

Эффективная коммуникация как средство реализации деятельностного подхода в процессе обучения (опыт Образовательной системы «Школа 2100»)

С.А. Козлова

Деятельностный подход – одно из требований к образованию. При этом деятельностный подход означает, что в центре процесса обучения находится личность учащегося, её мотивы, цели, потребности. Условием же самореализации личности является деятельность, формирующая опыт и обеспечивающая личностный рост, неотъемлемой частью которого является социализация, создание целостной, научно обоснованной картины мира, развитие интеллектуальных возможностей [2, с. 27–48].

Развивая эти возможности, мы должны понимать, что основой интеллекта является его субъективность. Однако, будучи сугубо личным, разум тем не менее создаёт продукт, который носит уже общественный характер. Видовая специфика человека состоит в том, что мы осваиваем предметный и социальный мир, создаём концепции и теории, позволяющие нам понимать и даже объяснять мир и наши действия

в нём, обмениваясь своими представлениями, выводами, умозаключениями с другими людьми.

Таким образом, *активное коммуникативное взаимодействие* – это одно из важнейших средств формирования социального опыта и интеллектуальных возможностей человека.

Умственное развитие – это «продвижение» ребёнка от простых к более сложным системам логических операций. Это процесс, осуществляемый посредством интериоризации действия и трансформации его в мысль. *Мысль совершенствуется благодаря механизму дискуссии со сверстниками, а также старшими и младшими детьми* [1, с. 3].

Здесь следует особо отметить, что диалог и полилог – это эффективнейшая форма организации как самого процесса познания, так и педагогической диагностики, а также процесса оценки и самооценки. Можно сказать, что она максимально полно охватывает весь процесс

обучения, делая его ориентированным на личность учащегося.

Рассмотрим принятые в настоящее время *формы коммуникативного взаимодействия*, а также способы его организации. Договоримся сразу, что они разворачиваются, как и предполагается при деятельностном подходе, в процессе решения учебной задачи.

Побуждающий диалог. Педагог *предъявляет новую учебную задачу* и предлагает учащимся высказывать свои (любые) предположения о способах её решения. *Направляет и ведёт дискуссию педагог.* Он, зная и понимая, каким должно быть решение, организует обсуждение так, чтобы привести учащихся к верному решению. При этом принимают участие в дискуссии преимущественно те учащиеся, кто сам готов и хочет высказаться, или те, к кому педагог обратился с вопросом. Обычно это опять-таки те, кто может продуктивно в этой дискуссии участвовать.

То есть *в ней участвуют только те, кто более или менее готов к такому взаимодействию и не боится его.* Те, кто не готов и, таким образом, более всего нуждается в осознании решаемой задачи, интеллектуальной и педагогической поддержке, выступают чаще всего в роли слушателей и сторонних наблюдателей. *Ведущим в деятельности здесь является педагог.* Активные участники – педагог и наиболее сильная часть обучающейся группы.

Подводящий диалог. Педагог *предъявляет новую учебную задачу и подводит учащихся к формулированию* способов её решения. *Направляет и ведёт дискуссию педагог.* Принимают участие в дискуссии наиболее сильные из учащихся. Те, кто более всего нуждается в педагогической поддержке, так же как и в предыдущем случае, чаще всего выступают в роли слушателей и сторонних наблюдателей. *Ведущим в деятельности здесь также является педагог.* Активные участники – педагог и наиболее сильная часть обучающейся группы.

Беседа. Педагог *предъявляет и разъясняет новую учебную задачу*, учащиеся *индивидуально* работают с ней, затем отвечают на *вопросы педагога*, свободно высказываются, описывают свои способы решения и т.д. При этом принимают участие в беседе только те из учащихся, к кому педагог обратился с вопросом, или те, кто сам захотел

высказаться. То есть только те, кто более или менее готов к такому общению и не боится его. Те, кто не готов и кто более всего нуждается в осознании решаемой задачи, интеллектуальной и педагогической поддержке, выступают чаще всего в роли слушателей. *Ведущим в деятельности здесь является педагог.*

Опрос. Здесь педагог не просто ведущий, но активный «деятель»: он сам формулирует вопросы, сам их задаёт, сам назначает отвечающих и сам чаще всего оценивает ответы. Опрашиваются и те, кто к этому готов, и те, кто не готов. Педагогическая поддержка, если она есть, заключается в кратком разъяснении сложных для понимания мест, иногда с привлечением выбранного ученика. *Ведущим в деятельности здесь является педагог.*

Все описанные формы взаимодействия иногда ещё называют «*фронтальным диалогом*», и не напрасно, т.к. он происходит преимущественно между педагогом и каждым учащимся в отдельности. *Прямой обмен детей друг с другом* опытом, представлениями, выводами при этом практически отсутствует. Педагог является неким фильтром, предохраняющим от любой не одобренной им информации. При этом каждому опытному педагогу хорошо известно, что учащиеся с примерно одинаковыми представлениями и возможностями зачастую лучше обмениваются самой разной информацией, чем это происходит при обмене «педагог–учащийся».

Давайте оценим эти формы взаимодействия с точки зрения деятельностного подхода.

Совершенно очевидно, что здесь *эффективнее всего развивается личность* самого педагога, т.к. *только он* абсолютно самостоятелен в принятии решений, оценке и отборе информации и т.д. Его разум, все интеллектуальные и личностные возможности находятся в постоянном напряжении и тренинге.

Примерно в такой же позиции находятся школьники, способные участвовать в прямом диалоге с педагогом. Те, кто по каким-либо причинам к этому не готов, находятся вне ситуации интеллектуального напряжения и самостоятельности: им остаётся либо дожидаться, когда им перескажут в готовом виде результаты этого интеллектуального поиска, либо просто списывать готовые решения.

Таким образом, даже если педагог использует в своей работе описанные выше формы взаимодействия, то это никак *не отражается на личностном росте большего числа учащихся*: те, кто не успел или не смог включиться в описанные выше «диалоги», продолжают двигаться вперёд репродуктивными способами.

В заключение этой части рассуждения можно сказать, что только высокая степень *самостоятельности* учащегося в решении учебной задачи в сочетании с возможностью свободного обмена умозаключениями с другими учениками, решающими эту же или аналогичную задачу, и даёт те результаты, на которые нас ориентирует деятельностный подход в образовании, т.е. *возможности личностного роста*.

Итак, важнейшим средством с точки зрения реализации деятельностного подхода является *активное коммуникативное взаимодействие учащихся в ходе решения учебной задачи*. И взаимодействие это, как свидетельствует передовая педагогическая практика, должно основываться на реальном диалоге и полилоге.

Мировая педагогическая практика показывает, что осуществляется такое взаимодействие органичнее всего в командной работе, где под командами понимаются группы разного наполнения: от двух до десяти человек.

Рассмотрим *основные активные формы обучения*, применяемые с целью создания развивающей образовательной среды, и оценим их с этой точки зрения (эффективное осуществление деятельностного подхода).

Это *дискуссионные формы, игровые формы и тренинг-методы* [3].

Дискуссионные формы обучения используются для решения учебно-профессиональных задач. Они могут быть представлены в виде диалога, сократовской беседы, групповой дискуссии или круглого стола, «мозгового штурма», анализа конкретной ситуации или инцидента (кейса).

Исследования показали, что групповая дискуссия повышает мотивацию и эго-вовлечённость участников в решение обсуждаемых проблем.

Игровые формы обучения (деловая управленческая игра) основаны на игровом моделировании учебно-профессиональной деятельности. Под деловой

управленческой игрой понимается процесс выработки и принятия решения в условиях поэтапного многошагового уточнения факторов наличной ситуации, анализа информации, дополнительно поступающей и вырабатываемой на отдельных шагах в ходе игры. Параметры ограничений от шага к шагу могут изменяться, в связи с чем создаются всё новые и новые частные производственные ситуации, решение которых должно подчиняться общей цели деловой игры.

Тренинг-методы – это методы развития способности к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности общением.

Можно добавить, что тренинг – это не только метод развития способностей, но и метод развития разнообразных психических структур и личности в целом.

В предлагаемой статье нам хотелось бы рассмотреть преимущественно *дискуссионные методы обучения*, т.к. они очень хорошо увязываются с активно используемыми в современной педагогике вообще и в Образовательной системе «Школа 2100» в частности технологиями деятельностного типа: проблемно-диалогической, продуктивного чтения, оценивания и проектной технологией [9, с.144–201].

При этом следует отметить, что эти методы могут быть использованы как на уроке, так и вне его, и, что очень важно, это открытая и динамичная дидактическая система, не имеющая конечного набора готовых алгоритмов, способная к дальнейшему совершенствованию и допускающая личную интерпретацию педагога.

Итак, рассмотрим для примера *некоторые* разновидности группового (командного) дискуссионного метода обучения, *принятого в мировой педагогической практике*.

Метод командных достижений.

В начале каждого урока учитель предлагает учебно-научный текст, на основе которого будут выполняться практические задания. Каждая команда получает необходимое количество экземпляров этого текста (это может быть и текст учебника). Далее учащиеся работают в командах над этим текстом, помогая друг другу понять его содержание. Во время работы учащиеся могут задавать друг другу вопросы, обсуждать сложные места, проясняя для себя смысл предло-

женного текста. Вопросы учителю разрешаются задавать только тогда, когда никто из членов команды не может ответить на них. После чтения текста учащиеся выполняют практические задания, работая индивидуально.

Метод мозаики.

Этот метод реализуется по следующей схеме: команды формируются по 4–6 человек на гетерогенной основе. Новый учебный материал делится на 4–6 частей, которые распределяются между членами команды, и каждый учащийся самостоятельно изучает свою часть. Затем члены разных команд, изучавшие одну и ту же часть учебного материала, собираются вместе для 10–15-минутного обсуждения. После этого они возвращаются в свои команды, и каждый из них поочередно (согласно логике учебного материала) объясняет содержание своей части остальным членам команды. Уровень усвоения учебного материала каждым учащимся оценивается по результатам индивидуальной самостоятельной работы по всему новому материалу.

Метод кооперативного взаимобучения.

Он заключается в постоянной взаимопомощи и взаимоподдержке учащихся посредством взаимопроверок самостоятельных работ, совместного выполнения домашних заданий, пересказа друг другу изучаемого материала, взаимокоррекции ошибок, совместной подготовки к зачётам и экзаменам и т.д. При взаимобучении соблюдаются основные правила кооперативного обучения. Данный метод может применяться в работе различных по форме учебных групп: сформированных по специальным критериям для решения конкретной учебной задачи, по принципу симпатии или дружбы, для решения долгосрочных учебных задач на протяжении учебной четверти, полугодия.

Метод группового исследования.

Особенность данного метода заключается в том, что команды, сформированные по неформальным признакам, исследуют какой-либо вопрос учебной темы с целью подготовки группового доклада и выступления перед всем классом. Вопросы по теме распределяются между командами так, чтобы в итоге выступления охватить весь учебный материал новой темы. Внутри команды каждый учащийся исследует свою

часть, собирая необходимый материал, предоставляет его в группу, и далее на основе собранных частей формируется общий доклад группы. За подготовленный доклад и выступление каждая команда получает групповую оценку.

Метод «кооп-кооп».

Этот метод очень близок по содержанию к методу группового исследования, но с одним лишь отличием: каждый член группы не просто сдаёт материал по своей части в команду, но и выступает перед ней с мини-докладом. После того, как сформирован окончательный доклад команды, спикер группы сначала выступает с ним перед командой и только потом (с учётом изменений и корректив, внесённых членами группы и учителем) – перед всем классом. Дополнительно к этому учащиеся выполняют индивидуальную самостоятельную работу по всей теме.

Поисковый метод.

Специфика данного метода заключается в формировании поисковых групп учащихся для решения какой-либо практически направленной учебной задачи или выполнения прикладного проекта. Реализация данного метода требует постановки заданий высокого уровня проблемности и предоставления малым группам полной самостоятельности в поисковой деятельности. Именно поэтому разрешается формирование групп по произвольному (зачастую неформальному) признаку, цель этих групп – провести мини-исследование, требующее творческого, изобретательского подхода, собрать эмпирический материал, провести статистическую обработку результатов исследования, сформулировать новизну полученных результатов, оформить исследование в виде доклада и, наконец, пройти «процедуру защиты» основных положений и результатов исследования перед специальным экспертным советом, состоящим из преподавателей разных дисциплин, родителей, учащихся.

Следует особо отметить, что учебные группы, работающие в соответствии с описанными методами, формируются с точки зрения гетерогенности (разнородности), размера, структуры, продолжительности «жизнедеятельности».

Гетерогенность достигается по уровню успешности в изучении конкретной темы, по разнообразию учебных интересов («гуманитарии», «математики», «ху-

дожники», «спортсмены» и т.д.), по ролям («стенографы», «компьютерщики», «счетоводы», «спикеры» и т.д.), по социально-психологическим характеристикам, по месту проживания, если речь идёт о внеурочных проектах.

При этом многолетние наблюдения показали, что оптимальный вариант размера группы – 4 человека. Такая группа обладает наивысшей степенью работоспособности и продуктивности, а также наиболее удобна для внутригруппового общения. Есть также и некоторые организационные преимущества: такая группа легко трансформируется в две подгруппы, поэтому в ней удобно работать в парах (например, в компьютерной лаборатории).

При формировании структуры такой группы соблюдается принцип гетерогенности, например:

а) по уровню успешности (сильный, два средних и слабый учащийся);

б) по половому признаку (два мальчика и две девочки);

в) по социально-психологическим характеристикам (лидер, два исполнителя, участник, требующий поддержки от остальных участников группы).

Продолжительность жизнедеятельности группы назначается под решение конкретной учебной задачи, под формирование конкретного умения, под этап социально-психологической коррекции.

Давайте оценим рассмотренные формы взаимодействия с точки зрения деятельностного подхода. Основное преимущество командной работы перед фронтально-индивидуальной – это создание эффективной развивающей среды через создание коллектива (сети коллективов) единомышленников, целенаправленное формирование социальной группы, ориентированной на взаимное обучение и учение.

Можно сказать, что именно так мы можем выйти на высокую степень *самостоятельности* учащегося в решении учебной задачи в сочетании с возможностью свободного обмена умозаключениями с другими школьниками, решающими эту же или аналогичную задачу, что и является основой деятельностного подхода.

Более того, с учётом взросления учащегося, современных требований к осуществлению достаточно свободной и самостоятельной проектной деятельности такие формы работы становятся просто единственно возможными. И крайне важно,

чтобы наши ученики оказались готовыми к ним и в личностном, и в организационном плане.

При этом следует особо отметить, что *индивидуальная деятельность учащихся и на уроке, и вне его не отменяется ни в коем случае*. Планируемый с точки зрения личностного роста результат может дать только *гибкое сочетание групповых и индивидуальных форм работы*: они используются примерно в равных соотношениях.

В процессе оценки групповых учебных результатов должен соблюдаться баланс индивидуальных и командных достижений: описание системы оценивания при такой работе мы оставляем для следующей статьи по этой теме.

Понимание того, что *фронтально-индивидуальные* методы работы, используемые как основные или преимущественные, устарели, присутствует в передовом российском педагогическом сообществе давно. Однако *групповые и парно-групповые* методы работы крайне трудно приживаются в российской школе.

Причин для этого много, они носят и объективный, и субъективный характер и не являются предметом рассмотрения данной статьи. Вывод здесь может быть один: если мы действительно хотим получить новые образовательные результаты, то нам *необходимо* менять формы работы на уроке.

Реализация командного метода обучения требует специальной переориентации учителей, прежде всего с точки зрения формирования их готовности к такой работе.

Каждый педагог должен ответить сам себе на один простой, но крайне важный вопрос: «Я действительно хочу работать на развитие личности *каждого* учащегося или буду делать ставку на заведомо сильных детей?»

Если педагог понимает необходимость движения к *главному результату* деятельностного обучения – личностному росту *каждого* учащегося (с учётом индивидуальной траектории его продвижения), если он готов создавать для этого комфортные психолого-педагогические условия, то, безусловно, он будет готов и к изменению устаревших форм работы.

При этом очевидно, что движение от фронтальных методов работы к командным требует некоторого переходного периода. Он необходим как самим педаго-

гам для переподготовки, смены парадигмы деятельности, так и учащимся.

Для того чтобы дети начали эффективно работать в командах, им требуется получить начальный опыт коммуникации как с точки зрения развития всех видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо), так и с точки зрения формирования готовности к свободному общению, получения опыта реальной дискуссии, основанной на диалоге и полилоге.

В рамках Образовательной системы «Школа 2100» разработан, описан и апробирован в течение более 10 лет на больших группах учащихся в условиях массовой школы такой набор педагогических приёмов и алгоритмов, который позволяет педагогам поэтапно, учитывая условия современной российской школы и возрастные возможности детей, вырастить у них набор умений, описанных выше.

Эти приёмы и алгоритмы преимущественно относятся к начальным этапам работы с учебной задачей (в возрастном промежутке от четырёх до 10–11 лет).

В дошкольном и раннем школьном возрасте они основаны на системе дидактических игр с элементами сюжетно-ролевых; затем, начиная со второго класса, преимущественно на парно-групповом и групповом взаимодействии учащихся [4, с. 75–83]; [5, с. 81–87]; [6, с. 71–73]; [7, с. 21–24].

Эти приёмы и алгоритмы позволяют педагогически обеспечить период, переходный к этапу самостоятельного использования командных методов, проектной деятельности и т.д.

Более того, используемые в ОС «Школа 2100» три основные образовательные технологии деятельностного типа настоятельно требуют организации на уроке активного взаимодействия учащихся, основанного на реальном диалоге и полилоге [9 с. 144–201].

Конструкция материалов в учебниках нашей системы создана с учётом такого взаимодействия и может стать эффективной педагогической опорой для современно мыслящего педагога (организация процесса познания с учётом эффективных форм взаимодействия учащихся).

Все задания учебников ранжированы и маркированы таким образом, чтобы можно было осознанно выстроить гибкое сочетание групповых и индивидуальных форм работы с учебным материалом.

Таким образом, используя опыт и педагогические материалы Образовательной системы «Школа 2100», педагог может реализовать лично ориентированный деятельностный подход к процессу обучения.

Более того, если со временем удастся создать систему взаимодействия групп на основе компьютерных технологий, то в этот процесс могут быть вовлечены учащиеся и учителя не только одной школы и не только школ данного региона, но и различных стран мира. Речь в этом случае идёт уже о глобальных коммуникациях, которые представляют собой принципиально новый подход в обучении.

Литература

1. Брунер, Дж. Торжество разнообразия : Пиаже и Выготский / Дж. Брунер [Электронный ресурс] PsychologyOnLine.Net – 2006.
2. Бунеев, Р.Н. Образовательная система нового поколения. Теоретический аспект: монография / Р.Н. Бунеев. – М. : Баласс, 2008. – 128 с.
3. Иваненко, А.М. Современный урок / А.М. Иваненко. – М. : Прогресс, 2005. – 256 с.
4. Козлова, С.А. Математика. 1 класс. Методические рекомендации для учителя по курсу математики с элементами информатики / С.А. Козлова, А.Г. Рубин, А.В. Горячев. – М. : Баласс, 2013. – 224 с.
5. Козлова, С.А. Математика. 2 класс. Методические рекомендации для учителя по курсу математики с элементами информатики / С.А. Козлова, А.Г. Рубин, А.В. Горячев. – М. : Баласс, 2013. – 320 с.
6. Козлова, С.А. Математика. 3 класс. Методические рекомендации для учителя по курсу математики с элементами информатики / С.А. Козлова, А.Г. Рубин, А.В. Горячев. – М. : Баласс, 2013. – 240 с.
7. Козлова, С.А. Математика. 5 класс. Методические рекомендации для учителя / С.А. Козлова, А.Г. Рубин. – М. : Баласс, 2012. – 144 с.
8. Коринев, А.Д. Современные технологии / А.Д. Коринев. – М. : ИНИТИ, 2005. – 452 с.
9. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех. Сборник материалов / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2006.
10. «Школа 2100». Приоритетные направления развития Образовательной программы / Под научной редакцией А.А. Леонтьева. Вып. 4. – М. : Баласс, 2000.

Светлана Александровна Козлова – координатор направления «Математика» в Образовательной системе «Школа 2100», автор учебников, г. Москва.