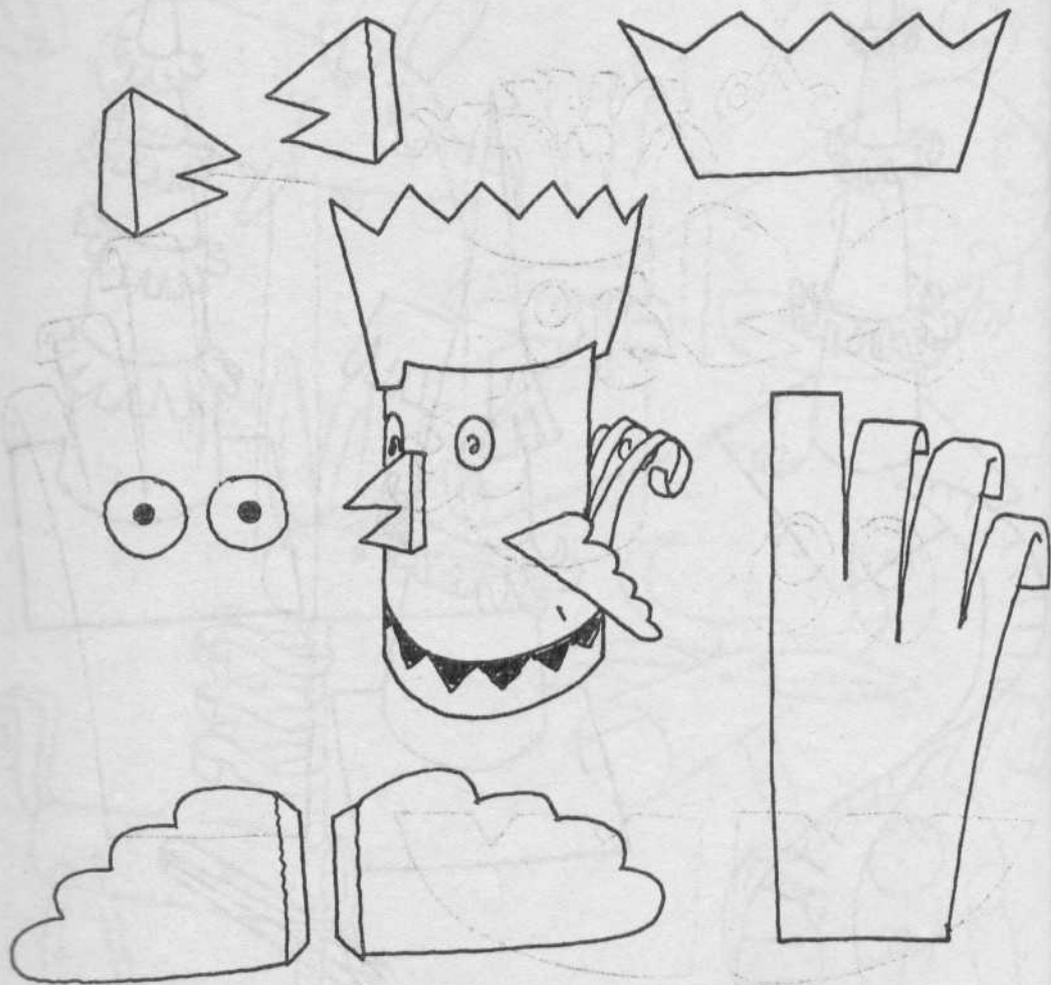
«ФАБРИКА ИГРУШЕК». Это занятие представляет собой коллективную игру, внешне очень напоминающую традиционный производственный конвейер.

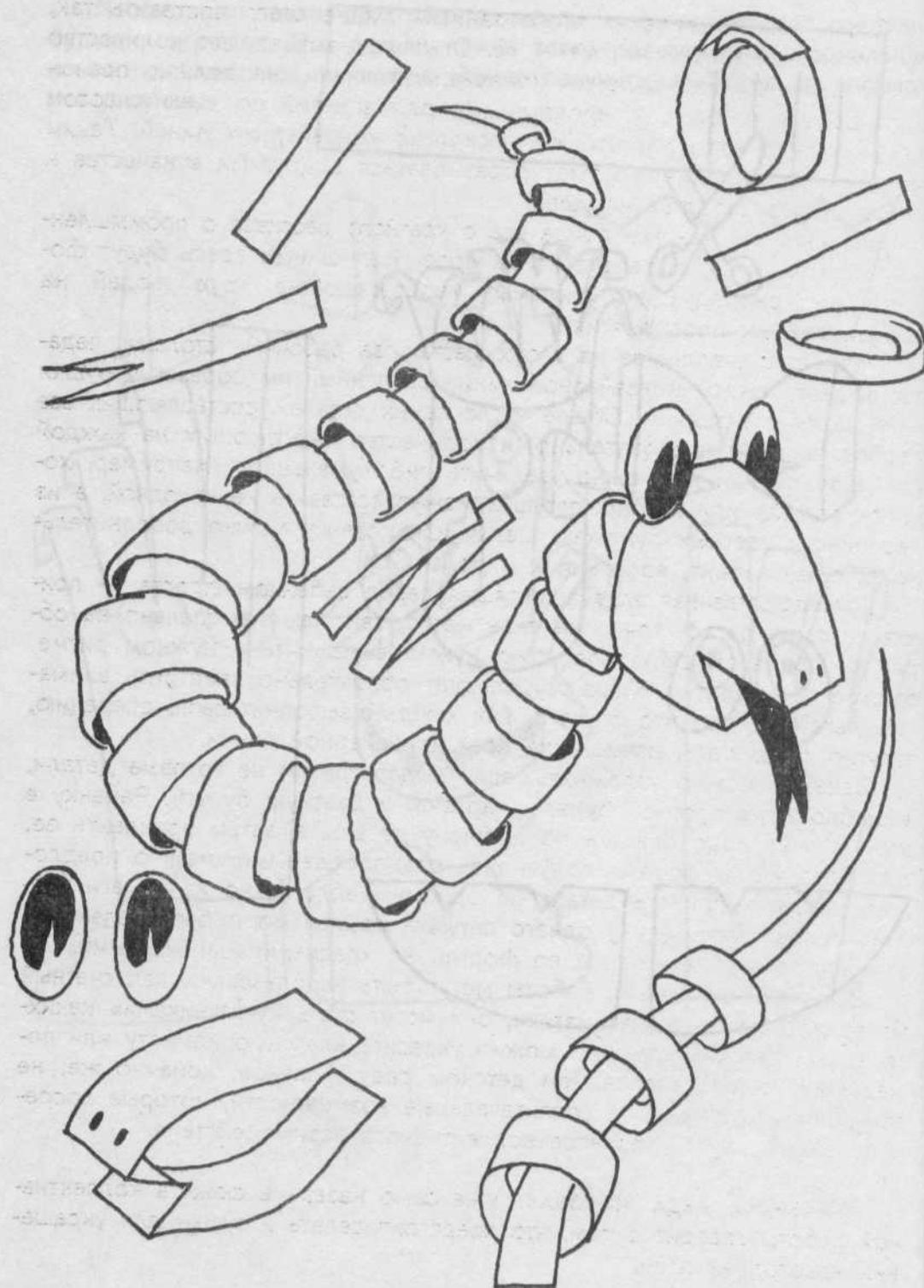
Этот сюжет требует большой предварительной подготовки — надо выполнить образцы для каждой конвейерной линии. Варианты их представлены на рисунках.





Необходимо также приготовить детали — заготовки для создания будущих игрушек. Эти детали лучше всего разложить в специальные конверты. Основные пояснения можно получить, внимательно рассмотрев рисунки.





Стол для проведения этого занятия лучше всего поставить так, как это представлено на схеме 12. Опыт показывает, что количество детей, работающих на одной конвейерной линии, не должно превышать десяти человек. Следовательно, для занятий со всем классом одновременно надо подготовить несколько конвейерных линий. Таким образом, каждая линия может соревноваться с другими в качестве и скорости производства игрушек.

Начинать это занятие лучше все с краткого рассказа о промышленном производстве, о работе конвейеров. Нелишними здесь будут фотографии, репродукции, фильмы, изображающие труд людей на промышленных предприятиях.

Разместив участников на своих местах, за рабочими столами, педагог выдает каждой конвейерной линии сделанный им образец игрушки и конверты с деталями. Общее число самих деталей, составляющих все изображение (а следовательно, и количество работающих на каждой конвейерной линии), можно увеличить либо уменьшить. Например, хохолок попугая или хвостик петушка можно составить не из одной, а из нескольких цветных бумажек; щенку или котенку можно дополнительно приклеить бант, воротничок и др.

Производственная задача, стоящая перед ребенком, проста — приклеить свою деталь точно на свое место, так, как это сделано на образце. При этом свою операцию нужно выполнить в нужном ритме, быстро и аккуратно. Педагогу следует обязательно заострить внимание детей на том, что от того, как каждый выполнит свою операцию, зависит результат деятельности всей конвейерной линии.

Задание можно усложнить, если выдать детям не готовые детали а шаблоны из плотной бумаги (картона) и цветную бумагу. Ребенку в этом случае надо сделать по шаблону деталь, а затем приклеить ее. Для того чтобы работы получились разнообразными, можно предложить детям выполнять детали по одному шаблону, но из бумаги разных цветов. Например, у одного петушка крылья могут быть зелеными а у другого — такими же по форме, но красными или желтыми.

Выполненные детьми работы могут быть использованы как счетный материал на уроках математики, они могут стать «участниками» каких-то новых детских игр, ими можно украсить классную комнату или помещение группы в соседнем детском саду. Главное, конечно же, не сами эти игрушки, а те воспитательные возможности, которые сосредоточены в самом процессе коллективного взаимодействия.

«ФАБРИКА ДЕДА МОРОЗА». Уже само название сюжета коллективной работы говорит о том, что предстоит делать игрушки для украшения новогодней елки.

Столы для участников в этом случае надо расставить так же, как и в предыдущем (схема 12). Детей необходимо поделить на подгруппы по 8—10 человек. Материалы и инструменты в основном те же, что и в предыдущем случае.

Основная задача ребенка-участника несколько отличается от той, что стояла перед ним в предыдущей работе. Он не получает не только деталей-заготовок, но даже шаблонов для их изготовления. Все участники коллективной работы сами выполняют детали и сами их приклеивают к общей композиции. Есть одно ограничение — каждый делает только одну деталь изображения, например: только шляпу, только нос, только усы и др.

Рассмотрим это на примере. Конвейерная линия получила задание делать портреты мушкетеров. Им дан образец. Сначала дети решают, кто какую деталь будет делать. Договорившись, группа приступает к работе. Держа в поле зрения образец, каждый участник делает свою заготовку и по мере готовности монтирует ее на общую работу.

Несложно заметить, что в зависимости от формы и цвета отдельных деталей, от их взаимного сочетания каждый раз получается портрет с новым настроением: один — веселый, другой — грустный, третий — мужественный и др.

Как только дети почувствуют эти особенности, можно усложнить задачу, например, намеренно делать одну игрушку — смешной, другую — обиженной, третью — удивленной, четвертую — разгневанной и др. В соответствии с этим общим заданием каждый ребенок готовит порученную ему деталь и, когда подойдет его очередь, наклеивает ее, учитывая то, что сделано до него другими. Причем выполнить свою операцию каждый должен так, чтобы придать изображению нужную эмоциональную окраску.

Представленная форма организации совместной деятельности создает прекрасные условия для коллективного творчества, способствует проявлению и развитию умений координировать собственные действия с учетом деятельности других. В этих условиях каждый участник начинает ясно осознавать, что его успешная работа — залог общего успеха, а его неудача приводит к разрушению ритма и ухудшению результатов деятельности всех.

На основе этого варианта организации совместной деятельности можно разработать множество самых разных сюжетов для проведения коллективных занятий с детьми младшего школьного возраста. Вместе, последовательно можно не только сочинять рассказы и сказки, рисовать, заниматься художественным конструированием, но и петь, и танцевать, и разыгрывать театральные сценки. Самые разные эстафеты и конвейеры могут с успехом работать в образовательном процессе начальной школы.

КОЛЛЕКТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ НА ОСНОВЕ СОВМЕСТНО-ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩЕЙ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Коллективные занятия, построенные на базе совместно-взаимодействующей формы организации совместной деятельности, наиболее сложны в организационном плане. При этом они с полным правом могут быть отнесены к коллективному творчеству. Художественная композиция, выполненная таким образом, отличается от предыдущих принципиально. Она не просто составлена из распределенных заранее и сделанных индивидуально рассказов или рисунков — она является итогом последовательного выполнения обособленных действий разных детей. Это в полном смысле слова — плод коллективного творческого мышления, совместного планирования, активного взаимодействия на всех этапах работы. В этих условиях от каждого требуется инициатива и в то же время готовность и способность согласовывать свои идеи и действия с общими задачами.

Эта форма организации совместной деятельности, с одной стороны, предполагает наличие у детей определенного уровня способностей работать в коллективе, с другой — выступает важнейшим средством формирования умений планировать, координировать свою деятельность и объективно оценивать результаты коллективного творческого труда.

Специально разработанные нами задания позволяли последовательно включать детей в различные варианты творческого взаимодействия, от наиболее простых — работа в паре, небольшой группе (3—4 человека), до сложных, таких как, например, работа в группах по 20—25 человек. Повышенного внимания заслуживает и то, что совместно-взаимодействующая форма организации совместной деятельности может быть реализована и по более сложной схеме, чем взаимодействие между отдельными участниками работы.

Нами были разработаны задания, в результате выполнения которых группой создавалась одна общая композиция, но игровые сюжеты позволяли придать процессу творческого взаимодействия ступенчатый характер. На первом этапе дети работали в парах и в небольших группах, на этапах последующих взаимодействие осуществлялось между этими парами и группами.

«НАША ЛЮБИМАЯ СКАЗКА». Первый этап занятия — беседа. В ходе ее выясняем, кто из детей какую сказку любит больше других и почему, какие герои кажутся ему наиболее привлекательными. Затем детей, выразивших свои симпатии к одним и тем же сказкам, объединяем в пары.

Задача детей: нарисовать совместную работу, изобразив героев своей любимой сказки. Лучше всего в данном случае предложить детям работать гуашью на больших листах плотной бумаги.

От умения договориться с партнером, правильно спланировать свою композицию, от умения и желания работать вместе, не мешая, а, напротив, помогая друг другу, зависит в данном случае успех деятельности пары.

Так, например, в одной из групп мальчики решили нарисовать сказочных богатырей. Они долго спорили, планируя собственную работу: надо ли рисовать богатырей на конях, какими должны быть их доспехи и оружие, где их изобразить: в чистом поле, в лесу, а может быть, в древнерусском городе? В конце концов, было принято решение нарисовать их в поле, на конях, в стальных кольчугах, с мечами, луками и щитами.

Опыт показывает, что если первая проблема успешно решена и между участниками работы не возникло непреодолимых разногласий на этапе планирования, то следующий этап согласования совместных действий проходит относительно безболезненно, без споров, обид и ссор.

Дети делят между собой обязанности по-разному. В одних парах разделение идет по принципу «половину работы делает один, а другую половину — другой». Например, один рисует одну часть общей работы, другой другую. Так, в наших экспериментальных школах встречалось, что одна девочка рисует царевну и серого волка, другая, помогая ей, рисует сказочный лес, где они встретились. В парах, где уровень готовности к совместной деятельности высок, деление может проходить по очень сложным схемам. Например, один рисует лица и фигуры богатырей, другой — их доспехи и оружие. Бывает, что встречаются пары, вовсе неспособные поделить обязанности, и тогда один рисует двух богатырей, а другой рядом рисует тоже двух других богатырей.

Естественно, что все эти особенности совместной работы наглядно отражаются в ее конечном продукте — выполненной совместно композиции. Безусловно, и на этапе планирования, и на этапах выполнения работы необходимо корректировать взаимодействие детей. Но, как показывает наша экспериментальная работа, наиболее эффективно не столько вмешательство на ранних этапах, сколько правильно построенное обсуждение завершенных работ.

По конечному итогу наглядно видны и достижения, и просчеты. Если на всем этом умело акцентировать внимание детей, то они вполне способны сделать выводы в дальнейшем. Поэтому так важно после выполнения работ в парах устроить выставку-обсуждение совместных работ. В ходе этих обсуждений, опираясь на примеры, легче и нагляднее можно показать детям, что умение работать вместе приводит к хорошим результатам. И напротив — «... когда в товарищах согласья нет, на лад их дело не пойдет...».

Дети видят, что кому-то лучше удаются изображения людей, а кто-то с большим успехом рисует цветы и деревья. Если работающие вместе смогли договориться и во время работы не ссорились, то каждый сумел проявить себя с лучшей стороны, с той, где он наиболее силен. В результате и процесс оказывается увлекательным, и работа может получиться значительно лучше, чем индивидуальная.

«СКАЗОЧНЫЙ ПОЕЗД». Занятие на тему «Сказочный поезд» предполагает на первом этапе работу в паре, а затем результат деятельности каждой пары становится частью общей композиции.

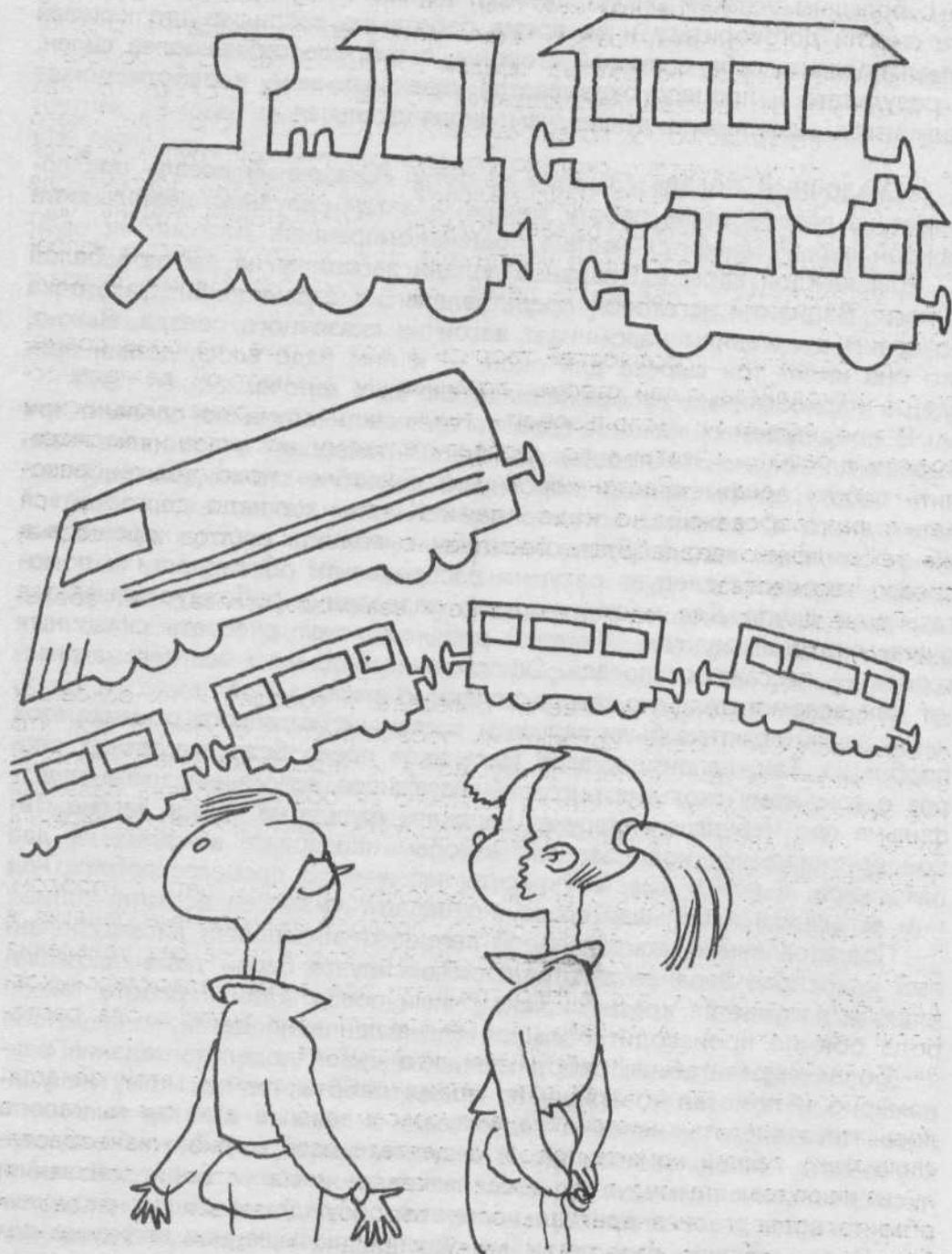
Для каждой пары мы заранее делали заготовку из плотной белой бумаги. Варианты заготовок представлены на странице 80. Заготовка по своим очертаниям напоминает вагончик сказочного поезда. Важно, что она имеет три выреза для окон — к ним надо впоследствии приклеить нарисованные изображения сказочных героев.

В предлагаемых каждой паре заготовках неслучайно сделано три выреза для окон. Эта простая уловка не позволяет участникам поделить работу арифметически поровну, и поневоле кто-то должен рисовать одного пассажира, а кто-то двух. К тому же надо договориться об оформлении вагона. Для того чтобы выполнить работу хорошо и в срок, участникам следует разумно распределить обязанности и помогать друг другу. Для многих пар это разделение работы оказывается очень сложной задачей. Каждый ребенок хочет рисовать сказочных героев — пассажиров поезда. Оформление вагончика все рассматривают как вспомогательную, второстепенную работу.

В нашей практике были варианты совсем неожиданного решения этой проблемы. Так, например, двое мальчиков после безрезультатных споров о том, кому сколько рисовать пассажиров, вспомнили, что в мультфильме про Чебурашку старуха Шапокляк ездила на крыше вагона. Такой оригинальный ход позволил авторам нарисовать каждому по два пассажира, а потом вместе украсить вагончик. В процессе работы над ним вспыхнула небольшая ссора, но педагог умело ее погасил.

Подготовленные каждой парой вагончики и паровоз, также сделанный на основе заранее заготовленного силуэта парой детей, склеиваются, и получается красивый, сказочный поезд. Общая работа такого рода обычно производит большое впечатление на детей.

Более выразительны работы тех, кто сумел поделить задание равномерно и помогал товарищу во время работы; те же, кому не удалось этого сделать, нередко не успевали в течение занятия выполнить свою часть общей композиции. В результате изображения либо оставались незаконченными, либо доделывались наспех. Такие вагончики обычно подвергались критике во время обсуждения общих результатов. В дальнейшем этим детям мы уделяли повышенное внимание для того, чтобы сформировать у них умение действовать согласованно.



Более сложных подходов к распределению обязанностей требует взаимодействие в более крупных (чем пары) по количеству участников группах. При выполнении работ такого рода особое внимание следует уделять комплектованию состава каждой группы. Здесь могут помочь социометрия, и простые наблюдения. Но важно не столько то, как получить информацию о потенциальной готовности того или иного ребенка к сотрудничеству, сколько определить, в какой группе удастся в данный момент получить максимальный педагогический эффект для каждого из детей. Иногда бывает полезно комплектовать группу, учитывая взаимное расположение участников друг к другу, иногда, напротив, целесообразно объединить детей, мало ориентированных на взаимодействие.

Для развития способностей творить в коллективе, на базе совместно-взаимодействующей формы организации совместной деятельности, мы в основном использовали темы, широко применяющиеся в практике работы с детьми по изобразительному искусству («Космос»; «Обитатели леса»; «Растения» и др.). Тематика может быть бесконечно разнообразной, но надо помнить, что на основе одной и той же темы можно разработать бесконечно много сюжетов для совместного творчества.

Приведем пример занятия, где дети взаимодействовали в небольших группах.

«Город». Занятие начинается с беседы о городах и их основных особенностях, о людях, которые их проектируют и строят, о тех, кто в них живет, о том, какие преимущества и недостатки имеют городские жители. В ходе этих бесед выясняются общий уровень развития детей, их знания в области градостроительства и жизнеобеспечения современных городов.

Можно многое узнать и о том, насколько знакомы дети с городом, в котором они живут. Так, например, проводя аналогичные занятия в одной из московских школ в середине 80-х годов, я не без удивления для себя обнаружил, что около тридцати процентов первоклассников-москвичей никогда не бывали на Красной площади, хотя школа располагалась от нее в 25 минутах езды на автобусе.

Естественно, что следует дать детям новые знания из этой области. Младшие школьники часто не знают совсем либо знают очень мало специфики работы архитекторов, о деятельности служб жизнеобеспечения городов. Не будут лишними и сведения из истории основания строительства и жизнедеятельности городов. Развивая и направляя беседу, мы обычно подводили детей к задаче выполнения коллективной работы на тему «Город».

Следующий этап работы — составление плана застройки нашего города. Этот план предварительно составляется педагогом, но у детей должно сформироваться ощущение, что они его разработали сами. В ходе обсуждения решаем, что в городе, построенном нами, будет одна большая центральная улица и несколько маленьких, река, через которую мы построим мост, набережная, парк, на улицах будут клумбы, газоны, много цветов и деревьев. Кроме того, жителям города необходим транспорт.

После этого делим детей на три группы: «архитекторов-строителей»; «транспортников» и «архитекторов-озеленителей» (ландшафтных дизайнеров).

Разделенные таким образом дети вначале работают в своих группах. «Архитекторы-строители» рисуют общественные здания (дворцы, кинотеатры, магазины и др.), жилые дома и все другие постройки, необходимые жителям города. Ландшафтные дизайнеры проектируют парк, рисуют газоны, цветочные клумбы. «Транспортники» рисуют автомобили, трамваи, троллейбусы, метро. В их же обязанности входит оформление дорог: дорожные знаки, светофоры, разметка на дорогах, посты автоинспекции и др.

Содержание выполняемой работы во многом зависит от решений, принятых самой группой. Планируя объем и распределяя задания, каждая группа должна исходить из потребностей воображаемых жителей города. Впоследствии при обсуждении композиции следует оценивать не только качество самих рисунков, но ставить результат в прямую зависимость еще и от того, насколько полно каждая группа удовлетворила потребности жителей города, что интересного и необычного сделала для них.

Внутри групп, объединенных единым видом работы, объекты изображения могут и должны быть различны по сложности исполнения (конфигурация, цветовое решение и др.). Каждый ребенок в рамках общей темы имеет возможности для проявления своих творческих способностей, может раскрыться с той стороны, где он наиболее силен. Так, в нашей экспериментальной работе многие мальчики проявляли себя как весьма осведомленные начинающие автомобилисты, обладающие познаниями не только в марках и моделях автомобилей, но и в особенностях движения по городу транспортных потоков.

Наличие общей, групповой цели вызывает необходимость четкого распределения обязанностей на этапе планирования и активной взаимной помощи на этапах последующих. При выполнении этих работ следует поощрять стремление детей обратиться за помощью друг к другу. Например, если кто-то из детей, нарисовав дворец, затрудняется в изображении некоторых деталей декора (капителей колонн, скульптурных изображений на фасаде и др.), педагогу следует подключиться и

найти ему помощника из числа членов группы. Особенно ценны факты проявления помощи такого рода без прямого участия педагога.

По мере готовности изображения вырезаются и наклеиваются на общий лист. Педагог деликатно должен руководить созданием общей композиции. Когда первоначально запланированная часть работы выполнена, обязательно возникает потребность что-то изменить, доработать, улучшить. Например, надо заполнить пространство между домами, еще добавив к ним изображения деревьев, или по какой-либо из улиц пустить дополнительный маршрут троллейбуса или автобуса.

На этом этапе выполнения общей работы возникают условия для активного взаимодействия между группами. Это взаимодействие, не будучи направляемым педагогом, может пойти по пути создания и углубления конфликтной ситуации между детьми. Последнее вряд ли принесет пользу самой коллективной работе и ее участникам. Поэтому одна из важнейших задач педагога — деликатно, профессионально организовать взаимодействие детей на данном этапе, помочь им доработать композицию так, чтобы реализованы были все позитивные идеи и предложения.

Завершает работу коллективный анализ полученных результатов. Провести его лучше всего в форме игры-обсуждения — «Экскурсия по городу». Дети по очереди выступают в ролях экскурсоводов, рассказывают о городе, его архитектурном облике, о парках, мостах, об особенностях архитектурного облика, удобствах и преимуществах, которые имеют жители нарисованного города по сравнению с реальными горожанами.

В ходе собственной экспериментальной работы мы неоднократно замечали, что если педагогу удастся хорошо настроить детей на разговор, то детские рассказы оказываются насыщенными такими подробностями, которые прямо из рисунка не следуют. Они скорее представляют собой активизированные в процессе изобразительной деятельности детей впечатления, полученные ранее из других источников (наблюдений, книг, кинофильмов).

Например, приходилось слышать рассказы о людях, живущих в городе (как о взрослых, выполняющих ту или иную социально-профессиональную роль, так и о детях), хотя изображений людей на общем листе не было. Дети рассказывают о том, кто и как посадил цветы на клумбе, кто и что делает в парке, как строились те или иные городские здания, и многое другое.

«КОРАБЛИ». Этот сюжет отличается тем, что задание требует активного выражения собственных эмоций, поэтому в ходе его, как и других подобных занятий, можно наблюдать активные эмоциональные реакции детей.

В работе участвует не три, как в предыдущем сюжете, а две более крупных группы участников. Класс делится на две группы, примерно равные по количеству детей. В каждой группе назначается адмирал — «командир эскадры». Все остальные участники получают звания «капитанов».

Для того чтобы сюжет занятия выглядел еще более занимательным, можно ввести в него дополнительные игровые элементы. Например, выдать адмиралам знаки различия (погоны, ленты, штандарты, флаги и др.), подготовить для них красочные пакеты с заданиями, в которых указано, как снарядить эскадру. Например: «подготовить веселый («солнечный», «отважный» и т. п.) флот и выйти в море».

Получив задание, члены команд-эскадр договариваются между собой о том, какие корабли будут в эскадре и кто что нарисует. Обычно в этих случаях необходим большой флагманский корабль, его можно поручить сделать «адмиралу» (самостоятельно или с помощниками). Кроме того, нужны также разные корабли и кораблики. Проведя, таким образом, предварительное планирование, группа приступает к работе.

Корабли можно нарисовать (акварель, гуашь, фломастеры и др.) или выполнить в технике аппликации. На каждом корабле должно быть название, причем это может быть и фамилия его капитана — автора самого корабля, и любое иное наименование. Каждый корабль и флот в целом должны соответствовать тому настроению, которое задано «общим приказом» каждой эскадре.

По мере готовности кораблей их изображения размещают на общем листе — одна эскадра слева, другая справа. Те, кто закончил делать свой корабль раньше других, получают новое задание. Им можно поручить нарисовать море (волны), небо, чаек и другое, можно даже построить порт для своей эскадры.

В данной работе взаимодействие между группами-эскадрами осуществляется по совместно-индивидуальной форме. Группы не взаимодействуют между собой на этапах выполнения и планирования, они вступают в контакт только на этапе анализа и оценки.

Итоги работы подводятся, как обычно, в ходе коллективной беседы, где отмечаются лучшие индивидуальные и групповые работы. Дети с интересом рассказывают о кораблях, об их назначении и возможностях, отмечают наиболее удачные, интересные работы, отвечающие общему замыслу.

Эта работа может приобрести несколько иную окраску, если ее сюжет немного изменить, дав задания построить противоположные флоты: например, дети получают задание нарисовать «добрый» и «злой» флоты. Подобные задания предлагались в ряде программ по изобразительному искусству (Б. М. Неменский и др.).

«СОЧИНЯЕМ СКАЗКУ». Одна и та же работа — «Сочинение сказки» — может проходить на основе разных способов организации совместной деятельности. Это несложно заметить, обратившись к нашим вышеизложенным описаниям. Каждый раз процесс взаимодействия детей будет иметь существенные отличия. Сказка, созданная на основе совместно-взаимодействующей формы организации совместной деятельности, будет иной и по процессу, и по результату. А поскольку воспитательные возможности этой формы организации совместной деятельности выше, она может быть признана наиболее результативной.

Обратимся вновь к одной из методик, предложенных психологом И. В. Вачковым. Педагог готовит карточки. На каждой из них нарисован сказочный персонаж и написано его имя. Карточки надо подготовить по принципу — чем больше, тем лучше. Например, женские персонажи могут включать карточки с изображениями Аленушки, Царевны Несмеяны, Бабы Яги, Золушки, Спящей царевны, Белочки, Мальвины, Русалочки, Старухи Шапокляк, Красной Шапочки, Лисы Патрикеевны и др. Мужские персонажи: Иван-царевич, Илья Муромец, Буратино, Бармалей, Пьеро, Иванушка-дурачок, Царь, Незнайка, Винни-Пух, Карabas-Барабас, кот Матроскин, Чиполлино, Кащей Бессмертный и др. Естественно, что это лишь примерный и далеко не полный перечень возможных персонажей. Главное в их подборе — соблюсти два условия: они должны быть хорошо известны, и все они должны быть яркими типажками.

Группа разбивается на подгруппы по 5—6 человек. Карточки перемешиваются, и каждая подгруппа наугад вытягивает пять карточек. Их задача: через 15—20 минут разыграть сказку, в которой действовали бы доставшиеся им персонажи.

Неважно, что кот Матроскин никогда не встречался со Змеем Горынычем, а Марья-искусница с Чиполлино. В новой сказке все может быть иным, необычным. Так, у сочинителей из нашей экспериментальной прогимназии № 1882 Илья Муромец уволился из вооруженных сил и стал известным стоматологом, Незнайка добился успеха и стал олигархом, Винни-Пух стал мэром Москвы и обзавелся собственной пасекой, а Царевна Несмеяна, окончив университет, работала в школе детским психологом, и все дети пытались ее рассмешить.

«Стоматологу Илье Муромцу особенно хорошо удавались операции по удалению зубов. Одним ударом он мог освободить челюсть человека не только от больных, но и от всех здоровых зубов. Приехал к нему однажды на собственном джипе олигарх Незнайка, хотел зубы полечить. А Илья Муромец его охранников за бандитов принял. Подумал, что они на него напасть хотят...».

Более подробно методическая сторона работы по сочинению сказок с детьми представлена в книгах И. В. Вачкова*.

* Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога. М.: Ось-89, 2002

«Подводное царство». Один из самых распространенных и увлекательных сюжетов для коллективных работ по изобразительному искусству — коллективное рисование обитателей подводного мира. Сюжет предполагает активизацию знаний детей в области биологии, географии и даже физики. Он предполагает большую многоуровневую работу, допускает создание множества деталей и может дорабатываться практически бесконечно.

Этот сюжет позволяет организовать взаимодействие детей по самой сложной схеме. Дети активно сотрудничают на всех этапах работы. Они вместе планируют композицию, вместе делят участки работы, постоянно корректируют и дорабатывают общий замысел, обсуждают итоги работы. Такие занятия требуют от педагога большого мастерства.

Начинать работу, так же как и в предыдущих случаях, лучше всего с коллективной беседы. Она поможет выяснить, что дети знают о море и его обитателях. С помощью такой беседы можно выявить и углубить знания детей в этой области.

Большинство детей знает только широко известных рыб и морских животных. Они без труда назовут таких морских обитателей, как, например: кит, акула, дельфин, морской котик, рыба-меч, рыба-пила, мурена, скат, осьминог и др. Известны практически всем крабы, морские звезды, медузы, кораллы и др. Дети знают о подводных вулканах, коралловых рифах, водорослях, моллюсках. Некоторые могут многое рассказать об особенностях поведения разных морских обитателей. Вместе с тем обычно в каждом классе находятся дети, которые будут утверждать, что в морях обитают шпроты, крабовые палочки, а селедка вылавливается уже соленой.

Естественно, что не стоит ограничиваться на этом этапе только тем, что дети знают о море и его обитателях. Для пополнения их знаний, обогащения впечатлений можно воспользоваться открытками, плакатами, книгами и видеofilmами о море — сейчас издается много хорошо иллюстрированных энциклопедий, снято множество замечательных фильмов.

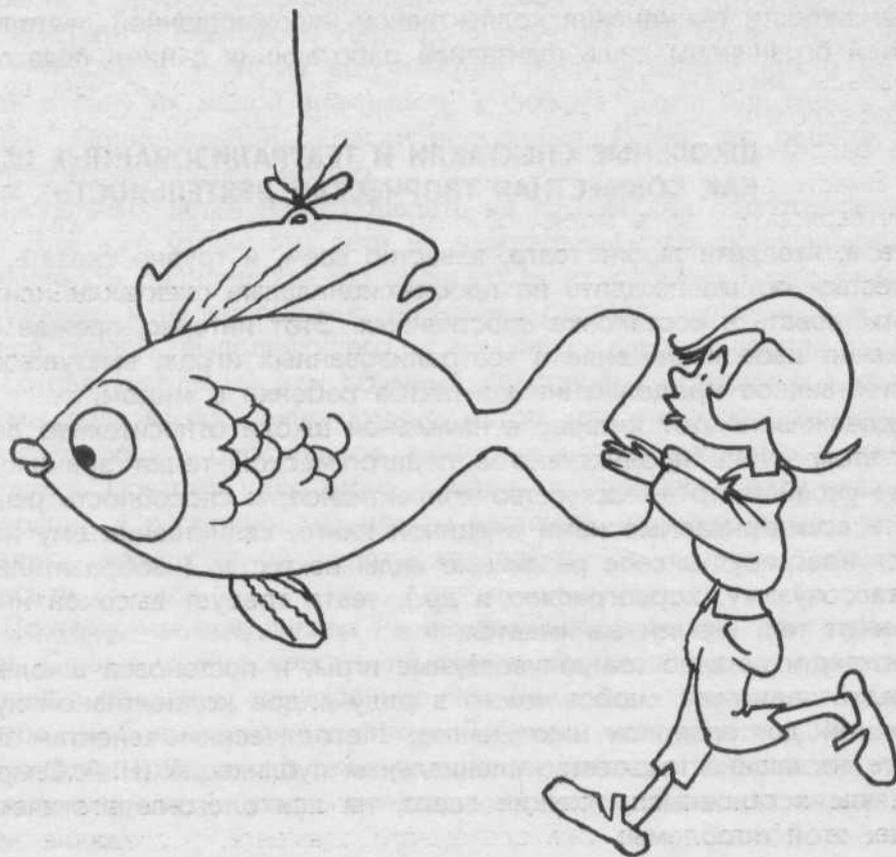
Распределять обязанности между детьми лучше всего, используя полученную в ходе беседы информацию. В итоге одни дети берутся рисовать осьминогов, другие — китов, третьи — тюленей, кому-то достанутся крабы, а кому-то — медузы или акулы.

Этап создания отдельных изображений не следует затягивать. Нарисованные или склеенные из кусочков цветной бумаги изображения дети монтируют на общем листе. Руководить этим процессом, конечно же, следует педагогу. Важно помнить, что число изображений, выполняемых каждым ребенком, при данном способе взаимодействия ограничивать не стоит. Напротив, инициативу в создании новых объектов, дополняющих общую композицию, надо поощрять. Здесь возможно и дополнение, обыгрывание уже сделанного элемента, и создание ново-

го. Например, ребенок решил нарисовать водоросли и помочь рыбке спрятаться от хищников, а другой предложил дополнить сюжет изображениями морских коньков, про которых совсем забыли на этапе планирования.

Процесс создания общей композиции в этом случае имеет в основе своей значительно более сложную систему взаимодействия детей, чем в случаях предыдущих, потому что от первого и до последнего этапа дети работают совместно, постоянно что-то добавляя к общей композиции, постоянно совершенствуя ее изобразительные, выразительные, содержательные характеристики.

«Путешествие в подводный мир» — так называется игровая ситуация, с помощью которой детям предлагалось обсудить итоги коллективной работы. Дети обычно увлеченно рассказывают о том, что изображено, какие события происходят с их героями. Очень важно подчеркнуть в заключительной беседе, что никто из детей в одиночку не смог бы создать такую большую интересную работу. Это поможет детям ощутить преимущества совместной деятельности, создаст хороший эмоциональный фон для выполнения подобных работ в дальнейшем.





ГЛАВА 9 ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛЕЗНАЯ КОЛЛЕКТИВНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Наш опыт показывает, что дети больше любят творить, чем играть в творчество. Любая работа воспринимается ими как серьезная, если ее продукт имеет общественную значимость.

Интерес детей к коллективной художественной деятельности также повышается, если ее результат имеет общественную ценность. В процессе коллективной художественной деятельности можно создавать множество реально полезных вещей: ставить школьные спектакли, делать панно, готовить стенгазеты, расписывать школьные стены и многое другое.

Возможности применения коллективной художественной деятельности детей ограничены лишь фантазией работающих с ними педагогов.

ШКОЛЬНЫЕ СПЕКТАКЛИ И ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК СОВМЕСТНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

О том, что дети любят театр, известно всем, и трудно сказать, что им нравится больше: ходить на профессиональные спектакли или самим участвовать в постановке собственных. Этот интерес, прежде всего, находит свое выражение в театрализованных играх, выступающих как естественное продолжение контактов ребенка с миром.

Поддерживать этот интерес в начальной школе относительно легко и при этом очень продуктивно с педагогической точки зрения. По природе своей театр — искусство коллективное, и способность решать задачи, рассматриваемые нами в данной книге, свойственна ему изначально. Интегрируя в себе различные виды искусства (изобразительное искусство, музыку, хореографию и др.), театр требует высокой интеграции и от тех, кто им занимается.

Поэтому и детские театрализованные игры, и постановка школьных спектаклей занимают особое место в ряду видов коллективной художественной деятельности школьников. Методическим аспектам этих проблем посвящено множество специальных публикаций (Н. А. Опарина и др.), мы остановимся, прежде всего, на психолого-педагогических аспектах этой проблемы.

Рассмотрим процесс творческого взаимодействия детей при подготовке школьного спектакля на примерах. Отметим сразу, что изначально он может быть организован по разным схемам совместной деятельности (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая), но в идеале предполагает лишь одну из них — совместно-взаимодействующую.

«Кошкин дом». Все современные дети знакомы с этим замечательным произведением С. Я. Маршака, но почитать его перед началом работы будет, конечно, не лишним.

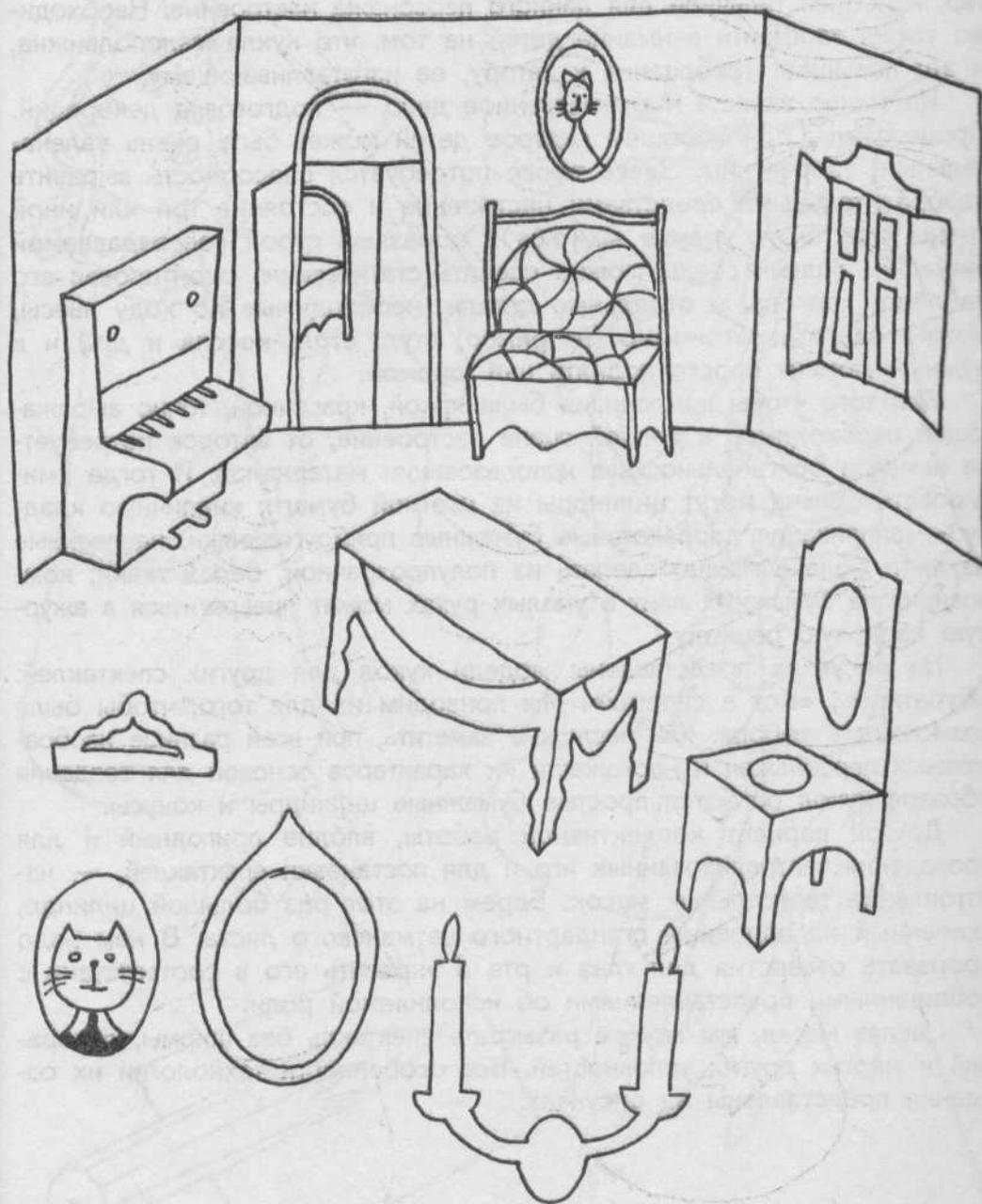
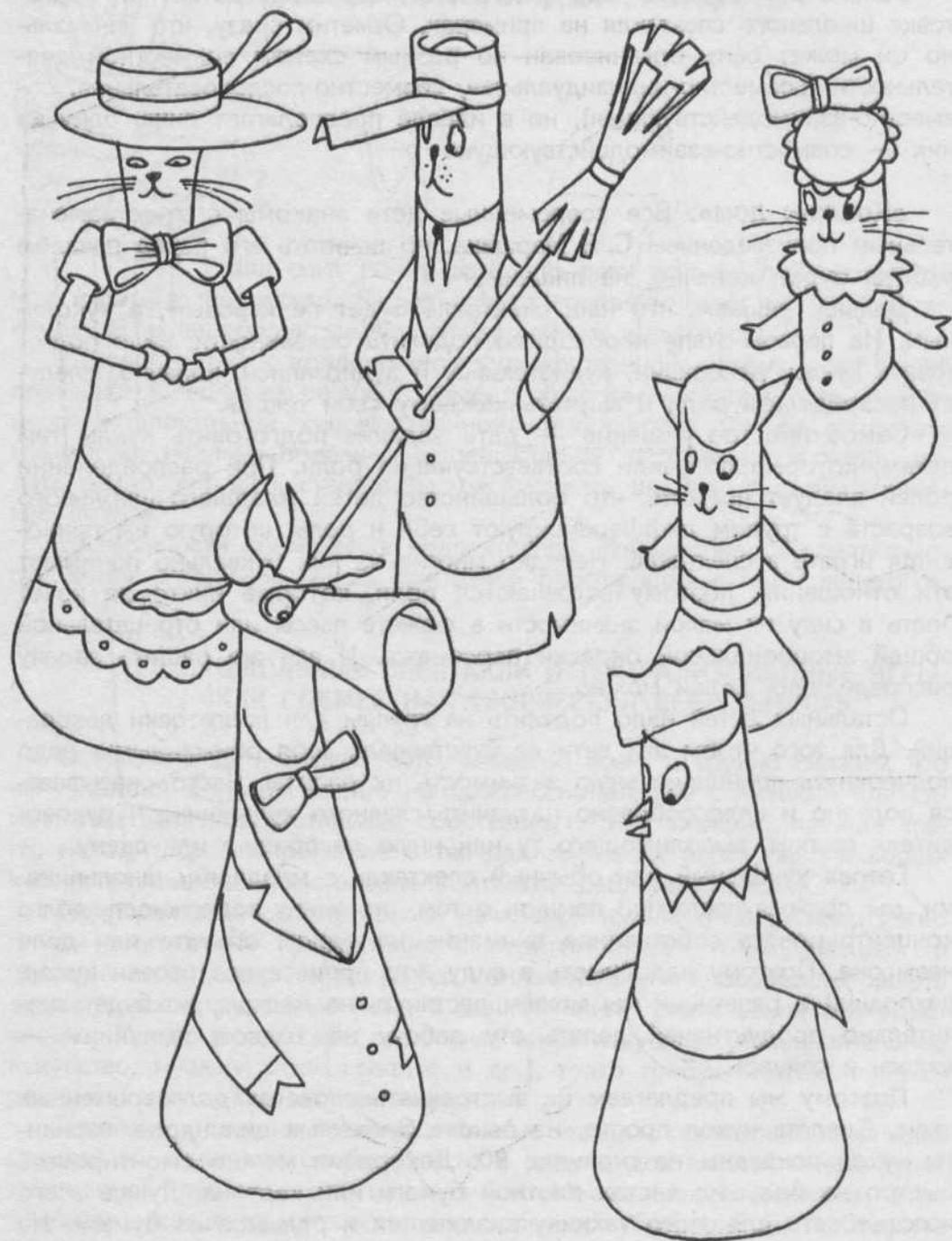
Дальше решаем, что наш спектакль будет не игровым, а кукольным. На первом этапе необходимо поделить обязанности: надо подготовить куклы, декорации, аудиотехнику и аудиозаписи, конечно, следует распределить роли и выучить каждому свои тексты.

Самое простое решение — дать задание подготовить куклы тем детям, которые получили соответствующие роли. При распределении ролей следует помнить, что большинство детей младшего школьного возраста с трудом дифференцируют себя и роль, которую им придется играть в спектакле. Нередко многие из них буквально понимают эти отношения, поэтому встречаются роли, которые никто не хочет брать в силу их малой значимости в сюжете пьесы или отрицательной общей эмоциональной окраски персонажа. И все же решить задачу распределения ролей можно.

Остальных детей надо поделить на группы для подготовки декораций. Для того чтобы эти дети не чувствовали себя обиженными, надо подчеркнуть принципиальную значимость их работы. Часто оказывается полезно и целесообразно назначить главного художника и руководителя группы, выполняющего ту или иную декорацию или сцену.

Готовя кукольный или обычный спектакль с младшими школьниками, мы должны постоянно помнить о том, что у них возможность долго концентрировать собственное внимание на одном объекте или деле невысока. Поэтому надо иметь в виду, что процесс подготовки кукол, декораций и репетиции мы можем растянуть на месяцы, но будет значительно продуктивней делать эту работу на «одном дыхании» — «здесь и сейчас».

Поэтому мы предлагаем не выстраивать сложных долговременных схем. Сделать кукол просто, на основе бумажных цилиндров, варианты кукол показаны на странице 90. Декорации можно смонтировать быстро на больших листах плотной бумаги или картона. Лучше всего использовать для этого технику аппликации и рельефа из бумаги. На представленных рисунках технологические особенности видны достаточно ясно.



Ребят надо ориентировать на то, что, делая ту или иную куклу, им надо как можно точнее выразить имеющимися средствами ее характер, наиболее типичное для данного персонажа настроение. Необходимо также заострить внимание детей на том, что кукла малоподвижна, и это повышает требования к автору, ее изготавливающему.

Не менее важное и ответственное дело — подготовка декораций. Процесс этот при хорошем настрое детей может быть очень увлекательным, творческим. Здесь также потребуется способность выразить изобразительными средствами настроение и состояние той или иной сцены спектакля, умение вжиться в образный строй воссоздаваемой ситуации. Задник сцены можно сделать статическим, смонтировав его на листе картона, а отдельные детали, необходимые по ходу пьесы, можно сделать автономно (например, стул, стол, кресла и др.) и в нужный момент просто поднять над ширмой.

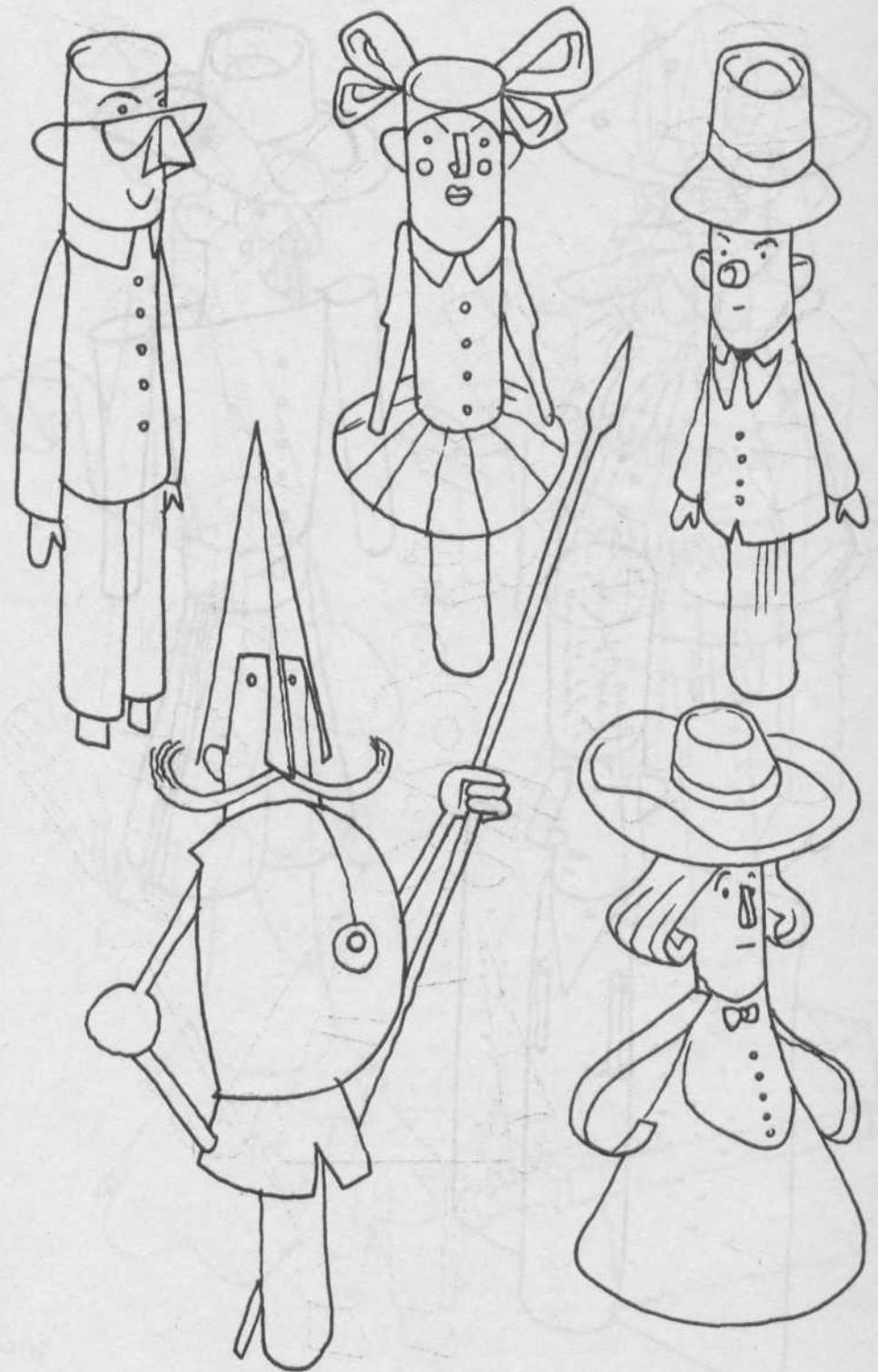
Для того чтобы композиция была яркой, красочной, точно выражающей необходимое в данной сцене настроение, от авторов потребуются немалая оригинальность в использовании материалов. И тогда имитировать бревна могут цилиндры из цветной бумаги; кирпичную кладку — аппликация: терракотовые бумажные прямоугольники, наклеенные на лист; облака можно сделать из полупрозрачной, белой ткани; композиция из бумажных лент в умелых руках может превратиться в ажурную парковую решетку.

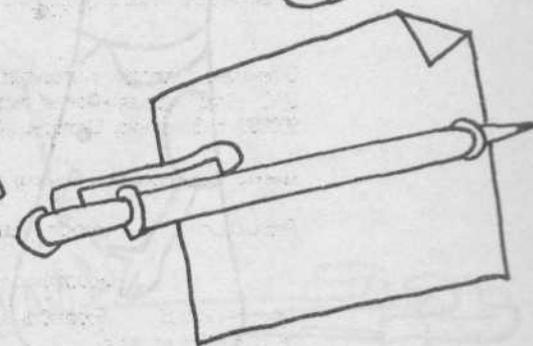
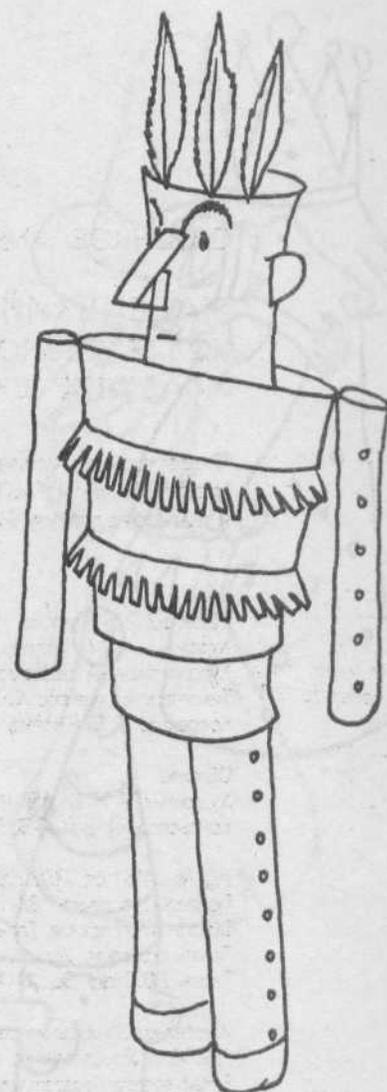
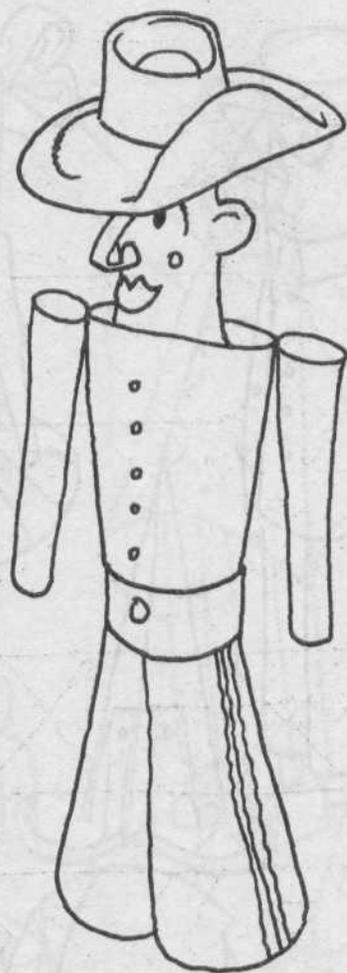
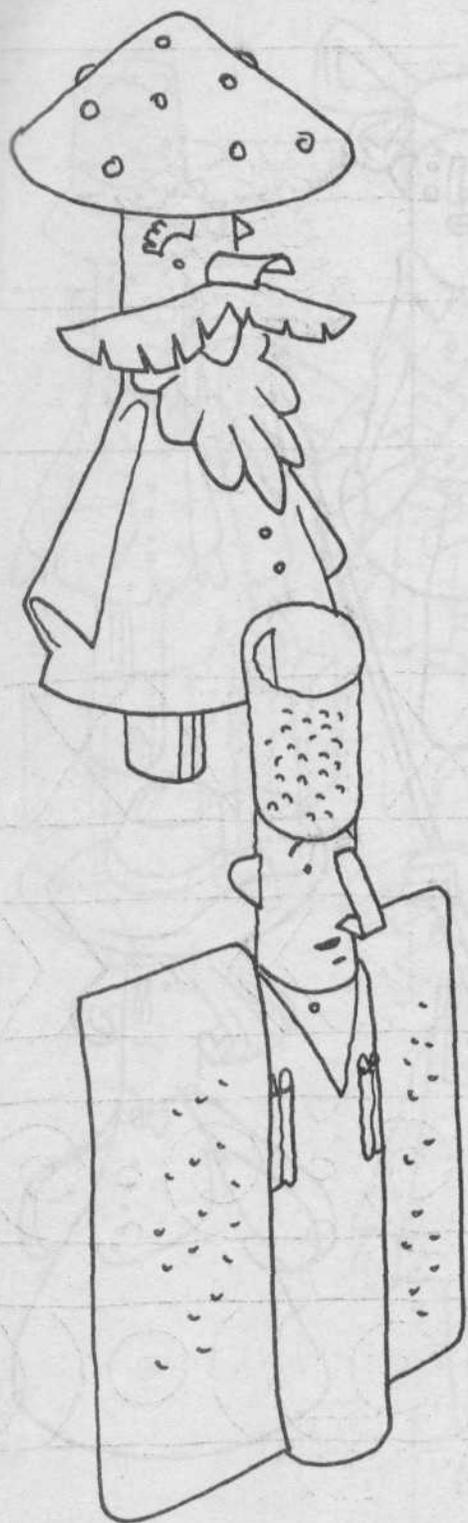
На рисунках представлены модели кукол для других спектаклей: «Буратино», «Кот в сапогах». Мы приводим их для того, чтобы была возможность выбора. Как несложно заметить, при всей разнице изображаемых персонажей и несхожести их характеров основой для создания образов кукол остаются простые бумажные цилиндры и конусы.

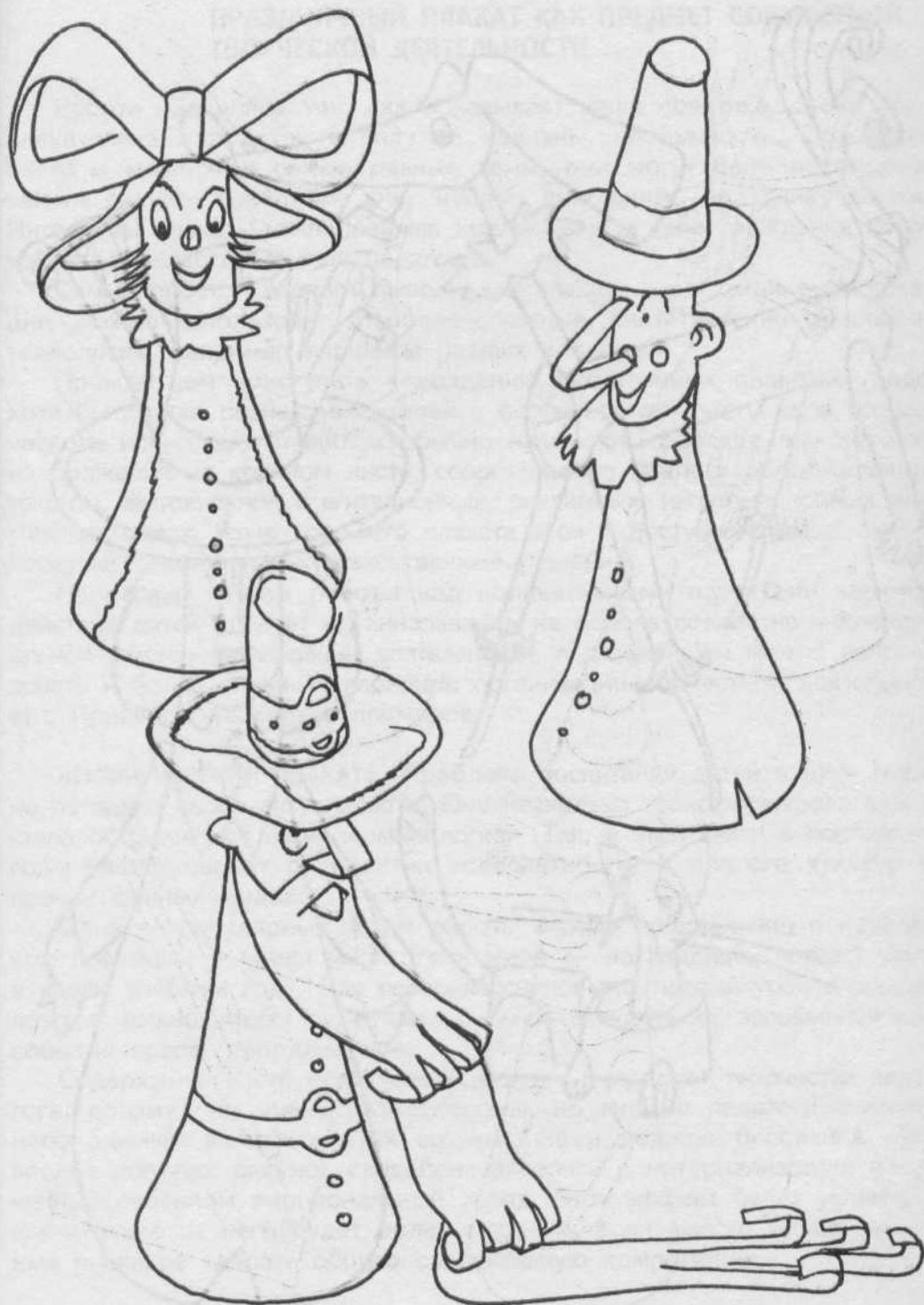
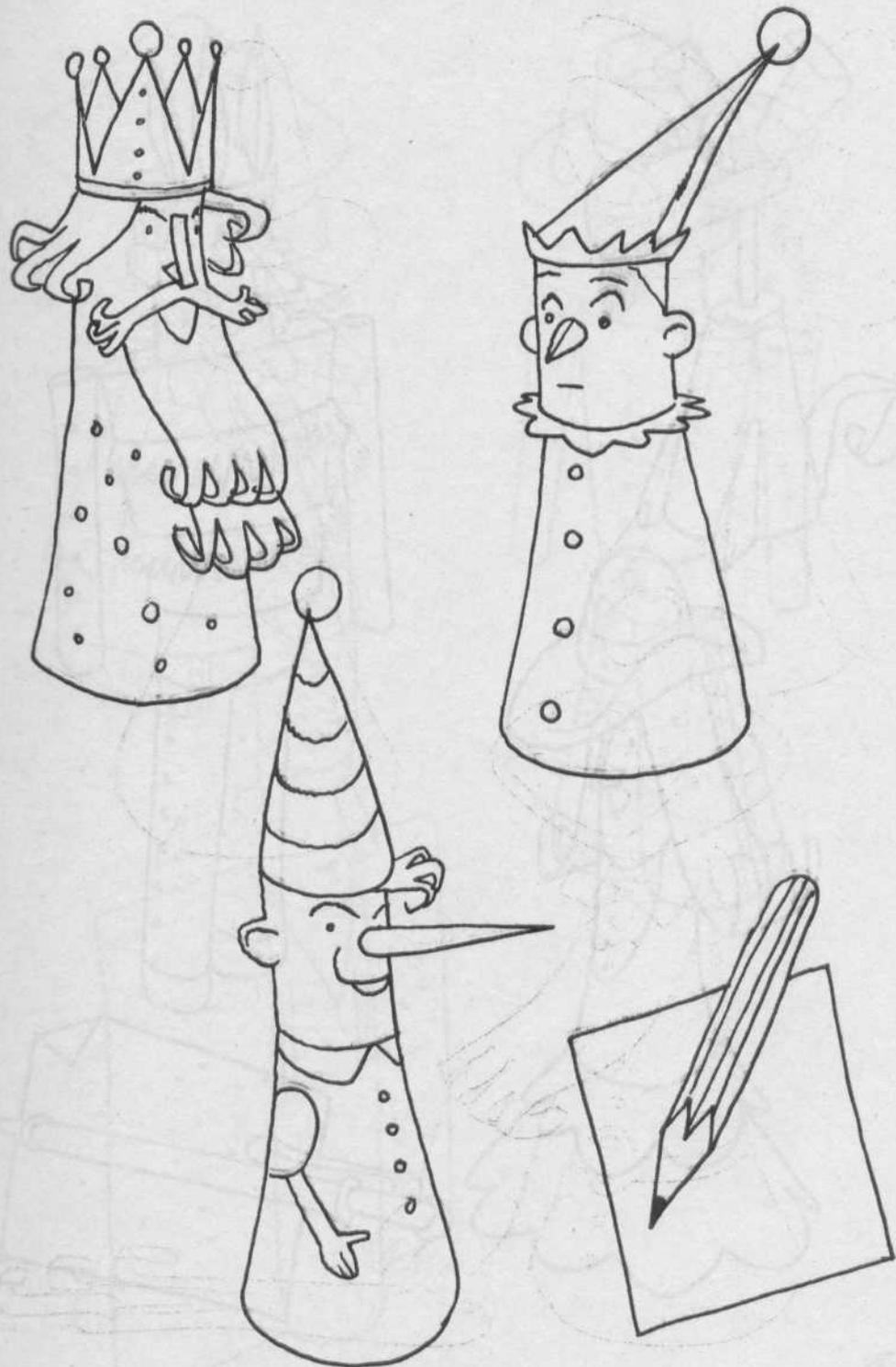
Другой вариант коллективной работы, вполне пригодный и для проведения театрализованных игр и для постановки спектаклей, — изготовление театральных масок. Берем на этот раз большой цилиндр, склеенный из половины стандартного ватманского листа. В нем надо прорезать отверстия для глаз и рта и украсить его в соответствии с собственными представлениями об исполняемой роли.

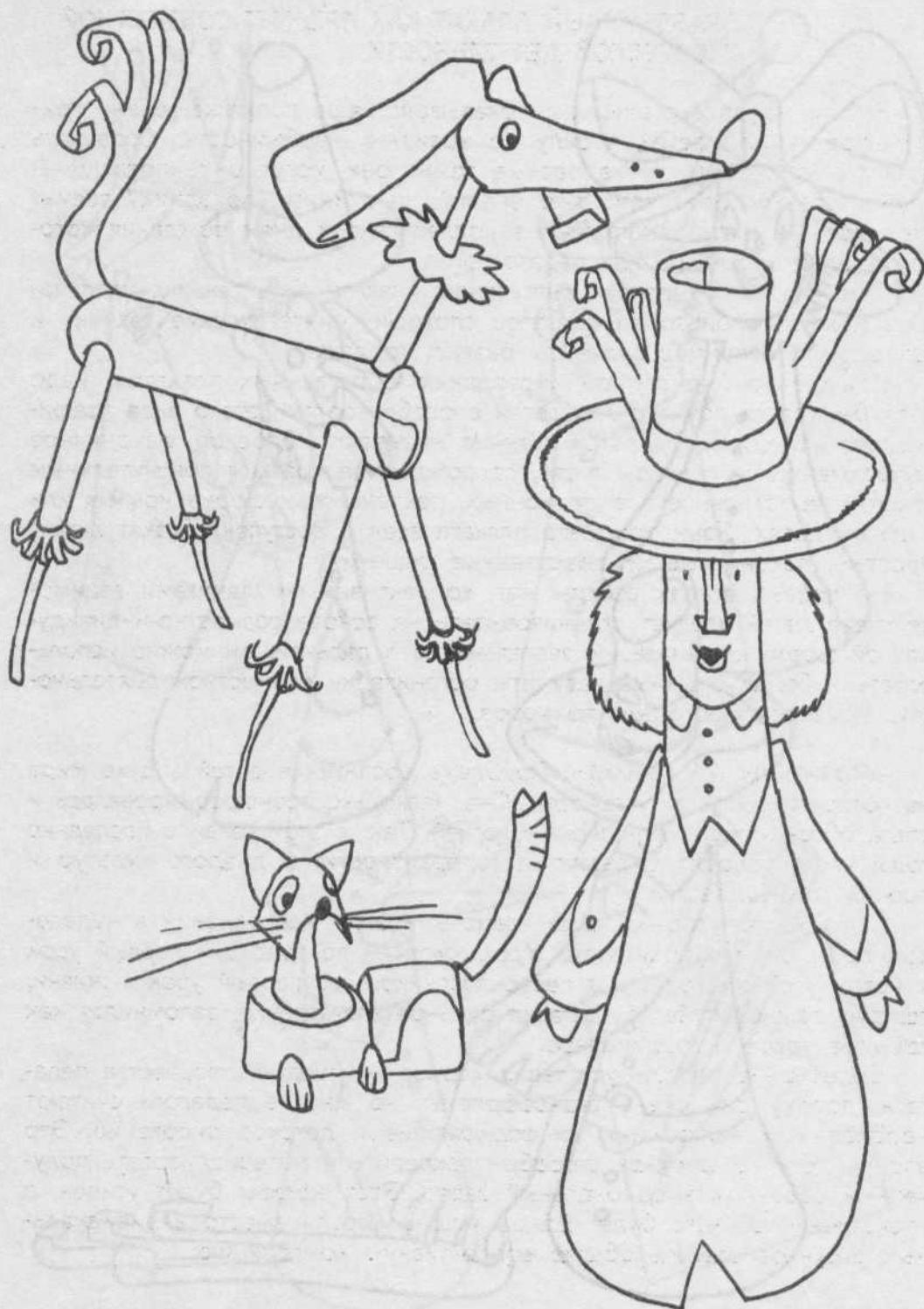
Сделав маски, мы можем разыграть спектакль без ширмы, декораций и многих других условностей. Все особенности технологии их создания представлены на рисунках.











ПРАЗДНИЧНЫЙ ПЛАКАТ КАК ПРЕДМЕТ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Работа над плакатами, как показывает наша практика, очень привлекательна для детей в силу ее новизны, необычности. Создавать плакаты можно на самые разные темы, они могут быть посвящены самым разным событиям: дню знаний, дню книги, празднику весны. Интересны плакаты, выполненные коллективно к дням рождения кого-то из одноклассников или педагогов.

Самый простой вариант выполнения плаката — в технике аппликации, можно использовать и более сложные, синтетические техники и технологии, например варианты разных коллажей.

Прежде чем приступить к созданию собственных плакатов, надо хотя бы кратко познакомить детей с особенностями этого вида графического искусства. Плакатом обычно называют броское, лаконичное изображение на крупном листе, сопровождаемое кратким пояснительным текстом, выполненное в агитационных, рекламных, информационных или учебных целях. Язык хорошего плаката ясен и доступен. Плакат любит простые, лаконичные художественные решения.

На первых этапах работы над коллективными плакатами взаимодействие детей следует организовывать на основе совместно-индивидуальной формы организации деятельности, в дальнейшем можно использовать и более сложные варианты организации совместной деятельности. Приведем несколько примеров.

«Политический плакат». Проблема воспитания детей в духе мира не потеряла своей актуальности. Она несколько трансформировалась и стала обозначаться иной терминологией. Так, в этой связи в последние годы часто говорят о развитии толерантности, о диалоге культур и прочих важных вещах.

Одна из популярных форм работы в этом направлении в недалеком прошлом — уроки мира. Урок мира — по традиции первый урок в новом учебном году. Для первоклассников это первый урок в жизни, поэтому важно, чтобы он оставил сильное впечатление, запомнился как событие яркое, неординарное.

Содержание и структура таких уроков — предмет творчества педагога, потому они очень разнообразны, но многие педагоги считают необходимым включить в их содержание и детское рисование. Это вполне логично: рисунок способен закрепить и материализовать полученный ребенком эмоциональный заряд. Этот эффект будет усилен, а впечатление от него будет более мощным, если вместо индивидуальных рисунков сделать общую коллективную композицию.

Рассмотрим несколько схожих сюжетов, вполне пригодных для этого. Внося в них разнообразие, можно добиться интересных результатов как в создании самих плакатов, так и в воспитании и обучении детей. На рисунках на странице 103 представлены варианты сюжетов. Все они выполнены в технике аппликации.

Для работы понадобятся: стандартный лист ватмана, простые карандаши, ножницы, цветная бумага, клей, кисточки для клея.

Выполнение работы начинается, как обычно, с краткой коллективной беседы, в ходе которой надо настроить детей на создание коллективного плаката. Следует спросить детей, знают ли они, что такое плакат, кратко рассказать об искусстве плаката.

Следующий этап — разработка будущей композиции. Кроме соответствия теме и художественной выразительности, наша композиция должна отвечать еще одному важному условию — она должна быть такой, чтобы каждый ребенок мог принять участие в ее создании. Продумывая общую композицию, об этом следует позаботиться в первую очередь.

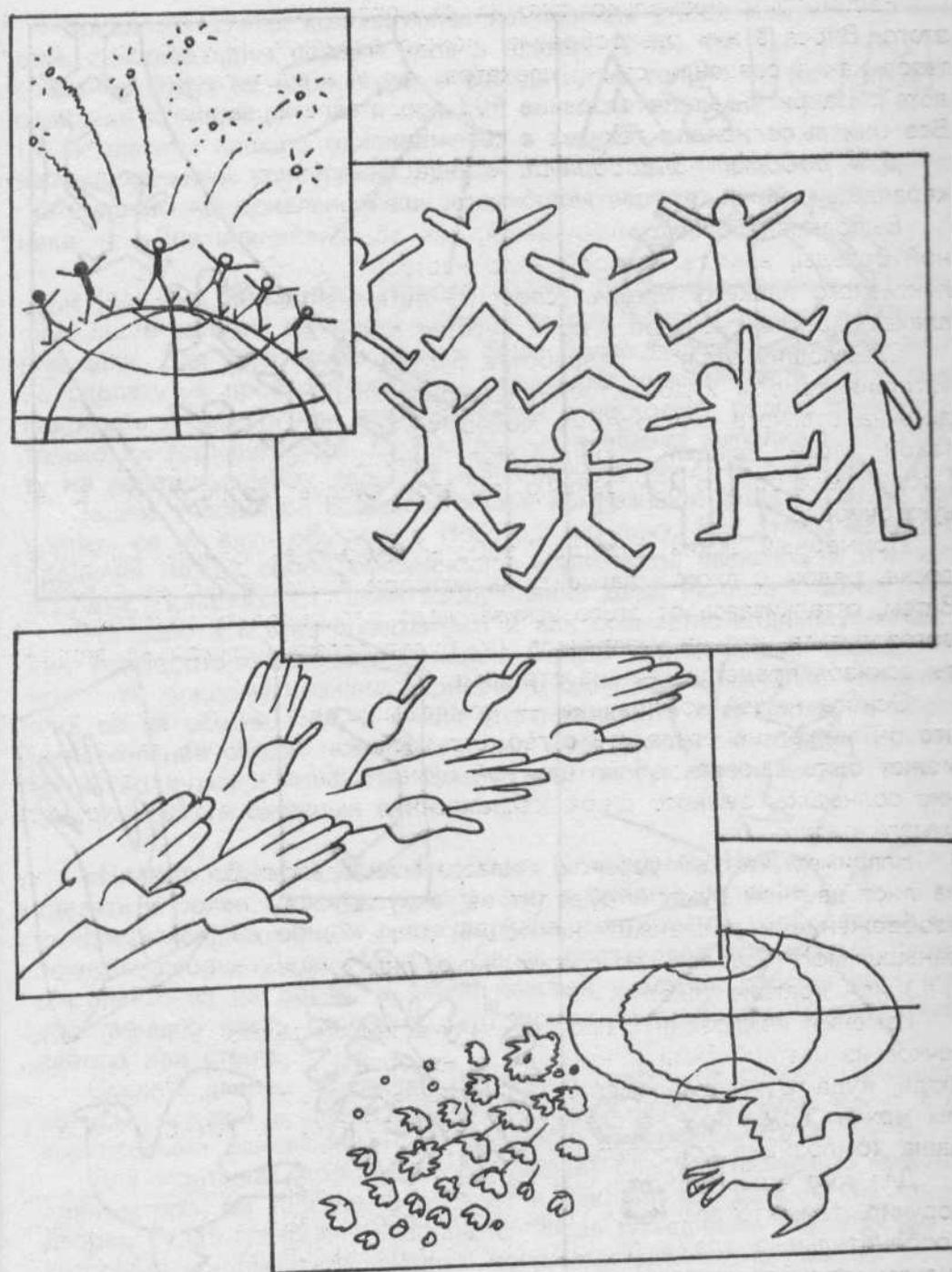
Примерный эскиз будущей работы можно выполнить мелом на доске, рядом с листом ватмана, на котором плакат будет создаваться. Затем, отталкиваясь от этого эскиза, надо распределить обязанности и договориться, кто из участников что будет делать (примерные варианты эскизов представлены на странице 104).

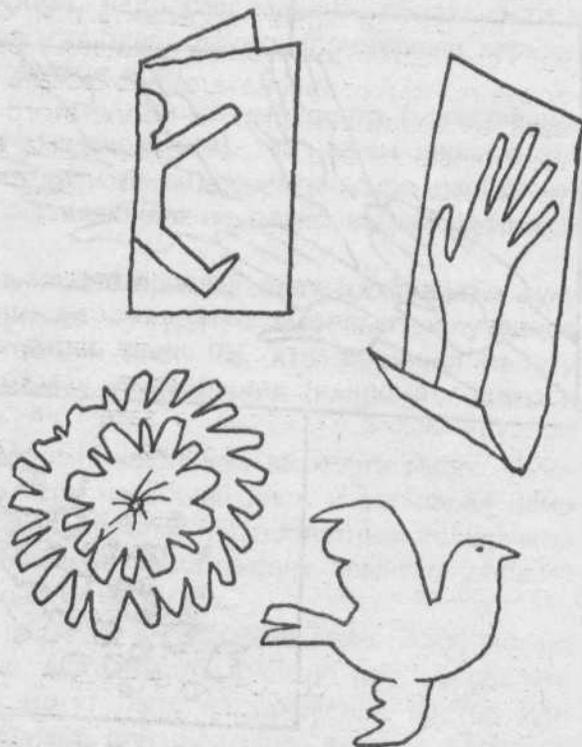
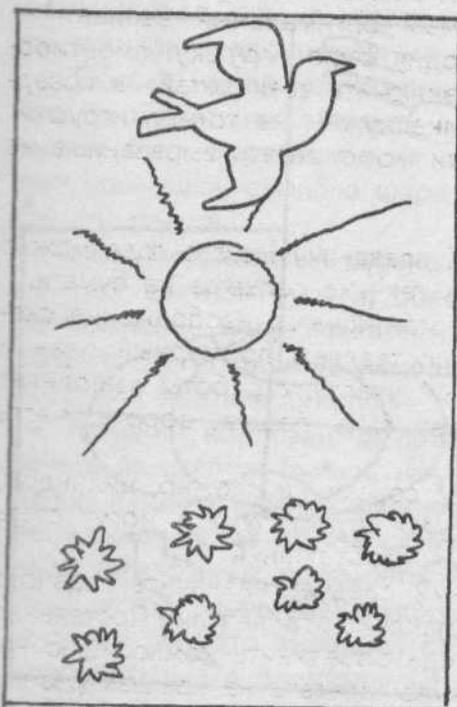
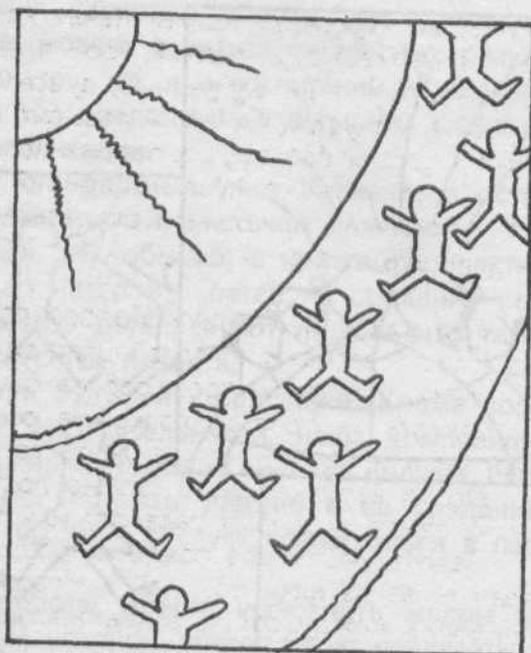
Основа нашей композиции — композиционный центр (естественно, что он может не совпадать с геометрическим). На нашем плакате это может быть вырезанное из цветной бумаги схематическое изображение солнышка, земного шара, составленная из разноцветных кусочков бумаги радуга.

Например, каждый ребенок в классе прикладывает собственную руку на лист цветной бумаги, обводит ее, аккуратно вырезает полученное изображение и наклеивает на общий лист. Те, кто закончил работу раньше, могут сделать дополнительные украшения (например цветы и т. п.) или краткие тексты.

Изменим композицию: предложим участникам вырезать много человечков из цветной бумаги, наклеим их на общий лист, и вот перед нами люди, куда-то идущие вместе. Аналогичных разноцветных человечков мы можем поместить на схематическое изображение земного шара, и наша композиция приобретет совсем иной вид.

Для того чтобы композицию привести в состояние равновесия, можно поручить тем, кто завершил свою часть работы раньше других, сделать дополнительные элементы. Это могут быть изображения цветов или силуэты голубей, воздушных шариков или флажков, веточки деревьев или звездочки.





Яркая, красочная коллективная композиция станет хорошим аккордом, завершающим первый урок в школе. А то, что участниками ее создания будут не избранные, а все дети, не только ускорит процесс создания композиции, но и повысит ее воспитательный эффект. Если такие плакаты сделать одновременно в каждом классе, то можно провести школьный конкурс на лучший плакат. Это мероприятие может стать ярким материальным свидетельством первого школьного праздника — «Дня знаний».

«ПЛАКАТ К ПРАЗДНИКУ НОВОГО ГОДА». До начала занятия на большом листе ватмана из яркой цветной бумаги педагог делает изображение елки. Для того чтобы работа была более выразительной, ее можно сделать не просто плоской, а объемной: нижние части веток елки надрезать и загнуть или наклеить ветки в несколько рядов, приклеивая только их верхние части. Можно поступить иначе: выполнить эту работу на занятии самому педагогу или поручить ее 2—3 ребятам.

Задача участников создания общей композиции: украсить елку, превратив ее из елки обычной в Новогоднюю елку. Для этого надо, распределив между собой обязанности, нарисовать, вырезать и наклеить игрушки. Понадобится также изображение Деда Мороза и Снегурочки.

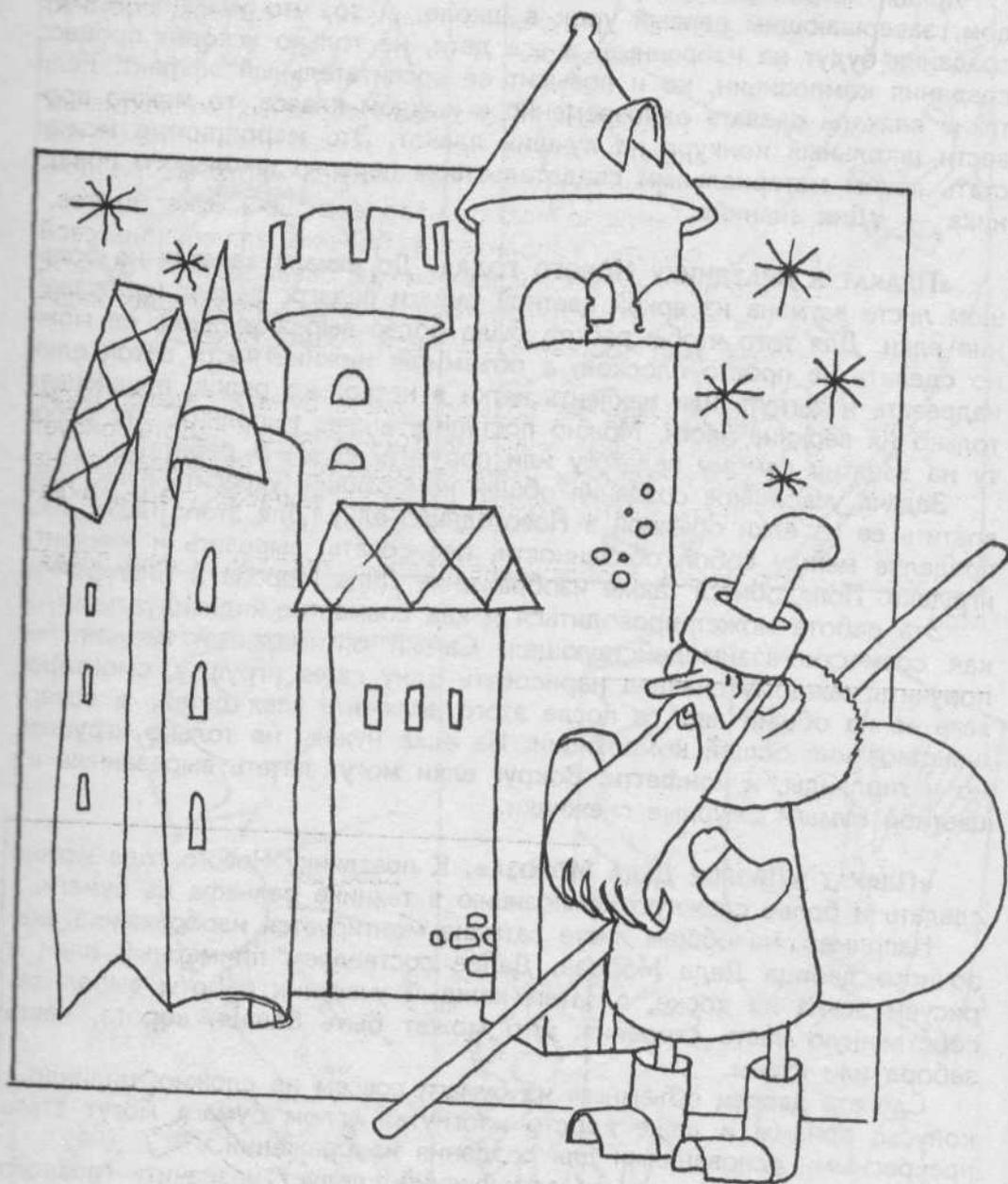
Эта работа может проводиться и как совместно-индивидуальная, и как совместно-взаимодействующая. Самый оптимальный вариант — поручить каждому сначала нарисовать одну свою игрушку, смонтировать ее на общий лист, а после этого включить всех детей в совершенствование общей композиции. На елке нужны не только игрушки, но и гирлянды, и конфетти. Вокруг елки могут летать вырезанные из цветной бумаги ажурные снежинки.

«ПЛАКАТ «ДВОРЕЦ ДЕДА МОРОЗА». К празднику Нового года можно сделать и более сложную композицию в технике рельефа из бумаги.

Например, на общем листе ватмана монтируется изображение сказочного дворца Деда Мороза. Далее составляем примерный план и рисуем эскиз на доске, а затем каждый участник работы выполняет собственную часть строения. Это может быть башня, ворота, часть забора или стены.

Сделать дворец объемным из бумаги совсем не сложно: цилиндры, конусы, призмы и даже просто изогнутая углом бумага могут стать прекрасными основаниями для создания изображений.

Для монтажа дворцовых сооружений следует назначить главного архитектора, он тщательно отберет и наклеит все детали. Постепенно дворец будет построен, и останется лишь объединить композицию некоторыми общими украшениями, например: сделать на крышах разных башен похожую черепицу; украсить окна наличниками; на стенах сделать росписи и др.



Не только сам дворец, но и весь выполненный плакат необходимо украсить, для этого вполне пригодны изображения снежинок, сосулек, снежных сугробов и многое другое.

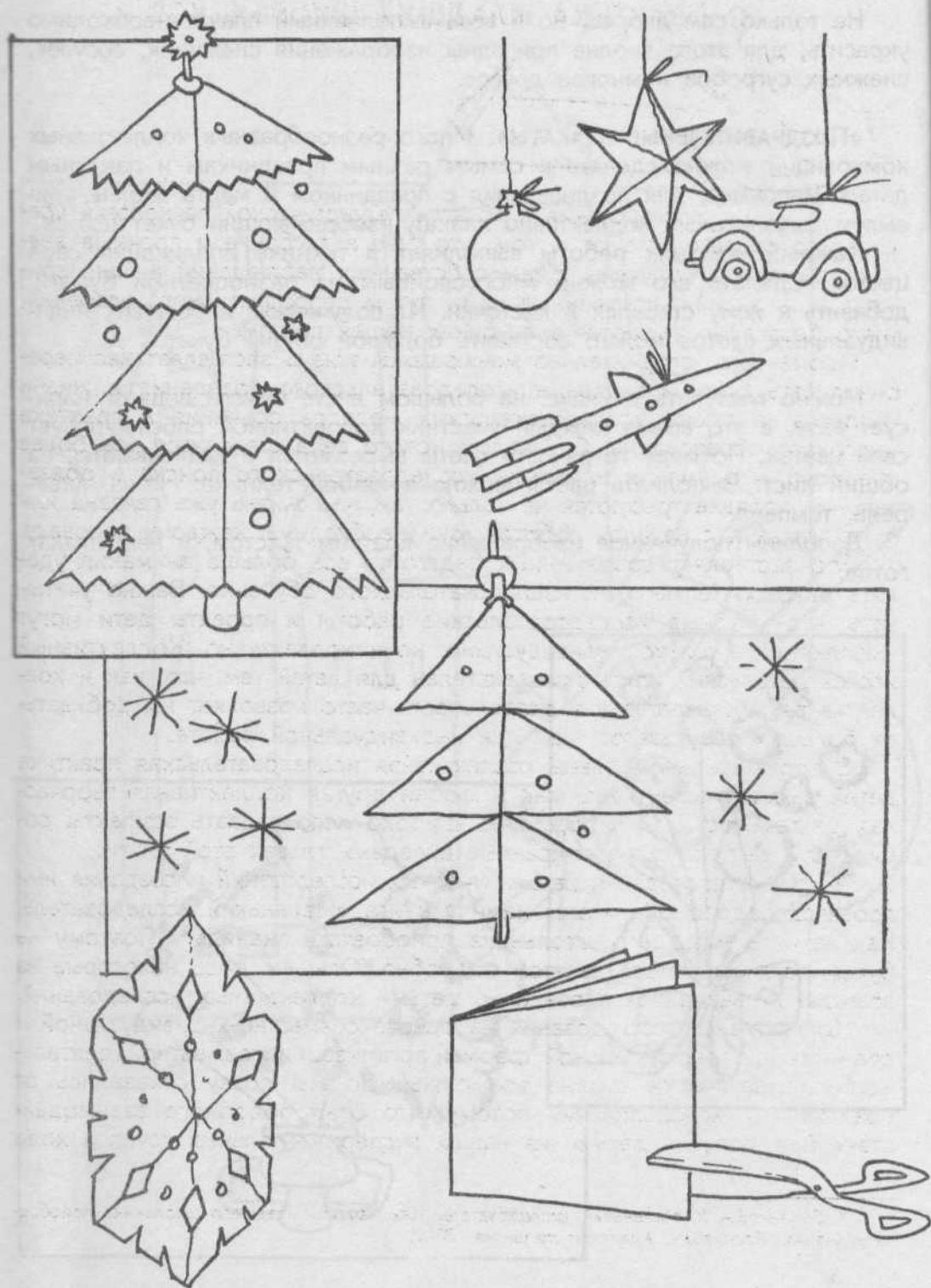
«Поздравительные плакаты». Много разнообразных коллективных композиций можно сделать к самым разным праздникам и памятным датам. Например, для поздравления с праздником 8 марта вполне приемлем выполненный коллективно плакат, изображающий букет цветов.

Каждый участник работы выполняет в технике аппликации свой цветок. Сделать его можно многослойным из разноцветной бумаги, добавить к нему стебелек и листочки. Из полученных небольших индивидуальных цветов можно составить большой общий букет.

Можно поступить и иначе: на большом листе бумаги педагог рисует вазу, в это время каждый участник коллективной работы рисует свой цветок. По мере готовности цветы вырезаются и наклеиваются на общий лист. Выполнять цветы можно в любой технике: гуашь, акварель, темпера.

Дополним полученное изображение кратким текстом, и наш плакат готов.





ГЛАВА 10 КОЛЛЕКТИВНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРАКТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ



Исследования в области педагогической психологии убедительно свидетельствуют о том, что самые глубокие и прочные знания это те, что получены путем собственных наблюдений и экспериментов. А знания, полученные нами путем репродуктивного усвоения, часто бесследно теряются в глубинах нашей памяти.

Кроме того, стремительно меняющаяся жизнь заставляет нас пересматривать роль и значение исследовательского поведения в жизни человека, а также исследовательских методов обучения в практике массового образования. С началом нового века становится все более очевидно, что умения и навыки исследовательского поиска в обязательном порядке требуются не только тем, чья жизнь уже связана или будет связана с научной работой, они необходимы каждому человеку.

Это заставляет современных педагогов все больше внимания уделять разработке методик исследовательского обучения. Важно учитывать, что учебные исследовательские работы и проекты дети могут выполнять не только индивидуально, но и коллективно. Коллективный исследовательский поиск привлекателен для детей тем, что, как и коллективная, художественная деятельность часто позволяет им добиваться больших результатов, чем при индивидуальной работе.

В воспитательном плане коллективная исследовательская практика детей высокоэффективна, как и любая другая коллективная творческая деятельность. Она позволяет широко использовать эффекты совместной деятельности, описанные в первых главах этой книги.

Методика проведения детьми учебных исследований и создания ими проектов подробно описаны нами в книге «Маленький исследователь. Как научить младшего школьника приобретать знания»*. Поэтому не будем останавливаться на этом подробно. Опишем лишь некоторые и возможные варианты проведения детьми коллективных исследований.

Коллективные исследования на основе совместно-индивидуальной совместно-последовательной формы организации совместной деятельности теоретически вполне возможны. Но мы сразу отказались от практики их использования потому, что опыт подобного взаимодействия был получен детьми из наших экспериментальных групп в ход

* Савенков А. И. Маленький исследователь. Как научить младшего школьника приобретать знания. Ярославль: Академия развития. 2002.

коллективной, художественной деятельности, описанной нами в предыдущих главах. А собственную коллективную исследовательскую работу и коллективное создание детьми творческих проектов мы сразу строили по принципам совместно-взаимодействующей формы организации совместной деятельности.

Эта деятельность осуществлялась в группах, существенно разнящихся по количеству участников: от работы в паре до выполнения совместных исследований целыми временными лабораториями по 5—6 человек. Мы неоднократно замечали, что большинство детей по разным мотивам склонны проводить собственные исследования и выполнять собственные творческие проекты коллективно.

«ИДЕАЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ ДЛЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ». Эту интересную экспериментальную работу мы выполняли с разными детьми в нескольких наших экспериментальных школах. И везде она вызывала неизменный интерес и у самих исследователей, и у учителей.

Третьеклассники, обычно объединившись в небольшую группу из 2—3 человек, разрабатывали пять-шесть качеств, наиболее важных, с их точки зрения, для хорошего учителя. Наиболее типичный список обычно выглядел так: «веселый, справедливый, умный, много знает, строгий, красивый». Затем они, предварительно договорившись с учителем, приходили в первый класс и проводили обследование.

На доске писали выделенные качества. После чего первоклассникам предлагалось на листочках бумаги написать названные качества в порядке значимости. Например: «Какое из названных качеств ты считаешь самым важным у учителя? Его надо поставить на первое место. Какое должно стоять на втором... на третьем месте?» Каждый ребенок писал на листочке свой список. Исследователи внимательно следили за тем, чтобы каждый первоклассник работал самостоятельно.

Собранные листочки обрабатывались. Исследователи суммировали полученные каждым качеством места, тщательно высчитывали рейтинг каждого качества. По итогам выстраивалась так называемая «идеальная модель учителя» для данного класса. Наши исследователи обычно бурно осуждали полученные результаты, спорили о том, как их можно трактовать.

При выполнении таких работ очень важно учить авторов как можно деликатнее высказывать собственные суждения. Итоги исследований могут быть интерпретированы неверно, а это может принести большой вред, обидеть тех, кто участвовал в экспериментах.

Во время защиты результаты, полученные в ходе исследования, внимательно слушали не только жюри и одноклассники авторов исследования, но и учителя первоклассников.

Такие работы можно выполнить и в одиночку, но даже сами дети понимают, что вдвоем или втроем получается и интереснее, и продуктивнее. Мотивация у объединяющихся детей бывает очень разной: кто-то хочет вместе с другом выполнять работу потому, что считает это более привлекательным, кто-то уже понимает, что хорошо подобранная, слаженно работающая команда значительно результативнее индивидуального участника.

Бывают и особенные случаи, когда исследование или творческий проект дети начинают вместе, но в процессе работы ссорятся. Иногда это происходит перед самой защитой, и тогда на защиту выставляется либо две разных проекта, либо не предлагается ни одной работы. Бывает и наоборот: исследование или творческий проект, поначалу индивидуальный, постепенно трансформируется в большую коллективную работу, к которой присоединяется весь класс. Приведу один из таких примеров, когда начатая индивидуально работа вдруг объединила всех.

«СЦЕНАРИИ ДЛЯ ФИЛЬМОВ УЖАСОВ». В одном из вторых классов нашей экспериментальной школы № 1669 г. Москвы один из мальчиков решил сделать необычный проект: написать сценарии для «фильмов ужасов». В процессе работы он решил подготовить специальную книгу, которую и хотел представить на суд товарищей как свой творческий проект. Ему хотелось исследовать специфику работы сценариста, самому приобщиться к процессу подготовки и съемки таких фильмов.

Естественно, что никакого восторга ни у меня, ни у других психологов и педагогов экспериментальной школы эта идея не вызвала. Кто только ни пытался отговаривать, но попытки переубедить «будущего сценариста» не дали никаких результатов.

Более того, как только об этом нашем споре и противостоянии узнали одноклассники, у автора появились многочисленные помощники и соратники среди одноклассников. И вскоре, к нашему общему удивлению, работа пошла с такой интенсивностью, что мы и представить себе не могли: горы исписанных страниц, практически на каждой странице толпы вампиров и свирепых мутантов, «моря крови», душераздирающие диалоги и леденящие кровь убийства...

Особенно удивило нас то, что и для зачинщика проекта Егора, для большинства мальчишек — его соавторов, увлекшихся этим проектом, прежде не только писание каких-либо текстов, но даже чтение было невыносимой, тяжелой обязанностью. А тут они так погрузились в работу, что это написание текстов превратилось из непосильной повинности в способ реализации собственных творческих замыслов.

Увлеченная всех совместная работа нередко мотивировала детей на новые достижения. Правда, иногда согласование индивидуальных замыслов с общим не получалось, это порождало мелкие конфликты.

ты. Но поскольку лидер был определен изначально, никто не оспаривал его авторитет, и его слово в спорах обычно было решающим.

Итогом трудов стала объемная, набранная на домашних компьютерах рукопись. Готовя ее, увлеченно конструируя фразы, дети учились формулировать на бумаге свои мысли, чувствовать стиль, выражать собственное отношение и настроение. Учительница скоро стала замечать позитивные перемены в отношении этих детей к письму и чтению. Параллельно авторы познакомились с основными этапами создания художественных фильмов.

«КНИГА РЕКОРДОВ НАШЕГО КЛАССА». Остроумная идея разрабатывалась двумя девочками из нашей экспериментальной прогимназии № 1882 г. Москвы. Они объединились еще до выбора темы, и некоторое время приставали к педагогам и психологам школы с просьбой подсказать им какую-нибудь тему. Один из психологов предложил подружкам просто понаблюдать, и тогда тема придет сама собой. Рекомендация была воспринята буквально, итогом стала неожиданная и очень любопытная тема: «Книга рекордов нашего класса».

Дети на основе собственных наблюдений создали интереснейший труд — «Книгу рекордов» собственного класса. Внимательно изучая поведение одноклассников, они выявили, чем выделяется каждый. Кто-то, по их утверждению, оказался самым умным, кто-то самым веселым, кто-то самым смелым, кто-то самым сильным, кто-то самым красивым, а кто-то самым лучшим математиком. Номинации нашлись всем, причем многие были упомянуты по несколько раз, как отличающиеся во многих областях.

Одноклассники с живым интересом изучали труд исследователей. На защите авторов буквально «засыпали» вопросами и претензиями: «Вы написали, что я самый болтливый, а я в футбол играю лучше всех»; «Почему вы пишете, что Слава самый высокий, я такого же роста, как и он» и др.

Эта работа имела и важное воспитательное значение. Многие дети впервые стали задумываться о том, какие они, чем они особенно выделяются среди одноклассников и хотят ли они выделяться этим. А девочки — авторы исследования — получили ценный опыт совместной творческой работы.

«АВТОМОБИЛЬ БУДУЩЕГО». Второклассники из экспериментальной прогимназии № 1882 г. Москвы Артем, Егор и Руслан взялись за разработку этого фантастического проекта. Но уже первые этапы работы показали, что требуется не только умение фантазировать. Исследователям вскоре стало очевидно, что необходим анализ, позволяющий

выявить тенденции развития автомобилестроения в прошлом и настоящем. Только так можно представить, как будет выглядеть автомобиль будущего.

Это потребовало изучения истории развития техники. Поначалу ход пошли детские энциклопедии. Позже были привлечены серьезные профессиональные книги и журналы, опрошены квалифицированные люди — эксперты.

Мальчики с интересом изучали историю создания автомобильной техники, знакомились с именами и биографиями конструкторов и выдающихся организаторов производства. Особый интерес вызывали у них следователей многочисленные курьезные случаи, происходившие со всемирно известными создателями автомобилей. Дети, например, с удивлением обнаружили, что наименование известной автомобильной марки «Мерседес» произошло от аналогичного женского имени — так звали дочь одного из первых немецких конструкторов Г. Даймлера. В честь и был назван один из первых созданных им автомобилей.

Мальчики постоянно подчеркивали, что их проект фантастически поэтому в своей конструкции они использовали «несуществующие двигатели и материалы». Это позволило наделять автомобиль необычными возможностями, свойственными пока только фантастическим объектам.

Эти совместные исследования оказались очень увлекательными. Авторы, выполняя эту работу, вскоре обнаружили, что большая часть новых знаний, которыми они свободно владеют, недоступна большинству их одноклассников. На темы, которые они свободно и увлеченно обсуждают, можно было поговорить только между собой. Даже взрослые, педагоги и психологи школы, не всегда могли поддержать разговор о преимуществах и недостатках V-образных двигателей, тех или иных особенностях конструкции трансмиссии или непрактичности определенных условиях автоматической коробки передач.

Несложно заметить, что индивидуальная работа такого рода так привела бы ее автора к углублению в проблему. В итоге он бы оказался в интеллектуальной изоляции, что вряд ли было бы ему полезно как в плане дальнейшего когнитивного, так и в плане его психологического развития.

«ЗАЩИТА ЗЕМЛИ ОТ АСТЕРОИДА 1997 XF 11». Учащиеся средней школы № 3 города Реутова Сергей Л. и Ваня М. заинтересовались проблемой защиты Земли от падений метеоритов. Они нашли сведения об угрозе падения на Землю астероида 1997 XF 11. Ребята прочитали о том, интересующий их астероид 1997 XF 11 находится в астероидном поясе между планетами Марс и Юпитер и направляется в сторону Земли. Астероид движется в коридоре 50 000 километров от центра Земли, под действием ее гравитационного поля может столкнуться с ней.

Ими были тщательно проанализированы основные характеристики астероида 1997 XF 11. Выяснилось, что его форма отдаленно напоминает прямоугольную призму, самое большое его измерение составляет 3 километра, а минимальное — примерно 1,6 километра.

Падение возможно в Северной Европе в 22 часа 30 минут (по московскому летнему времени), 26 октября (четверг) 2028 года. В марте 1998 года (когда и проводилось исследование) его примерное удаление от Земли составляло 946 080 000 километров. Выявлены и просчитаны были также и основные последствия столкновения.

Для решения проблемы — изменения траектории движения астероида — было предложено несколько оригинальных способов. Один из них — использование энергии «космического ветра». С этой целью авторы работы предложили направить к астероиду специальный корабль. Но скорость движения астероида 1997 XF 11 равняется 80 км/сек., а скорость современного космического корабля только 20 км/сек. Таким образом, ориентировочная встречная скорость движения составит величину порядка 100 км/сек. На такой скорости посадить спускаемый аппарат на астероид невозможно.

Задача посадки спускаемого аппарата на астероид оказалась очень сложной, тем более, что дети еще не изучали физику и впервые столкнулись с проблемами движения космических тел. Однако решение было найдено.

По мнению авторов, корабль должен, выйдя на орбиту астероида, сменить направление своего движения так, чтобы оно совпадало с предполагаемым направлением движения самого астероида. После этого необходимо с максимально возможной скоростью относительно космического корабля отделить (вперед) спускаемый аппарат. Тогда скорость столкновения будет предельно снижена и, возможно, станет допустимой для посадки. При этом сам корабль должен быть выведен из зоны столкновения с астероидом.

В спускаемом аппарате на астероид будет доставлено оборудование и материалы для монтажа «паруса солнечного ветра». Действие этого паруса и должно изменить траекторию движения астероида. Из-за слабости «солнечного ветра» изменение траектории движения астероида может быть незначительным, но его при правильной установке паруса может быть достаточно для удаления астероида от Земли на безопасное расстояние.

Другой способ — «сеть». При описанном выше варианте сближения корабля с астероидом возможен, по предложению авторов проекта, и другой способ решения проблемы: сблизившись с астероидом, корабль по той же технологии набрасывает на него особую специально сконструированную сеть. И теперь с помощью мощных двигателей

корабля надо попытаться изменить траекторию движения астероида. Даже в случае разрыва сети астероид изменит траекторию своего движения.

Третий способ — «атака». Группа космических кораблей вылетает навстречу астероиду. Их задача: выстроиться в своеобразную «цепь» вдоль траектории движения. При приближении астероида к первому кораблю с него производится «обстрел» астероида в определенном направлении, затем астероид приближается к другому кораблю и попадает в зону его «обстрела», и так далее. В результате траектория движения астероида изменится.

Как видим, коллективные фантастические исследовательские проекты могут быть и весьма серьезными разработками, требующими реального умственного напряжения, специальных знаний и высокой креативности. Правда, наша практика показывает, что это случается нечасто. В ходе опытно-экспериментальной работы неоднократно было замечено: чем ниже уровень интеллектуально-творческой одаренности детей в классе, тем больше в этом классе разрабатывается фантастических тем.

Между исследованием и проектированием есть существенная разница: исследование — бескорыстный поиск истины, а проектирование кратко можно определить как решение какой-либо практической задачи.

В практике работы с детьми полезно и исследование, и проектирование. Проекты, создаваемые детьми, активизируют их стремление к исследованию, часто делают детские изыскания более строгими, подчиненными определенной задаче. Нередко детские проекты бывают фантастическими. Они также полезны и в плане развития мышления ребенка, и в плане формирования у него исследовательских умений и навыков.

Приведем несколько примеров. Мальчики из третьего класса разработали проект создания компьютерной сети для общения с одноклассниками, а также написали несколько сценариев для компьютерных игр, причем на начальном этапе уровень компьютерной подготовки этих детей весьма существенно различался. Совместная работа позволила отстающим существенно обогатить свой информационный багаж, а тем, кто был подготовлен лучше, выступить в роли обучающихся. Это очень важно: как известно, обучая других, обучаешься сам.

Большая группа девочек из школы № 3 г. Реутова Московской области реализовала интересный проект «Учебник логики для первоклассников» с образным названием «Первые шаги». Девочкам пришлось изучать литературу, посвященную тому, как составляются учебники, побеседовать с педагогами об учебниках, мобилизовать собственный ученический опыт. Они тщательно подбирали материал, отработывая текст, продумывали каждое задание и упражнение. Все это надо было напечатать на компьютере и проиллюстрировать.

Девочки из прогимназии № 1882 разработали и реализовали проект собственного журнала для одноклассников и родителей. Мальчики сделали проект гоночного автомобиля для кольцевых гонок «Формулы-1».

В поле зрения наших исследователей попадали и попадают самые разные темы и проблемы. Изучались в разное время: «Мыльные пузыри», «Процесс таяния весеннего снега», «Характер восприятия живописных произведений разных стилей»; «Поведение ворон» (голубей, синиц, воробьев и др.), «Характер обучаемости домашних животных» и многое другое.

«КОЛЛЕКТИВНЫЕ ЭКСПРЕСС-ИССЛЕДОВАНИЯ». Учебно-исследовательская работа детей, о которой мы говорили выше, предполагает длительное коллективное исследование. Но возможна и очень результативная форма организации исследовательского обучения, названная нами «экспресс-исследованиями». Она так же предполагает массовое участие детей — и одаренных, и тех, кто не может быть отнесен к этой категории.

Суть сводится к тому, что дети оперативно проводят исследование по предложенной педагогом тематике. Например, третьеклассники из экспериментальной прогимназии № 1882, отправляясь на прогулку после учебного дня, получали индивидуальные задания для проведения эмпирических исследований по природоведению. Например: «Исследовать, какие птицы живут в окрестностях школы», «Какие растут деревья», «Охарактеризовать «розу ветров» в окрестностях школы», «Выявить основные признаки зимы, наблюдаемые в природе», «Понаблюдать, как зимуют травы», «Как ложится снег», «Какие насекомые живут на территории школы, и как они ведут себя зимой», «Как и почему люди прокладывают тропинки по территории двора» и т. п.

Возможны и теоретические и, конечно же, фантастические экспресс-исследования. Для этого надо лишь обозначить круг проблем для сбора материала и, не затягивая время, включить детей в работу. Например, для проведения фантастических исследований можно предложить темы: «Архитектура будущего» (поручить детям оперативно составить проекты: жилого дома будущего, школьного здания будущего, магазина будущего и др.); «Неземные цивилизации»; «Фантастические рассказы» и др.

Теоретические экспресс-исследования технически сложнее, однако в плане обучения они очень продуктивны, и их легко можно привязать к основным традиционным предметным дисциплинам. В своей работе в школах № 1611, № 1669 и прогимназии № 1882 г. Москвы мы предлагали детям поработать в школьном «центре обогащения содержания образования», где можно было найти разную литературу и где накап-

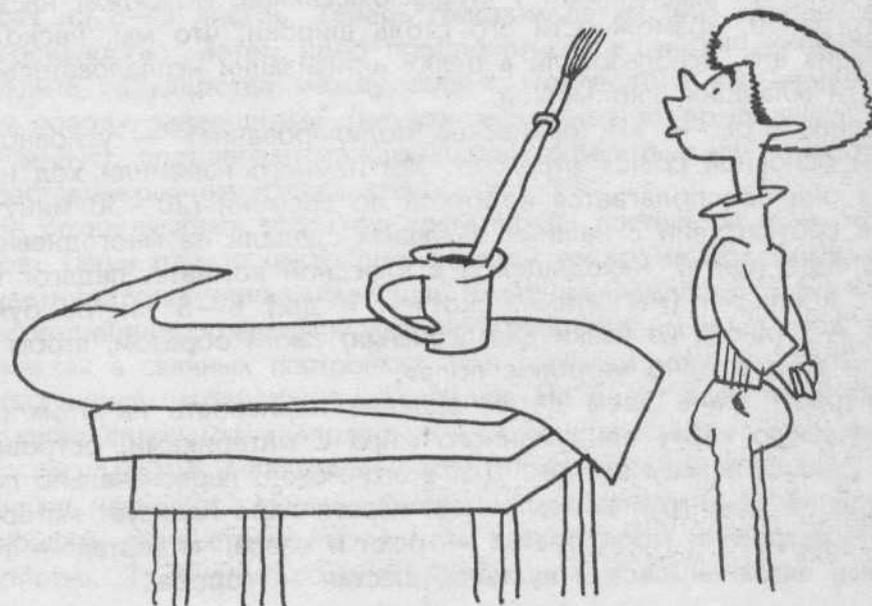
ливались выполненные детьми макеты проектов. Их задача: собрать материал из книг и других источников по заранее предложенной теме. Темы эти чаще всего были связаны с историей, москвоведением, музыкой, изобразительным искусством.

Например: «Искусство портрета» (основные особенности, классификация портретов, особенности современных портретов и портретов прошлого и др.); «История возникновения московского трамвая», «Забытые народные музыкальные инструменты» и многое другое.

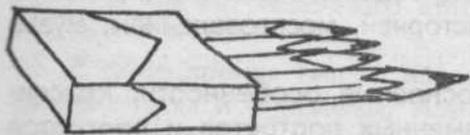
Иногда работы, начатые как теоретические, перерастали в эмпирические. Например, однажды у второклассников из школы № 1611 г. Москвы, собиравших материал по искусству пейзажа в России, родилась идея провести исследование художественных предпочтений одноклассников. Они расклассифицировали картины и, вооружившись их репродукциями, провели опрос одноклассников. С помощью простого ранжирования они определили рейтинги каждого из живописных направлений и каждой из участвовавших картин.

Особую важность в данной форме организации учебных исследований имеет заключительный момент. Мы проводили его обычно в виде конференции. Оперативно собранные материалы исследований обобщались, и авторы делали краткие сообщения.

Для этого столы ставились в круг (схема 5), и дети под руководством педагога-психолога делали краткие сообщения и участвовали в дискуссии. Обязательный элемент — вопросы к докладчику и краткое обсуждение сообщения.



ГЛАВА 11 КОЛЛЕКТИВНЫЕ ИГРЫ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ



Количество коллективных игр, специально разработанных для младших школьников, столь велико, что описать их не представляется возможным. Мы и не ставим такую задачу, в этой главе мы коснемся вопросов использования сюжетов для коллективных игр в учебно-исследовательской практике младших школьников.

В формировании у учащихся устойчивых интересов к сложным комплексным, многоуровневым проблемам активную роль могут играть специальные игровые методики, построенные на самых разных сюжетах. Методики такого рода интенсивно используются в современной практической психологии с самыми разными целями. Мы приведем несколько интересных игровых сюжетов, которые можно применить в работе с младшими школьниками для стимулирования их исследовательской активности. Эти сюжеты способны будить интерес к коллективному исследовательскому поиску.

КОЛЛЕКТИВНАЯ ИГРА «ИСТОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ». Предлагаемый игровой сюжет разработан психологом В. Ю. Большаковым. Автор создавал эту игру для своих специальных тренинговых занятий по развитию лидерской одаренности у старшеклассников. Но сюжет настолько многогранен, возможности его столь широки, что мы, несколько видоизменив его, использовали в целях активизации исследовательской активности младших школьников.

Название игры — «Историческое моделирование» — условно, но при этом основной смысл отражает. Мы немного изменили ход игры, у автора она предполагается короткой по времени (20—30 минут на все), и в соответствии с нашими задачами сделали ее многодневной.

На стенде (щите), находящемся в классной комнате, педагог прикрепляет кнопками (магнитами, скотчем и др.) 6—8 листов бумаги формата А-3 (листы из папки для черчения) таким образом, чтобы они составили вместе одно «игровое поле».

На первом этапе даем детям задание нарисовать на этом поле географическую карту придуманного мира с материками, островами, морями, реками и всем прочим. Для этого можно первоначально поделить детей на мини-группы. Например, первая пара нарисует материки, вторая — острова и моря, третья — реки и озера, четвертая — горы и вулканы, пятая — леса и пустыни, шестая — города.

Игровое поле для выполнения карты мира в классе висит несколько дней. Постепенно карта вымышленного мира обрастает деталями. Дети думают, размышляют, спорят, находят новые идеи, и все это постепенно заносится на общую карту. Наблюдая за ее созданием, мы видели, как появляются «море Интеллектуальных лидеров»; «материк Учителей», «Остров независимых троичников», «река Знаний», «пик Маргариты Григорьевны» или многое другое.

Делаться это может в разное время, на уроках изобразительного искусства, на переменах, после занятий. В итоге коллективный рисунок получается очень насыщенным и любопытным. Выполнять работу можно разными материалами, пригодятся и краски, и фломастеры, и цветные мелки, и обычные шариковые ручки, можно использовать и технику коллажа.

Когда карта выполнена, надо выделить специальное время и ее детально рассмотреть. Каждая пара по очереди должна дать необходимые пояснения: описать созданную ими часть мира, дать все необходимые названия, подчеркнуть характерные особенности. На все это уходит обычно около одного урока, и по прошествии этого времени должны появиться описания рельефа создаваемого мира, его климата, растительности, животного и растительного мира. Обычно мы стремились ставить перед творцами задачу не просто придумать всему названия, но и объяснить их происхождение, не скупиться на детали и подробности. Главное на этом этапе — побольше фантазии.

Когда с «созданным миром» все более-менее выяснится, педагог обращает внимание участников на то, что игровое поле не случайно состоит из 6—8 листов. Теперь говорим детям, что каждый лист — это государство. Затем надо предложить участникам договориться и разделить государства между собой. После того как дискуссия по этому поводу завершилась (не рекомендуется ее продолжать больше 3—5 минут), предлагаем каждой паре открепить лист с изображением доставшегося им государства.

Не стоит пугаться того, что кому-нибудь достанется одно море или тундра. Такие случаи часто происходили во время подобных занятий. И участники, как показывает наш опыт, великолепно справляются с этими ситуациями, расселяя жителей своей страны на плотках, на мелких местах в свайных постройках, под двойным морским дном и даже на воздушных шарах или дирижаблях. Не беда, если кому-то досталось одно сплошное «заполярье» или «пустыня». Чем разнообразнее будут государства в географическом плане, тем интереснее.

Затем наступает главный момент — предлагаем каждой паре (тройке) создать свою страну, продумать все вопросы ее государственного устройства. Требуется создать необходимые социальные институты,

экономику, науку, культуру, язык, религию, историю возникновения страны и т. д. Пусть дети нарисуют города, дадут им названия, проложат дороги, возведут мосты и плотины.

Поставим условие: пусть все страны находятся приблизительно на одном уровне развития (например, средние века или уровень, аналогичный современной цивилизации). Мы в своей работе старались, чтобы не было всякого рода волшебных королевств и прочего оккультизма. На наш взгляд, важно, чтобы участники проявляли свою фантазию в пределах реального существования.

Перед каждой группой, таким образом, возникает бесчисленное множество проблем, требующих глубокого исследования. Важно, что эти проблемы не просто навязаны педагогом — они закономерный итог развития игрового сюжета и рассматриваются детьми как их собственные, внутренние, значимые для них задачи.

Детям для создания своего государства приходится проводить массу собственных изысканий в самых разных областях знания. Это требует времени. Автор игры в рамках собственных тренингов на эту работу отводил двадцать минут. Мы, как уже отмечали, использовали этот игровой сюжет в иных целях, поэтому позволяли детям работать несколько дней.

Тщательно собирая и обобщая материал, дети проникали в глубь проблем, они ежедневно приносили педагогу массу новых разработок. Однако опыт показывает, что этот этап затягивать не стоит. Сроки в значительной мере зависят от возраста и степени подготовленности учащихся. Чем старше и чем лучше подготовлены дети, тем большими могут быть сроки выполнения подготовительной работы.

Затем, когда эта часть работы завершена, представители каждой страны должны выступить с сообщением о своем государстве. На выступление представителей одной страны мы обычно давали 5—7 минут. По окончании каждого выступления проводится следующая процедура: участникам, рассказавшим о своей стране, остальные дети задают не более чем по два вопроса от каждой страны, таким образом, число вопросов не может быть больше 10—16.

Задающие вопросы создатели других держав стараются найти несоответствие в рассказе или несоответствие сказанного тем условиям, которые были оговорены при совместном творении мира для этой территории.

Сыграв в эту игру, можно продолжить занятие. Предложим участникам написать небольшое, в страницу размером, сочинение на тему: «Созданное мной государство».

ИГРА «СЛОЖНЫЕ ЗАДАЧИ». Эта игра рассчитана на хорошо подготовленных детей, она так же, как и предыдущая, позволит стимулировать исследовательскую активность учащихся. Ее сюжет более всего ориентирован на активизацию умений делать умозаключения, отстаивать свою точку зрения, доказывая собственные суждения.

Делим детей на три группы. У педагога в руках три листочка с задачами, он раздает их представителям команд.

1-я подгруппа, назовем ее подгруппой А, получает задание № 1: «Существовало представление, что земля плоская, стоит на трех китах, а те, в свою очередь, плавают в море».

- а) докажите ошибочность этого представления, не прибегая к арсеналу современной науки, а всего лишь используя знания того времени;
- б) докажите, что земля круглая (опять же без применения современных приборов и приспособлений).

2-я подгруппа — «В» — получает задачу № 2:

- а) докажите ненаучность астрологии;
- б) сформулируйте те положения астрологии, которые содержат рациональное зерно.

3-я подгруппа — «С» — получает задачу № 1:

- а) перечислите слабые стороны демократической формы государственного управления и тоталитарной формы государственного управления;
- б) предложите оригинальную модель государственного управления и устройства.

Команды не должны знать условия задач, предложенных другой команде. Педагог зачитывает инструкцию: «Каждая команда получила задание. Время подготовки ответов на вопросы равно 15 минутам». По истечении времени спросим, готовы ли участники дать ответы на вопросы, если нет, то даем еще 5 минут на подготовку. Затем предлагаем членам команды «А» дать ответ на первую часть вопроса (под индексом «а»). Все участники занятия выслушивают ответ, а затем члены команд «В» и «С» задают команде «А» по два вопроса по теме выступления.

Вопросы должны носить полемический характер. Члены команды «А» без подготовки отвечают каждый на один вопрос, причем договариваются сами о том, кому какой вопрос достанется. После этого члены команды «А» дают ответ на вторую часть вопроса (под индексом «б»).

Вновь члены команд «В» и «С» задают по два вопроса от каждой команды, и вновь члены команды «А» отвечают каждый на один вопрос. Затем начинается процедура оценивания ответов.

Во время игры ведущий педагог должен быть постоянно готовым к вмешательству в ход обсуждения. Вмешиваться следует тогда, когда нарушаются правила игры, когда дискуссия вырождается в склоку, а также в тех случаях, когда кто-нибудь нечетко формулирует свои мысли. Необходимо стремиться помочь участникам выстроить фразу, стараться за путаницей слов увидеть идею, даже если ее не видит сам говорящий, и показать ее всем. Главная задача педагога — являть собой, по мере возможности, образец ясного логического мышления.

ИГРА «НЕОБЫЧНОЕ ПРИВЕТСТВИЕ». Участники выстраиваются по кругу. Они перебрасывают друг другу мячик, сопровождая его полет каким-либо приветствием. Вместо этого можно также сообщать важную новость или произносить комплимент.

При небольшом навыке тех, кто получил много приветствий или, наоборот, очень мало, педагог будет замечать безошибочно. Игру следует завершать после того, как мяч получит каждый участник игры, плюс еще несколько ходов.

ИГРА «ЛЕКЦИЯ». Сюжет этой игры также разработан В. Ю. Большаковым для старшеклассников. Мы его модернизировали в соответствии с нашими задачами.

Игра продолжается около 30 минут и обычно проходит довольно живо. Такого рода игры направлены на развитие познавательных способностей учащихся, они позволяют им в легкой, игровой форме исследовать процессы обучения и учения с трех сторон: со стороны преподавателя, со стороны ученика, со стороны независимого наблюдателя.

Класс делим на две группы: «участников» и «наблюдателей». Пространство организуется следующим образом: ставится три ряда стульев по 4 стула в каждом ряду — это аудитория. Стул напротив — кафедра. В игре принимает участие 10—13 человек, т. е. половина класса, включая педагога. Остальные учащиеся выступают в роли наблюдателей, они помогают педагогу следить за соблюдением правил участниками и сами готовятся к собственному участию в игре.

Стулья расставлены, участники рассажены, начинается игра.

Кто-нибудь из учеников-участников начинает читать лекцию на какую-нибудь тему. Тема может быть любой, она выбирается группой перед игрой в ходе обсуждения. Мы считаем, что тема должна быть юмористичной. Например: «Теория и практика неправильного поведения ученика на переменах», «Как стать президентом», «Где зимуют раки», «Почему одни становятся отличниками, а другие двоечниками» и т. п.

Первый участник читает лекцию в течение 1 минуты, а затем по сигналу педагога место за кафедрой занимает участник под номером два. Он, в свою очередь, через минуту уступит свое место следующему и т. д., пока каждый не побывает на кафедре. Участники должны из всех сил стремиться к тому, чтобы лекция являла собой единое целое, чтобы сохранялась логика изложения материала, чтобы одни и те же мысли не повторялись дважды и более.

Во время лекции участники, сидящие на стульях первого ряда, должны внимательно слушать то, что говорит «лектор»; сидящие на стульях второго ряда должны записывать лекцию, причем они имеют право пользоваться своими записями, когда наступит их очередь подхватить нить общей лекции; сидящие на последнем, третьем, ряду на стульях № 9 и 10 в обязательном порядке играют между собой в «крестики-нолики», а сидящие на стульях № 11 и 12 говорят о постороннем.

Таким образом, мы добились того, что обстановка в нашей аудитории становится близкой к реальной. После того как лектор прочитает свою часть лекции, он садится на стул № 1 первого ряда, все остальные участники сдвигаются на одно место, а сидящий на стуле № 12 встает и идет продолжать лекцию.

Лектор может выгнать со своей лекции любого слушателя, и тот должен выйти из зала на 1 минуту, до следующего перемещения. Слушатель, не желающий покинуть аудиторию, может вступить в пререкания или просто отказываться выйти. В этом случае все участники занятий встают по стойке «смирно» и стоят так ровно минуту. Это охлаждает страсти.

Если участники занятий в большинстве своем консервативны и ригидны, следует сменить направление перемещений: участник, читающий лекцию, отчитав свою часть лекции, садится на 12-й стул и начинает говорить о постороннем, а его место за кафедрой займет участник, который 4 минуты перед этим записывал, а потом еще столько же времени внимательно слушал лекцию.

При такой форме проведения участникам значительно легче выдержать лекцию в едином ключе. Промежуточный вариант: способ перемещения первоначальный, но на двух последних стульях спят. Спящие в большинстве своем будут лишь притворяться и сквозь собственный храп внимательно слушать лектора, чтобы через минуту не ударить в грязь лицом.

После завершения игры необходимо провести беседу с учащимися, в ходе ее надо оценить деятельность каждой группы и каждого участника. В беседе принимают участие все, кроме тех, кто входил в группу «участников», и те, кто входил в группу «наблюдателей». Эта игра для учащихся — очень полезный эксперимент. Они следят в сложных усло-

виях за ходом рассуждений лектора, они имеют возможность увидеть ситуацию обучения в виде гротеска, сделать собственные выводы и умозаключения.

«НАГЛЯДНАЯ СОЦИОМЕТРИЯ». Для проведения этой игры возьмем большой лист бумаги. На нем надо нарисовать кружки, число которых соответствует числу участников, каждый кружок обозначить именем одного из участников.

Затем просим каждого участника по очереди (схема передается по кругу) провести красным фломастером стрелку от своего круга к кругу того человека, который ему импонирует, а синим — к тому, кто неприятен. Вместо слов «импонирует» и «неприятен» можно взять другие: например, красные стрелки — к тому, кто обычно способствует решению общей задачи (помогает всем, создает атмосферу дружелюбия), а синие — к тому, кто мешает работе (кто все портит и всем мешает).

После того как последний участник вычертит графические символы своего отношения, кладем схему в центр круга. И теперь все посмотрят на результаты. Педагог должен проанализировать схему и тут же, если это необходимо, принять соответствующие меры. Обычно внимание привлекают следующие особенности схемы:

- 1) Участники, которые получили больше всего синих стрелок.
- 2) Участники, которые получили больше всего красных стрелок.
- 3) Пары и тройки участников, которые поставили друг другу по красной или по синей стрелке.
- 4) Пары участников, один из членов которых поставил другому синюю стрелку, а тот ему ответил красной, и наоборот.

Стрелки очень красноречиво говорят о социально-ролевом распределении, о структуре группы на текущий момент.

ИГРА «МЫСЛЕННОЕ ПРИТЯЖЕНИЕ». Педагог предлагает детям закрыть глаза, затем мысленно выбрать кого-нибудь из участников группы. Интенсивно телепатируя, нужно стараться довести свой призыв до своего избранника.

После 1—2 минут «мысленного пронзания» мыслями пространства педагог просит всех открыть глаза. Предлагаем участникам по очереди сообщить группе, кто же его вызывал. Важно постараться запомнить, кто к кому взывал через бездну пространства, кто и кем оказался услышанным, чьи призывы и к кому не дошли до адресата.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ



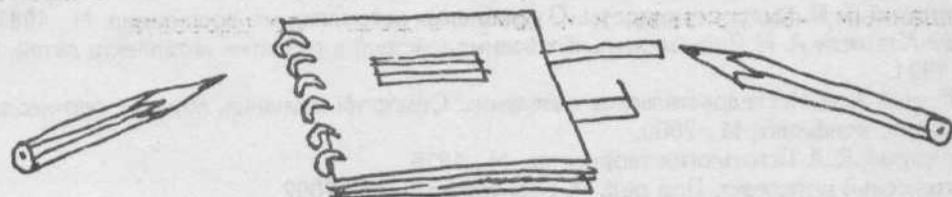
Несмотря на высокий интерес к проблемам творчества в целом, проблематика коллективного творчества незаслуженно редко привлекает внимание современных исследователей. Этой проблеме еще предстоит стать предметом особого внимания современных исследователей и практиков.

Вместе с тем современная педагогическая психология имеет в своем арсенале множество уже открытых закономерностей, вполне изученных эффектов, возникающих в условиях совместной деятельности и коллективного творчества. Все это создает хорошую базу для создания результативных педагогических разработок.

Методическое обеспечение процесса развития у детей способностей творчески работать в коллективе, наверное, никогда не будет признано достаточным. Однако вполне пригодный для достижения педагогических целей инструментарий также не может быть отнесен к числу экзотических. Уже существует и еще будет разрабатываться множество методик для развития у детей способностей творчески работать в коллективе в условиях самых разных видов деятельности: учебной, художественной, исследовательской, игровой и других.

Говоря о специфичности того или иного вида деятельности (учебной работы, художественной практики ребенка), не следует забывать, что между ними много общего. Люди в любой ситуации остаются людьми и ведут себя в соответствии с общими психологическими законами.

Предложенные в этой книге общие теоретические подходы к решению проблемы развития у младших школьников умений творчески работать в коллективе, а также методики развития умений и навыков коллективного творчества в различных видах деятельности позволят педагогам и психологам сделать реальный шаг на пути решения данной задачи. Дальнейшие психологические и педагогические исследования и методические разработки, вероятно, принесут нам массу новых, интересных профессиональных решений.



- Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2001.
- Божович Л. И. Личность и её формирование в дошкольном возрасте. М., 1968.
- Большаков В. Ю. Психотренинг, социодинамика, упражнения, игры. СПб., 1996.
- Блонский П. П. Педагогика. М., 2000.
- Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации. М., 1977.
- Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога. М.: Ось-89, 2002.
- Вентцель К. Н. Свободное воспитание. Сб. избр. трудов под ред. Л. Д. Филоненко. М., 1993.
- Виллюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976.
- Всесвятский Б. В. Исследовательский подход к природе и жизни. М., 1926.
- Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс. 1965.
- Де Боно Э. Латеральное мышление, СПб., 1997.
- Дзикаки А. Творчество в науке. М., 2001.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М., 1997.
- Изард К. Эмоции человека. М., 1980.
- Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
- Колякина В. И. Методика организации уроков коллективного творчества. Планы и сценарии уроков изобразительного искусства. М., 2002.
- Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Психология малой группы; теоретический и прикладной аспекты. М., 1991.
- Комарова Т. С., Савенков А. И. Коллективное творчество детей. М., 1998.
- Ландау Э. Одаренность требует мужества; Психологическое сопровождение одаренного ребенка. М., 2002.
- Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы. М., 1984.
- Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Москва— Воронеж, 1997.
- Матурана Р. У., Варела Х. Ф. Дерево познания. Биологические корни человеческого понимания. М., 2001.
- Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
- Матюшкин А. М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики. М., 1993.
- Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь, М., 2003.
- Миллер С. Психология игры. М., 1999.
- Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. М., 2002.
- Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. М., 2001.
- Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1984.
- Неменский Б. М. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания. М., 1987.
- Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей, М., 1991.
- Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт, М., 2000.
- Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976.
- Практический интеллект. Под ред. Р. Стернберга, СПб., 2002.

- Растянико́в А. В., Степанов С. Ю., Ушаков Д. В. Рефлексивное развитие компетентности в современном творчестве. М., 2002.
- Рензулли Дж. С., Рис С. М. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей // Современные концепции одаренности и творчества. М., 1997.
- Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе. М., 2000.
- Савенков А. И. Ваш ребенок талантлив. Детская одаренность и домашнее обучение. Ярославль: Академия развития, 2002.
- Савенков А. И. Маленький исследователь. Как научить младшего школьника приобретать знания. Ярославль: Академия развития, 2002.
- Турро И. Н. Коллективные работы по изобразительному искусству в системе обучения и воспитания младших школьников. М., 1979.
- Фокина Е. А. Одаренные дети в коллективе сверстников // Одаренный ребенок. 2002. № 2.
- Фопель К. Как научить детей сотрудничать. Часть 4. М., 1999.
- Фопель К. Энергия паузы. М., 2004.
- Фребель Ф. Будем жить для своих детей. М., 2001.
- Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск, 1997.
- Штерн В. Одаренность детей и подростков. М., 1926.
- Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных школьников. М., 2004.
- Уманский Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. М., 1979.
- Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М., 2003.
- Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
- Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М., 1996.
- Goleman D. Emotional Intelligence: Why Wt Can Mátter More Than IQ? NY: Bantam Books, 1995.
- Mayer J., Salovey P., Caruso D. Competing models of emotional intelligence. In: Handbook of human intelligence. R. J. Sternberg (Ed.), 2000, NY: Cambridge University Press, PP. 396—420.
- O'Neil J. On Emotional Intelligence: A Conversation with Daniel Goleman. Educational Leadership, Vol.54, No.1.
- Torndike E. L. Intelligence and its uses. Harpers Magazine, 1920, No.140, PP. 227—235.