

Улановская Ирина Михайловна

канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник

Ривина Ирина Владимировна

канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник

ФГБНУ «Психологический институт РАО»

г. Москва

НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ: СОЦИАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: выделение метапредметных результатов как важнейшего критерия эффективности образования требует создания инструментов для оценки их сформированности. В статье описаны авторские методики диагностики социальных метапредметных результатов начального школьного образования. Приведены результаты диагностики коммуникативных компетенций, стратегий взаимодействия и способов разрешения конфликтов при решении групповых задач.

Ключевые слова: Стандарт НОО, метапредметные социальные компетенции, коммуникация, конфликт, методы, диагностика.

В новом Стандарте начального общего образования (НОО) значительное место уделяется формированию социальных компетенций у школьников. Из 16 метапредметных результатов, сформулированных в Стандарте, по крайней мере пять включают различные характеристики и аспекты социального поведения. Так, метапредметные результаты НОО предъявляют требования к коммуникативной компетентности младших школьников. Это не только «активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач» (здесь и далее приведены дословные формулировки из Стандарта НОО [4, с. 6]), но и «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» и

«умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности». Метапредметные результаты НОО предъявляют требования и к умению организовать совместную деятельность, участвовать в ней и получать групповой результат: «определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности». Наконец, метапредметные результаты НОО предъявляют требования к поведению ребенка в различных социальных ситуациях: «формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха»; «готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества».

Пристальное внимание к социальному развитию детей в начальной школе традиционно для западной педагогической традиции. В Российской школе оно заявлено впервые. Тем не менее, его истоки абсолютно понятны. Они базируются на фундаментальных идеях культурно-исторической теории Л.С. Выготского, согласно которой «деятельность первоначально социальна и внешне опосредствована, и лишь в дальнейшем она превращается в индивидуально-психологическую и внутреннюю, сохраняя в принципе единую структуру» [1, с. 19].

В дошкольном детстве социальные контакты ребенка со сверстниками и с взрослыми складываются стихийно. И только в школе появляется возможность целенаправленно строить такие формы и типы взаимодействия детей, которые максимально эффективно стимулировали бы формирование у учащихся основ учебной деятельности. В традиционной школе учебные взаимодействия строятся в системе «учитель – ученик», где роль учителя – ведущая, стимулирующая ответную активность ученика. В традиционной диаде «учитель – ученик» ребенок выступает как пассивный и ведомый исполнитель взрослых инициатив. При таком разделении функций содержательная и мотивационная сторона деятельности остается ребенку недоступной, а значит, у него не может сформироваться полноценной учебной деятельности. Также в традиционной школе практически

не задействован такой мощный развивающий ресурс как собственно детские взаимодействия. Учащиеся в классе при обычной фронтальной работе лишь соприконтактуют, а их спонтанные попытки взаимодействия зачастую пресекаются. Таким образом, важнейшие психологические механизмы развития ребенка оказываются практически не используемыми традиционной педагогической практикой. Поэтому, очевидно, новый стандарт может рассматриваться как инструмент, вынуждающий школу активнее использовать «социальный ресурс» в образовании учащихся.

Разрабатывая инструментарий для оценки сформированности метапредметных результатов начального школьного образования, мы предприняли попытку создать такие методики, которые моделировали бы различные социальные ситуации, и таким образом, позволяли бы дифференцированно оценить развитие каждого аспекта социальных компетенций. Методики «Мозаика» и «Конфликт» (авторы Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, И.М. Улановская [2; 3]) были апробированы на большой выборке учащихся (около 2000 детей из 43 школ г. Москвы). Полученный массив данных и их статистический анализ позволили определить «норму» социальных компетенций, с одной стороны, и показали диагностическую надежность и валидность разработанного инструментария, с другой.

Кратко представим разработанные методики.

В методике «Мозаика» моделируется ситуация группового взаимодействия при решении задачи. При разработке методики для нас было важно создать такие условия, чтобы детям было необходимо взаимодействовать друг с другом. Для этого мы разделили материал между учениками так, чтобы ни один участник группы не мог выполнить задание без помощи и участия других детей. Мы придумали очень простую (содержательно) задачу. Так как мы исследуем умение работать в группе, то результат работы должен определяться именно сформированностью этого социального умения, а не сложностью задачи. Наконец, методика должна позволить не просто констатировать наличие или отсутствие взаимодействий, но и замерить и содержательно описать их эффективность, приемы, развитие в ходе группового решения задачи. Поэтому, в «Мозаике» у детей есть

несколько попыток решения, в каждой из которых они могут оценить правильность гипотезы или эффективность стратегии в ходе самой работы, а не только по ее завершении.

Материал методики – кусочки цветной мозаики, из которых можно сложить несколько простых геометрических фигур. Каждая из этих фигур разрезана на 2 части. Материал включает и лишние кусочки, не подходящие по форме или размеру. Все кусочки мозаики распределяются между 4 участниками групповой работы так, чтобы ни у одного из детей не оказалось двух частей одной фигуры. Т.о. ни один участник группы не может самостоятельно, без других участников, сложить ни одной геометрической фигуры. Между детьми ставятся ширмы, так чтобы не было видно, какие кусочки паззла достались каждому из четырех детей. При таком способе организации групповой работы единственным доступным способом решения задачи (сборка геометрических фигур) становится содержательная коммуникация.

В качестве основных показателей эффективности коммуникации мы использовали правильность группового решения, стратегии группового взаимодействия, средства верbalного и неверbalного общения (два последних фиксируются ведущим во время наблюдения за работой детей в специально разработанной для этого регистрационной форме). Конкретные соотношения этих трех основных показателей характеризуют способность группы организовать такое взаимодействие, которое адекватно поставленной групповой задаче и позволяет решить ее в заданных условиях. Таким образом, данные, полученные в методике «Мозаика», позволяют оценить целый комплекс метапредметных результатов, характеризующих различные аспекты сформированности социальных компетенций младших школьников, причем оценить не только количественно, но и качественно.

Кратко приведем результаты диагностики. Как мы отмечали выше, в методике «Мозаика» эффективность группового взаимодействия объективно характеризуется числом правильно сложенных геометрических фигур. По данным диагностики только 41,23% групп смогли в соответствии с поставленной задачей

договориться и подобрать подходящие и соответствующие друг другу элементы и собрать все 4 фигуры, т.е. продемонстрировали высокий уровень коммуникативной компетенции. Остальные 58,77% не смогли полностью справиться с заданием, т.е. не смогли так описать, проанализировать и соотнести свои элементы, чтобы получить правильный общий результат. Так, 2% групп вообще не собрали ни одной правильной фигуры.

Только у 35% групп с самого начала совместной работы один из участников берет на себя лидерские функции. Интересно, что к концу работы число групп с явно выраженным лидером уменьшилось до 32,2%. В большинстве групп ни один из участников не брал на себя лидерских функций. Группы заметно различаются по показателю интенсивности общения. Так, лишь пятая часть из тех, кто в начале работы не проявлял активности в общении, в процессе группового решения стали общаться интенсивнее. А среди тех групп, которые активно общались в начале работы, более четверти групп в той или иной степени потеряли своих участников к концу работы. В целом, статистически подтвержденная закономерность свидетельствуют о том, что с увеличением интенсивности общения возрастала успешность выполнения методики. Однако, наиболее существенно на успешность групповой работы влияют такие характеристики общения как «выработка общего языка», когда в описаниях всех или большинства членов группы используются одни и те же лексические элементы, а также использование невербальных средств коммуникации. В эффективных группах, описывая свои элементы мозаики, или запрашивая тот или иной элемент у партнеров, участники используют вспомогательные средства измерения размера, рисуют пальцем на парте, в воздухе и т.п.

Методика «Конфликт» [2; 3].

В данной методике группа из 4 человек, должна решить наглядно-логическую задачу, а именно найти подходящие картинки для некоторой незавершенной системы картинок, выстроенных по определенной закономерности (матрицы).

Методика проводится в два этапа, на первом дети работают индивидуально. Каждый ребенок получает 2 листка с материалами. Один листок – индивидуальный бланк, на нем поле 3 на 3 (9 клеток), в 5 клетках нарисованы рожицы, различающиеся четырьмя признаками. На втором листе (образце) 10 пронумерованных рожиц, в которых по-разному пересекаются те же признаки. Ребенок должен выбрать подходящие рожицы и записать их номера в пустые клетки матрицы в своем индивидуальном бланке. На втором этапе сразу после индивидуальных решений дети объединяются в группы по 4 человека, им выдается новый бланк и предлагается решить эту же задачу совместно. Если все члены группы вырабатывают согласованное решение, то они заполняют пустую клетку матрицы, рисуя искомую рожицу. В случае несогласия дети вписывают в пустую клетку свои фамилии и выбранные ими номера рожиц из своих индивидуальных наборов. Понятно, что при такой организации групповой работы конфликтная ситуация может возникнуть только в том случае, если ответы детей на индивидуальном этапе работы не совпадут (в индивидуальные бланки окажутся вписаны разные номера рожиц). Тогда задача сводится к выяснению, кто из детей прав. Мы обеспечили конфликтность ситуации по-другому. Мы перемешали рожицы на листе – образце, так что у каждого члена группы подходящие для матрицы рожицы обозначены разными номерами. Таким образом, мы, во-первых, гарантировали возникновение конфликтной ситуации в каждой группе, а, во-вторых, перевели этот конфликт из межличностного плана в план содержательный. Начиная работать вместе, дети сталкиваются с тем, что за одинаковыми номерами на индивидуальных бланках разных участников стоят разные рожицы. Следовательно, группе необходимо зафиксировать и согласовать позиции отдельных участников и договориться, какую рожицу группа поместит в каждую пустую клетку совместно. Таким образом, норма действия в ситуации содержательного конфликта предполагает, что его участники вырабатывают собственные мнения, сопоставляют их, выделяют существенные и несущественные основания, согласуют индивидуальные позиции в общем групповом решении [3, с. 316].

Кратко представим результаты, полученные по методике «Конфликт».

Оценка результативности индивидуального и группового решения в методике «Конфликт» осуществляется в баллах (от 0 до 4 по числу правильно заполненных клеток матрицы). Средний балл индивидуальных решений составил 1,19. Это значит, что из четырех клеток матрицы каждый участник диагностики смог правильно заполнить лишь одну клетку. В группе этот показатель возрос до 1,7. Т.е. групповая работа оказалась в 1,43 раза более эффективной. Хотя в абсолютных значениях результативность групповой работы также крайне низка – менее двух правильно заполненных клеток матрицы из четырех.

Результаты, полученные по обеим методикам, позволили на фоне средних показателей выявить группы школ, более и менее эффективных в формировании у учащихся социальных компетенций. Поэтому, в целом по полученным экспериментальным данным можно утверждать, что:

1. Методики имеют существенные дифференцирующие возможности для оценки сформированности различных аспектов групповой работы детей. Они позволяют определить степень совместности в работе учащихся, оценить стратегию и результативность групповой работы детей в процессе решения наглядно-практических задач, выявить эффективные и неэффективные для решения средства взаимодействия. Получаемые при обработке данных «профили успешности» могут служить средством оперативной оценки выпускников начальной школы, как для отдельных групп, так и для классов и школ в целом.

2. В среднем, по обследованной выборке учащихся пятых классов 43 московских школ (около 2000 детей) обнаружено, что умение совместно работать в группе сформировано совершенно недостаточно. Результаты специально отобранных школ (с различными развивающими образовательными средами), показывает, что эффект организованной групповой работы учащихся может быть значительно выше. Т.о. в учебной деятельности каждой школы необходимо уделять специальное внимание формированию умения детей работать совместно.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения [Текст]: в 2-х томах / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.

2. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / Под ред. И.М. Улановской. – М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2015. – 168 с.

3. Поливанова Н.И. Выявление умения учащихся начальной школы действовать совместно в условиях социокогнитивного конфликта / Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, И.М. Улановская. – 2013. – №4. – С. 312–322 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.psyedu.ru

4. Федеральный государственный образовательный стандарт НОО (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 №1241 от 22.09.2011) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: минобрнауки.рф/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf