

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ШКОЛЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлен опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий в Школе совместной деятельности (г. Томск). Обосновано, почему эта группа универсальных действий является базовой и как она связана с регулятивными и познавательными действиями. Выделены способы формирования коммуникативных УУД, связанные как с моделями организации совместной деятельности (лидерской, партнерской), так и с образовательными технологиями (дискуссия, развитие критического мышления, групповая работа). Сравниваются разные подходы к диагностированию коммуникативных УУД на примере проведения диагностического урока по оценке умений эффективного группового взаимодействия. Показано, как все участники совместной деятельности вовлекаются в процесс формирования и анализа коммуникативных УУД.

Ключевые слова: *совместная деятельность, универсальные учебные действия, групповое взаимодействие, диагностика УУД.*

В условиях реализации ФГОС НОО и ФГОС ООО актуализируется внимание как учителей-практиков, так и ученых к проблеме формирования и диагностирования у школьников универсальных учебных действий (УУД), которые в новых стандартах определяются как метапредметные образовательные результаты. В этой связи интерес представляет опыт тех школ, образовательная практика которых непосредственно связана с формированием определенной группы УУД. Мы обратимся к опыту Школы совместной деятельности (МБОУ СОШ № 49 г. Томска), в которой дети с 1-го класса учат успешно взаимодействовать, т. е. целенаправленно формируют коммуникативные УУД.

Коммуникативные УУД – основная группа метапредметных результатов в Школе совместной деятельности. Это связано с тем, что совместная деятельность – это предмет образования в этой школе, и коммуникативные УУД (умение взаимодействовать) рассматриваются как компетенции организации совместной образовательной деятельности педагога и учащихся. При этом именно через коммуникативные УУД, на взгляд автора, формируются другие группы УУД, а также личностные результаты (толерантность, усвоение социальных норм, нравственное поведение, осознанный выбор). Под УУД понимается система присвоенных учеником компетенций и ценностей совместной деятельности, позволяющих ему быть субъектом образовательной практики. Связь коммуникативных УУД с другими группами метапредметных результатов определяется тем, что регулятивные УУД обеспечивают общедейственную составляющую компетенций совместной деятельности (цель, планирование, реализация, контроль и оценка результатов), а познавательные УУД – общеинтеллектуальную составляющую (наблюдение, эксперимент, постановка и решение проблем, моделирование,

смысловое чтение). Что касается личностных результатов, то они формируются в совместной деятельности (учебной, учебно-познавательной, образовательной) и только потом присваиваются каждым учеником.

Выделение коммуникативных УУД в качестве базовой группы метапредметных результатов проявляется в школе в следующем: 1) умения эффективного группового взаимодействия формируются и диагностируются на всех ступенях обучения; 2) педагоги используют такие приемы организации совместной деятельности, которые целенаправленно формируют умение общаться (приемы эмоциональной, игровой, инициированной вовлеченности в коммуникацию); 3) готовность к школе понимается не как умение читать и считать, а как готовность к продуктивному общению со взрослым и другими детьми; 4) коммуникативные УУД формируются через соответствующие образовательные технологии (учебная дискуссия, групповое взаимодействие, РКМЧП, проектирование, исследование); 5) организация разных моделей организации совместной деятельности (авторитарной, лидерской, партнерской) обеспечивает разные типы образовательной коммуникации [1].

Все образовательные технологии, реализуемые в Школе совместной деятельности, акцентированы на формирование коммуникативных УУД в режиме уроков, внеурочных занятий, образовательных событий. При этом каждая технология может реализовываться не только через разные модели организации совместной деятельности, но и разные типы уроков. Так, технология учебной дискуссии (лидерская модель) реализуется через такие уроки, как урок устной (фронтальной и групповой), письменной (подготовленной и неподготовленной) дискуссии, групповой дискуссии («Стена», «Снежный ком»); технология проектирования (лидерская и партнерская модели) – через такие уроки, как

урок-погружение, урок-проект, урок-исследование, урок-презентация, урок-рефлексия. Очень востребованы в школе технологии организации исследовательской деятельности, РКМЧП, разновозрастного сотрудничества, портфолио. Подчеркнем, что эти технологии важны не только для коммуникативного, но и духовно-нравственного развития детей [2].

Процесс формирования коммуникативных УУД сопровождается их диагностикой. Диагностика помогает понять, куда и как мы движемся, чем мы отличаемся от других, что дает ученику и педагогу использование ресурсов совместной деятельности. Для нас диагностика – не изолированный этап, а необходимый компонент формирования УУД, позволяющий вносить нужные коррективы в организацию совместной деятельности. Зачем диагностировать? Во-первых, чтобы выявлять разные виды зависимостей, влияющих на качество результата. Например, при диагностировании умений группового взаимодействия в 5-м классе были обнаружены зависимости между: а) ролью, которую выполняет ученик в группе, и его успешностью: успешными считают себя те дети, которые выполняют роли мыслителя, генератора идей, капитана (т. е. роли, в рамках которых дети выполняют активные действия); б) между ролью и отношением ученика к групповой работе: дети, играющие активные роли, предлагают конкретные рекомендации по улучшению качества групповой работы, касающиеся количества человек, степени ответственности, распределения работы, а «пассивных» детей все устраивает. Во-вторых, диагностика необходима, чтобы выявлять ресурсы и дефициты технологий, приемов организации совместной деятельности, а также отдельного учителя. Предположение состоит в том, что конкретная диагностика может существовать обособленно, а может входить в состав образовательной технологии. В первом (более привычном) случае диагностика легче переносится на другую почву, во втором – сложнее. Перенести (передать) технологию организации совместной деятельности трудно, так как это, с одной стороны, можно сделать только вместе с идеей (ребенок – не объект, а значимый и влиятельный участник совместной деятельности), а с другой стороны, технологии в школе постоянно дорабатываются, видоизменяются для усиления их коммуникативного и образовательного ресурса. В-третьих, диагностировать нужно и для того, чтобы корректировать не только образовательный процесс, но и сами диагностики в том числе. Например, диагностика группового взаимодействия выпускников начальной школы каждый раз совершенствовалась, так как мы искали такой вариант проведения диагностического урока, в рамках ко-

торого дети решают не просто интересную (творческую) задачу, а метапредметную, чтобы эта задача была сложной (иначе ресурс группы просто не нужен) и интересной; кроме того, мы постоянно «подчищали» экспертную карту, отказываясь от каких-то критериев (например, от тех, где результаты были почти 100 %), добавляя новые или конкретизируя старые. Если раньше мы диагностировали умения группового взаимодействия только на выходе из начальной школы, то теперь делаем это в каждом классе, выбирая подходящие для возраста детей задания и сюжеты.

Когда диагностируются умения эффективного группового взаимодействия, анализируем работу группы в целом, которая в момент решения метапредметной задачи становится единым целым, субъектом деятельности. Поэтому при проведении диагностического урока суммарный балл получает *группа в целом* с учетом разработанных критериев. Для сравнения: в диагностике метапредметных образовательных результатов способом решения групповой задачи в РО [3] по критерию «взаимодействие с другими учениками» балл получает *каждый ученик* с учетом его поведения в группе. Другими словами, в педагогике совместной деятельности группа выступает как единая форма организации деятельности, которая удерживается связями и отношениями между участниками, их согласованными действиями, а в педагогике развивающего обучения группа фиксируется как «сумма» индивидуальностей, где ценится индивидуальный вклад каждого в решение задачи.

Вовлеченность участников в совместную деятельность – это и вовлеченность в диагностику и рефлексию образовательных результатов. В традиционной школе диагностика – всегда обособленное действие, смысл которого не всегда понимается педагогом (как правило, отстраненным от составления самих диагностических заданий), а тем более детьми, с которыми в лучшем случае проводится урок работы над ошибками. Ученики, другими словами, не участвуют в выработке и обсуждении критериев оценки, не понимают смысла и направленности самих заданий. В нашей школе прослеживается следующая этапность, позволяющая вовлекать детей и педагогов в диагностику образовательных результатов. *В начальной школе* педагоги вместе с детьми определяют в конце урока и учебной темы, чему учились и что будет диагностироваться (проверяться) в контрольной работе. В условиях безотметочного обучения (1–2-й класс) происходит совместная выработка простейших (универсальных) критериев оценки (например, правильности, аккуратности выполнения задания). Учитель убеждает, разъясняет, что стоит за каждым критерием, показывает, как пользоваться

шкалой самооценки («волшебной линейкой»). Дети приобретают опыт взаимооценки при работе в паре и группе, заполнения готовых экспертных карт. В 4-м классе вводится позиция эксперта (наблюдателя) в групповой работе. В *основной школе* организуется совместная разработка в группе (без вмешательства учителя) критериев оценки, экспертных карт, алгоритмов выполнения заданий. Дети могут ранжировать выработанные критерии, переводить их в баллы. Важно, что ученики используют разработанные экспертные и диагностические карты в практике оценивания (само- и взаимооценка). Педагог при этом играет роль эксперта, который уточняет, конкретизирует критерии, обозначает проблемные точки в формулировке самих критериев и в содержании задания.

Вовлеченность участников совместной деятельности в диагностику проявляется и в уроках рефлексии (так называемом «последействии»), на которых происходит не просто работа над типичными ошибками, а рефлексивное обсуждение результатов, вычленение достижений и затруднений (отражение их в портфолио), заполнение рефлексивных карт. Кроме того, педагоги одного методического объединения участвуют в разработке самих диагностических заданий, в которых важно удержать предметность, метапредметность и совместность. Так, в начальной школе в конце четверти проводится диагностическая работа по русскому языку («Учимся умному действию»), задания которой проверяют и предметные (орфографические, грамматические, речевые) и метапредметные действия (планирование, самоконтроль, самооценка). По результатам этой работы можно анализировать, как влияют предметные и метапредметные действия друг на друга, видеть специфику каждого УМК в их формировании, понимать, какая картина складывается у разных учителей. Подчеркнем, что если педагоги участвуют в составлении диагностических заданий, то сама диагностика предметных и метапредметных умений (т. е. проверка и оценка результатов) становится осознанной.

Вовлеченность участников в диагностику проявляется и во взаимосвязи качественных и количественных процедур оценки. В мировой традиции существует два типа мониторинга: 1) тесты, проверяющие функциональную грамотность: языковую, математическую, естественно-научную; 2) экспертные оценки сформированности компетенций (решение проблем, способность к общению) [4]. Например, экзаменационная комиссия Оксфорда в 2008 г. для измерения широких компетенций предложила следующую процедуру: инспектор оценивает действия учеников в режиме общей дискуссии и ситуации короткого выступления. По записям инспектора и двум самостоятельно написанным текстам делаются выводы о сформированности компетенций учащихся. В нашей школе тоже имеют место и количественные (тесты, контрольные работы, итоговая успеваемость), и качественные процедуры оценки (диагностические уроки и занятия, наблюдения экспертов, анализ рефлексивных текстов, экспертиза портфолио): при этом все процедуры одинаковы важны и дополняют друг друга. При оценке результатов работы Школы большое внимание уделяется показателям успеваемости, сдачи ЕГЭ, участия детей в предметных, академических олимпиадах разного уровня (это учебные результаты), количественным и качественным показателям участия детей и педагогов в событиях разного уровня (это образовательные достижения), анализу и оценке отношения всех участников совместной деятельности к Школе, мотивации участия в совместной деятельности, компетенциям участия и организации совместной деятельности у детей и взрослых (это инновационные результаты).

Таким образом, акцентное формирование коммуникативных УУД у школьников, вовлечение участников совместной деятельности в процесс их диагностирования и анализа являются основой формирования субъектной позиции ученика, а также условием личностного развития всех участников образовательных отношений.

Список литературы

1. Прокументова Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. Томск. 1994. 41 с.
2. Клаус Е. А. Потенциал применения актуальных образовательных технологий в процессе развития нравственного поведения младших школьников // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2016. Вып. 1 (11). С. 112–115.
3. Чудинова Е. В., Зайцева В. Е., Минкин Д. И. Диагностика метапредметных образовательных результатов способом решения групповой задачи. М., 2016. 84 с.
4. Диагностика учебной успешности в начальной школе. М., 2009, 168 с.

Поздеева С. И., доктор педагогических наук, профессор.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: svetapozd@mail.ru

Национальный исследовательский Томский политехнический университет.
Ул. Ленина, 43, Томск, Россия, 634034.
E-mail: svetapozd@mail.ru

Материал поступил в редакцию 19.09.2016.

S. I. Pozdeeva

FEATURES OF UNIVERSAL COMMUNICATIVE ACTION FORMATION AT SCHOOL OF JOINT ACTIVITY

The article describes the experience of universal learning action development in the field of communication at School of joint activity (Tomsk). Justifies why this particular group is supposed to be a base and, thus, how it is connected with regulatory and cognitive actions. Highlights the ways of communicative action formation related to the organizational models of joint activity (leadership, partnership) and educational technologies (discussion, development of critical thinking, group work). On the example of a practical lesson compares different approaches to universal communicative action diagnosis for the evaluation of effective group interaction skills. The author shows the involvement of all participants in the process of communicative universal action development and analysis.

Key words: *joint activity, universal learning actions, group interaction, diagnosis of universal communicative actions.*

References

1. Prozumentova G. N. *Shkola sovmestnoy deyatel'nosti. Eksperiment: razvitiye tseli vospitaniya i issledovatel'skoy deyatel'nosti pedagogov shkoly* [School of joint activities. Experiment: the development objectives of education and research activities of the teachers of the school]. Tomsk, 1994. 41 p. (in Russian).
2. Klaus E. A. Potentsial primeneniya aktual'nykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v protsesse razvitiya нравstvennogo povedeniya mladshikh shkol'nikov [The potential of application of current educational technologies in the process of moral behaviour development of primary schoolchildren]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2016, no. 1(11), p. 112–115 (in Russian).
3. Chudinova E. V., Zaytseva V. E., Minkin D. I. *Diagnostika metapredmetnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov sposobom resheniya gruppovoy zadachi* [Diagnosing of metasubject educational results by solution of group task]. Moscow, 2016. 84 p. (in Russian).
4. *Diagnostika uchebnoy uspekhnosti v nachal'noy shkole* [Diagnosing of educational success at primary school]. Moscow, 2009, 168 p. (in Russian).

Pozdeeva S. I.
Tomsk State Pedagogical University.
Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.
National Research Tomsk Polytechnic University.
Ul. Lenina, 43, Tomsk, Russia, 634034.
E-mail: svetapozd@mail.ru