

# КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 371.311.4

Ю. Э. Ковылева

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье показаны возможности деятельностного подхода в процессе групповой работы учащихся. Описывается поэтапное формирование коммуникативных умений, соответствующих различным типам действий и определяющих развитие способностей эффективного взаимодействия в группе, команде.

*Ключевые слова:* групповая работа, коммуникативные способности.

This article analyses the opportunities of hands-on approach to developing students' communication skills via group work. It describes step-by-step process of acquiring communication skills in terms of communication types these skills are related to; and determining corresponding abilities of effective group and teamwork.

*Key words:* group work, communication skills.

Важнейшей задачей отечественной системы образования является подготовка на всех ее уровнях выпускников, способных осуществлять инновационную деятельность в самых разных отраслях экономики. Достижение данной цели в рамках модернизации школьного образования, на наш взгляд, возможно при организации учебно-воспитательного процесса на основе деятельностного подхода, позволяющего эффективно формировать исследовательские, коммуникативные, рефлексивные, организационные, презентационные умения у учащихся [6].

Деятельностный подход базируется на интегративной образовательной модели [3], в которой значительное влияние на содержание образования оказывают требования к развитию личности во всех аспектах: по типу в содержании присутствуют когнитивные, аффективные, нормативные и экспрессивные знания и умения, направленные на целостное развитие личности; траектории учения адаптируются к ученикам – потребностям, желаниям и возможностям личности; требования и нормы индивидуальны и различны; контроль преимущественно диагностический и нацелен на многие аспекты учебных и личностных достижений. Главная функция контроля – определение содержания образования.

Организация управления учебно-воспитательным процессом на основе деятельностного подхода требует применения технологии рефлексивного управления [9], цикл которого включает четыре стадии:

- рефлексивный анализ – выявление и раскрытие субъектного опыта участников образовательного процесса, определение его желаемого состояния;

- конструктивно-ориентационная стадия – интенсифицирующее управленческое воздействие, которое является условием раскрытия и реализации личностного потенциала ученика. В ходе интенсифицирующего воздействия учитель «передает» свои управленческие функции в руки ученика, по мере усвоения этих функций ученик становится все более способным к самоуправлению;
- стабилизация – обеспечение устойчивости реализации спроектированной совместной деятельности по достижению совместно поставленных задач;
- стадия системной рефлексии – рефлексия учащимися своего учебного опыта, своей деятельности, совместной деятельности.

На рис. 1 представлена схема модели учебной деятельности, реализующаяся при применении деятельностного подхода.

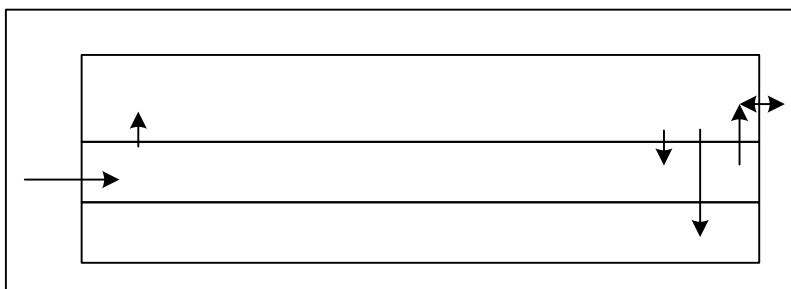


Рис. 1. Схема модели учебной деятельности [10]

На схеме изображено пространство учебной деятельности, разделенное на четыре области. Верхняя рамка – «мысль – коммуникативная рефлексия». Имеется в виду осмысление учеником собственной образовательной истории, анализ собственного образовательного опыта, находящий свое выражение в рефлексивных текстах (сочинениях, дневниках, статьях в газеты и т. д.). В этой «рамке» находятся три взаимосвязанные области: целевая, задачная и упражненческая формы учебной деятельности. Целевая форма – это способы постановки учебных целей и построения индивидуальных образовательных программ; задачная – ситуации порождения и освоения новых способов мышления и деятельности, освоения базовых предметных понятий; упражненческая – способы отработки изобретенных средств и приемов, употребления знаний, тренировки навыков и умений. В задачной форме учениками осваивается новое понятие (переход А на рис. 1). За счет этого открывается горизонт изучения предмета, видение этого горизонта и оформление учебной цели (переход Б). Затем происходит работа по применению понятия для достижения поставленных учебных целей (переходы В и Г). В рефлексивных текстах ученики описывают то новое видение предмета, которое они получили в образовательной ситуации (переходы Д и Е).

Как показывает проведенное нами исследование, деятельностный подход к организации групповой работы старшеклассников не только позволяет реализовать все области модели учебной деятельности – целевую, задачную, упражненческую (а также «мысль – коммуникативную рефлексию»), но и развить коммуникативные компетенции. В процессе эксперимента групповая работа организовывалась на основе схемы сложной коммуникации, предложенной О. С. Анисимовым (рис. 2).

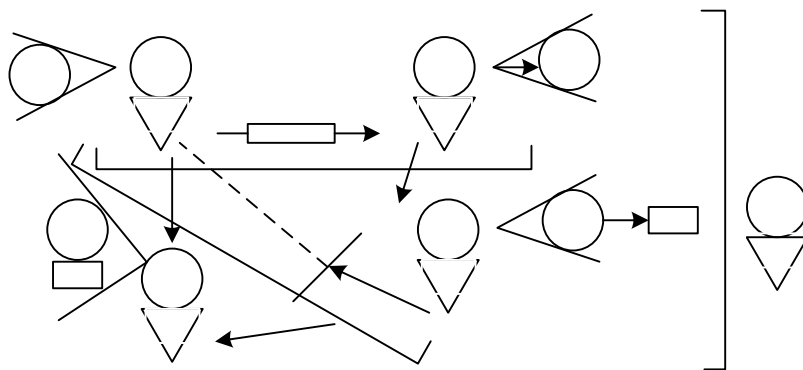


Рис. 2. Схема коммуникации [2]

П – понимающий, К – коммуникаторы, АВ – автор, АР – арбитр, КР – критик, ОРГ – организатор

Группы формировались с учетом межличностных предпочтений учащихся. Сначала в группах отрабатывался каждый тип коммуникативных действий по отдельности, т. е. на первом этапе все учащиеся осваивали роль «понимающих», на втором этапе – «авторов», на третьем – «критиков» и т. д. Отработка каждого типа коммуникативных действий требовала прохождения цикла деятельности (рис. 3).

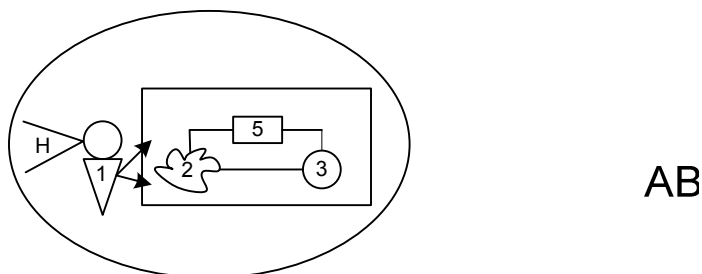


Рис. 3. Воспроизводимая деятельность [1]

1 – деятель; 2 – исходный материал; 3 – продукт; 4 – преобразование; 5 – средство; 6 – способ; Н – норма

К

Нами были выделены компоненты акта деятельности (норма, материал, процесс изменения материала (преобразование), средства, продукт) применительно к каждому типу коммуникативных действий. Учебное содержание (материал) подбирался с опорой на предложенную Д. Толлингеровой таксономию учебных задач, разделенных по операционной структуре [8]. Так, при формировании умения быть «понимающим» цель учащихся (норма) в процессе деятельности заключалась в понимании замысла говорящего, в качестве учебного содержания (материала) учащимся предлагались упражнения на установление причинно-следственных связей, на синтез понятого, его интерпретацию, упражнения, формирующие умение активного слушания, задачи по узнаванию, воспроизведению, перечислению и описанию, по разбору и структуре (анализ и синтез), задачи на сравнение, выявление причинно-следственных связей. Процесс изменения учебного содержания заключался в анализе учебного содержания, его интерпретации; средствами при этом являлись выявление причинно-следственных связей и отношений, синтез; продуктом – информация к размышлению.

Во время формирования умения быть автором цель (норма) учащихся состояла в изложении материала таким образом, чтобы другие поняли его адекватно. Учебное содержание (материал) было представлено упражнениями на выявление авторского отношения, составление текстового сообщения, анализ проблемной ситуации, задачами по переносу (трансляция, трансформация), изложению (интерпретация, разъяснение смысла, значения, обоснование), разработке обзоров, докладов, определению проблемы и нахождению путей ее решения. Процесс изменения учебного содержания состоял в анализе учебного содержания, его схематизации, интерпретации, рефлексии. Средствами были анализ ответного речевого действия, выявление причинно-следственных связей и отношений, синтез; продуктом – описание проблемы и путей ее решения.

На этапе формирования умения быть критиком цель (норма) учащихся заключалась в том, чтобы проанализировать, насколько содержание и способ его предъявления адекватны раскрываемой теме. В качестве учебного содержания (материала) учащимся предлагались составление рецензии, резюме, анализ проблемной ситуации, задачи по доказыванию (аргументации) и проверке (верификации), по оценке, постановка вопросов и формулировка задач и заданий, задачи по абстракции, конкретизации и обобщению. Процесс изменения учебного содержания состоял в комплексном анализе, интерпретации, рефлексии; средствами являлись реконструирование замысла автора, рефлексия; продуктом – резюме, рецензия.

При формировании умения быть арбитром целью (нормой) учащихся стало выявление общезначимой точки зрения. В качестве учебного содержания (материала) предлагались упражнения на определение значений, поня-

тий, категорий, задачи по распределению (категоризация и классификация), рефлексивные упражнения, связанные с построением разных типов информации. Процесс изменения учебного содержания состоял в абстрагировании, обобщении, согласовании различных точек зрения; средствами при этом были переход от индивидуализированных точек зрения к общезначимой, согласование, рефлексия, синтез; продуктом – значения, понятия, категории.

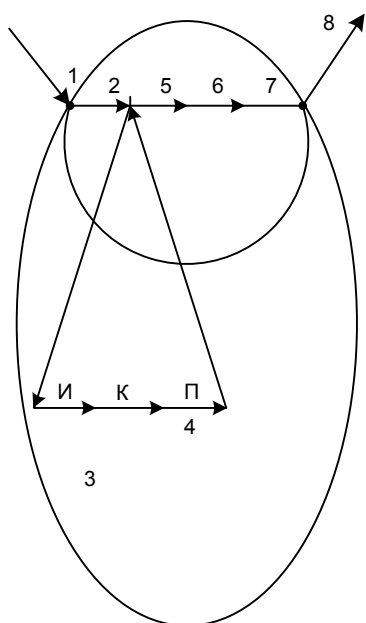
Цель (норма) учащихся при освоении умения быть организатором состояла в том, чтобы обеспечить понимание и принятие норм всеми коммуникантами. Учебное содержание (материал) составляли рефлексивные упражнения, задачи на построение стратегий совместного решения проблем, задачи на выбор способов межличностного взаимодействия в ходе совместной работы по воспроизведению. Процесс изменения учебного содержания состоял в анализе, обобщении, обнаружении существенности коммуникативных действий; средства – определение соответствия реальных действий целям коммуникации, создание коррекционных действий, рефлексия; продукт – обеспечение принятия норм всеми коммуникантами.

На каждом этапе формировались коммуникативные умения, соответствующие типам коммуникативных действий.

После поэтапного формирования каждого типа коммуникативных действий учащиеся продолжали работать в группах, в каждой из которых они распределяли роли понимающего, автора, критика, арбитра, организатора. Обязательными условиями распределения являлись, во-первых, наличие в каждой группе всех типов коммуникативных действий, а во-вторых, то, что в течение цикла уроков все учащиеся должны побывать в каждой из указанных ролей. Необходимо отметить, что количество уроков по теме в цикле часто не является кратным пяти (по числу типов коммуникативных действий) и, следовательно, учащимся предоставляется возможность выбирать предпочтительные для них типы коммуникативных действий. Например, кто-то за время цикла из семи уроков может дважды побывать в роли автора и в роли критика и по одному разу в роли понимающего, арбитра, организатора.

Работа учащихся в группах строилась на основе структуры учебной деятельности, предложенной А. Г. Петерсон и представленной на рис. 4, и с учетом особенности коммуникативного подхода в обучении, выявленной А. С. Сиденко [7]. Используя один и тот же материал (учебное содержание), каждый учащийся выделял и использовал коммуникативные умения, соответствующие тому типу коммуникативных действий, который он осуществлял в данный момент. Понимающий настраивался на восприятие, выделял главное и второстепенное, восстанавливал коммуникативное намерение автора, задавал уточняющие вопросы, устанавливал причинно-следственные связи, обобщал понятое и делал вывод. Автор, в свою очередь, ставил цель, определял тему и идею высказывания, отбирал содержание, нужные представления,

понятия, образы для высказывания, выбирал логику высказывания, выявлял проблему и находил способы ее решения. Критик анализировал и интерпретировал высказывание автора, устанавливал соответствие между содержанием, способами его предъявления и раскрываемой темой, составлял резюме, выполнял рефлексивные упражнения, связанные с построением разных типов информации. Арбитр выделял индивидуализированные и общезначимые точки зрения, выделял значения, понятия, категории. Организатор устанавливал типизацию, отслеживал способы работы в группе (т. е. каким образом был достигнут результат), находил средства для стимуляции пребывания в коммуникации всех участников.



1. Самоопределение к деятельности (организационный момент).
2. Актуализация знаний и фиксация затруднения в деятельности.
3. Выявление причин затруднения и постановка цели деятельности (постановка учебной задачи):: И – исследование, К – критика.
4. Построение проекта выхода из затруднения («открытие» детьми нового знания): П – проект.
5. Первичное закрепление во внешней речи.
6. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.
7. Включение в систему знаний и повторение.
8. Рефлексия деятельности (итог урока).

Рис. 4. Структура учебной деятельности [4]

Основная цель этапа самоопределения – включение учащихся в учебную деятельность на личностно значимом уровне. Нами были созданы условия для возникновения внутренней потребности включения учащихся в деятельность, выделялась содержательная область изучаемого материала, ориентировочная основа действий, происходило распределение учащихся по группам, распределение типов коммуникативных действий (ролей). Результатом данного этапа стало положительное самоопределение каждого учащегося как к учебной деятельности, так и к типам коммуникативных действий.

На втором этапе происходила актуализация знаний, фиксации затруднения в деятельности. Целью коммуникативного взаимодействия на данном

этапе являлось осознание учащимися потребности к построению нового способа действий, при этом члены группы воспроизводили знания, умения и навыки, достаточные для построения нового способа действий, активизировали соответствующие их типу коммуникативные действия (понимающего, автора, критика, арбитра, организатора), использовали средства (анализ, синтез, сравнение, реконструирование замысла автора, рефлексия и т. п.), необходимые для процесса преобразования материала (учебного содержания), пытались выполнить задание, требующее нового способа действия, фиксировали возникшее затруднение.

На этапе выявления причин затруднения (исследование, критика) и постановки цели деятельности определялось место затруднения, его причины. Происходило самоопределение учащихся к той учебной задаче, которую им предстояло решить. Ученики соотносили свои действия с используемым способом и определяли место затруднения, выявляли и фиксировали причину затруднения, ставили цель деятельности группы. Результатом этапа было осознание учащимися необходимости совместного решения задачи, постановка цели деятельности и включение в деятельность по ее решению.

Этап построения проекта выхода из затруднения составляли поиск детьми нового способа действий и формирование способности к его выполнению. Учащиеся в группе выбирали метод, на котором будет основано решение учебной задачи, на основе выбранного метода выдвигали и обосновывали гипотезы, использовали предметные действия с моделями, схемами и т. д., преодолевали возникшее затруднение. Результатом являлись проверка выдвинутой на предыдущем этапе гипотезы, предложенных моделей, схем, решение учебной задачи, формирование навыков эффективного коммуникативного взаимодействия.

При первичном закреплении во внешней речи каждая группа рассказывала о решении своей задачи, если были предложены разные задачи каждой группе, или о своем способе решения общей задачи, если была предложена одна задача для всех групп. Результатами являлись присвоение каждым учащимся нового способа действия, рефлексия достижения цели, формирование умений публичной защиты и создание ситуации успеха, которая способствовала формированию у детей положительного самоопределения к дальнейшему обучению.

Основная цель этапа включения в систему знаний и повторения – введение нового способа действий в систему знаний и закрепление ранее изученного. Учащиеся выполняли задания, в которых новый способ действий связывался с ранее изученным, выполняли задания на тренировку, на коррекцию ошибок, на подготовку к изучению следующих тем.

Целью этапа рефлексии деятельности являлись самооценка результатов деятельности, осознание метода построения и границ применения нового способа действия, самооценка коммуникативных взаимодействий в группах.

Как показывает наше исследование, через организацию групповой работы учащимися успешно осваивались целевая, задачная и управленческая формы учебной деятельности. В задачной форме осваивалось новое понятие (переход А на рис. 1). За счет этого открывался горизонт освоения предмета, видение этого горизонта и являлось основой учебного целеполагания (переход Б на рис. 1). Затем происходила работа по применению понятия для достижения поставленных учебных целей (переходы В и Г на рис. 1). В рефлексивных текстах ученики описывали то новое видение предмета, которое они получили в образовательной ситуации (переходы Д и Е на рис. 1).

Нами были определены организационно-педагогические условия реализации модели образовательного процесса, развивающей коммуникативные компетенции старшеклассников.

Одно из условий – *осуществление целеполагания*, которое, исходя из коммуникативных потребностей старшеклассников, в организованном педагогическом взаимодействии оказывало ориентирующее смыслопорождающее влияние на деятельность всех участников образовательного процесса. С одной стороны, каждый учащийся осуществлял целеполагание, исходя из коммуникативных потребностей своей роли, что обеспечивало субъектную позицию старшеклассников в учебной деятельности, развитие их коммуникативно-рефлексивных и управленческих умений, а с другой стороны, осознание каждым учеником коммуникативных потребностей своей роли вызывало необходимость совместной постановки цели деятельности.

К необходимым условиям, на наш взгляд, можно отнести *ориентацию на толерантное деловое общение*. Исследование показало, что через понимание учащимися того, что совместная деятельность будет наиболее результативной, если каждый из них будет эффективно работать в рамках «своего» типа коммуникативных действий, у них формировалось ценностное отношение к участникам образовательного процесса.

Немаловажным являлось и умение учащихся вырабатывать стратегию позитивного взаимодействия и избегать конфликтов в совместной деятельности. Главным условием позитивного взаимодействия, по нашему мнению, являлась *позитивная взаимозависимость*, которую можно представить тремя видами:

а) взаимозависимость по результату, когда достижение каждым учащимся своей цели возможно, если другие также успешно достигнут своих собственных целей;

б) ролевая взаимозависимость, когда, приняв на себя ту или иную роль (понимающего, автора, критика, арбитра, организатора), каждый тем самым показывает, каких коммуникативных действий могут ожидать от него другие и каких, в свою очередь, он ожидает с их стороны;

в) взаимозависимость по решаемой задаче, когда для решения задачи необходима работа каждого участника.



К организационно-педагогическим условиям можно отнести и *необходимость соответствия поставленных задач формируемым типам коммуникативных действий*, предоставление возможности для принятия и исполнения самостоятельных решений в процессе выполнения задачи.

Важным условием, на наш взгляд, являлись *методы оценки результатов деятельности*, при которых учащиеся знали, каких результатов ждал от них учитель и по каким показателям оценивалась их деятельность.

Проводимая в процессе эксперимента межличностная диагностика стилей взаимодействия по К. Томасу показала, что из пяти способов реагирования в конфликтных ситуациях (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) выбор стилей взаимодействия «сотрудничество» и «компромисс» учащимися экспериментальных групп постоянно увеличивался, в то время как в контрольных группах преобладали стили взаимодействия «соперничество», «избегание», «приспособление».

Анкетирование по самооценке работы группы, проводимое в течение всего эксперимента, демонстрировало значительное повышение уровня позитивной взаимозависимости. Результаты тестирования, исследующего коммуникативно-лидерские способности личности, показали рост эвристичности, диалогичности, демократичности и понижение уровня консервативности у учащихся экспериментальных групп, в то время как у учащихся контрольных групп эти показатели оставались неизменными. Тестирование, направленное на выявление мотивации к успеху, проиллюстрировало развитие данной мотивации, что, по нашему мнению, подтверждает высокую степень удовлетворенности первичных потребностей.

Таким образом, организация групповой работы на практике на основе деятельностного подхода позволяет не только отработать все виды деятельности (самоопределение, нормореализацию, нормотворчество) и рефлексию учащимися собственной деятельности (т. е. обеспечить системный тренинг деятельностных способностей во всей полноте), но и сформировать коммуникативные умения, обеспечивая навыки эффективного взаимодействия учащихся в группе, команде. Кроме того, у учеников «появляется потребность, интерес, мотив к личностному росту, изменению себя, развитию эмоционально-образной сферы, приобретению опыта эмоционально-ценностных отношений» [5].

### Литература

1. Анисимов О. С. Методологический словарь (для акмеологов и управленцев). – М.: Агро-Вестник, АМБ-агро, 2001.
2. Анисимов О. С., Деркач А. А. Основы общей и управленческой акмеологии: Учеб. пособие. – М.: Новгород, 1995. – 272 с.
3. Гузев В. В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 128 с.

4. Петерсон А. Г. Теория и практика построения непрерывного образования. Моногр. / Под ред. Г. В. Дорофеева. – М.: УМЦ «Школа 2000...», 2001. – 255 с.
5. Проекты и исследования в развивающейся школе. / Авт.-сост. и науч. ред. А. С. Сиденко. – М.: АПК и ППРО, 2007. – С. 11.
6. Сиденко А. С. Педагогическая мастерская: от теории к практике проектно-ориентированного обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2008. – № 1. – С. 103–112.
7. Сиденко А. С. Технологизация опыта. Возможна ли она? // Нар. образование. – 1999. – № 1–2. – С. 224–230.
8. Толлингерова Д., Голоумова Г., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. – М.; Прага, 1994. – 48 с.
9. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
10. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования. Методолог. проблемы. Ежегодник. – М.: Наука, 1987. – С. 124–146.

УДК 544.18

**С. А. Новоселов,  
Л. В. Туркина**

## **ВИТАГЕННО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЗАДАЧА ПО НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В статье рассмотрены вопросы компетентного подхода к формированию результатов профессионального образования, а также средства формирования одной из ключевых компетенций, выделенных Советом Европы, – персональной компетенции в процессе выполнения интерактивных заданий витагенно-ориентированного характера по начертательной геометрии.

*Ключевые слова:* компетентный подход, персональная компетенция, графическая подготовка, начертательная геометрия, творческие интерактивные задания, витагенно-ориентированные и профессионально-ориентированные задачи, формирование профессионально-значимых качеств личности.

In clause questions the approach of competence to formation of results of vocational training, and also means of formation of one of key competence, allocated by Advice the Europe are considered. The personal competence during performance of interactive tasks of the vitagenno-focused character on descriptive geometry.