

Коммуникативная компетентность педагога как условие реализации деятельностного подхода в образовании

Тихомирова О.В., Бородкина Н.В. Коммуникативная компетентность педагога как условие реализации деятельностного подхода в образовании// Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума./под ред. М.В. Груздева, А.В. Золотарёвой – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2014. – 254 с.

Современные стандарты образования (ДО, НОО, ООО) направлены на обеспечение перехода от простой ретрансляции знаний к раскрытию возможностей обучающихся, к подготовке их к жизни в современных условиях на основе включения в процесс социализации, придание образовательному процессу воспитательной функции. Для обеспечения такого перехода в основу новых стандартов положен системно-деятельностный подход, предусматривающий, в первую очередь, развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики.

Однако реальная ситуация в российском образовании свидетельствует о сложностях в реализации деятельностного подхода. Так, международные мониторинговые исследования, типа PISA, говорят об отставании российских школьников в умении применять, полученные в школе знания в реальных жизненных ситуациях. Дети с трудом могут решить задачу, если ее условие не стандартизировано, а приближено к реальной ситуации. Трудно дается отделение необходимой для решения информации от второстепенной, выбор различных способов решения и т. д. В случае если точно такая же по сути задача будет предложена ученикам в стандартизированной, закрытой форме, решение ее не вызывает столько трудностей. Данные международного теста PISA показывают, что уровень знаний российских детей достаточно высокий, а уровень способностей по применению этих знаний на практике нет. Так, дети демонстрируют высокие показатели по смысловому чтению и в то же время не могут ответить на «жизненные» вопросы, опираясь на предоставленную информацию (в текстовом виде).

Большинство отечественных педагогов и психологов сходятся во мнении, что выше обозначенная проблема произрастает из незнания и неумения педагогов строить образовательный процесс с позиций деятельностного подхода. Педагоги не задумываются над тем, что в школе происходит «имитация деятельности» (термин В. В. Давыдова), а вместе с ней и «имитация общения». Организуя деятельность детей педагоги организуют выполнение детьми действий, забывая о том, что деятельность - есть осознанный процесс достижения желаемого результата. Педагоги не задумываются о взаимосвязанности всех структурных компонентов деятельности. Теория деятельности А. Н. Леонтьева, как одна из основополагающих теорий системно-деятельностного подхода,

регламентируемого ФГОС, выделяет следующие структурные компоненты: потребность, предмет (как образ желаемого результата), мотив, целеобразование, планирование, действия (операции), анализ результата. Только последовательный и осознанный субъектом переход от одного структурного компонента деятельности к другому может быть полноценной деятельностью.

Остановимся на структуре деятельности подробнее.

Потребность – это нужда организма, часто первостепенная для жизни данного организма. Такая потребность может вызывать лишь возбуждение и ненаправленные поисковые движения. Истинная человеческая потребность - это та, которая пережила «встречу» с предметом, она способна регулировать и направлять деятельность. Леонтьев называет такую встречу «актом чрезвычайным». В человеческом мире «предметы потребностей производятся, а благодаря этому производятся и сами потребности» (А. Н. Леонтьев). Существует множество человеческих потребностей: в познании, игре, общении, движении. На разных возрастных ступенях преобладают те или иные потребности, проявления данных потребностей так же меняется с возрастом.

Следующий за потребностным структурный компонент деятельности – это компонент *образа желаемого результата*. Как только потребность «встретилась» с конкретным предметом она обрела облик. По мнению Леонтьева, потребность не существует сама по себе: «потребность – это всегда потребность в чем-то». Можно сказать, происходит процесс опредмечивания потребности.

Следующим этапом после возникновения образа желаемого результата является возникновение *мотива*. А. Н. Леонтьев утверждает, что мотивы до конца не осознаются субъектом. Человек совершает какие-либо действия и не отдает себе отчета в мотивах, ее побуждающих. Субъект может производить «мотивировку» действий, но она не всегда содержит истинный мотив. А. Н. Леонтьев пишет, что так происходит в следствии полимотивированности деятельности человека. Можно говорить, что деятельность субъекта всегда имеет несколько мотивов одновременно, но эти мотивы не равноположенные, они выстроены в, своего рода, иерархическом порядке. Всегда есть ведущий мотив, на разных возрастных этапах главный мотив одной и той же деятельности у одного и того же человека может меняться.

Следующей после мотива в деятельностной «цепочке» идее *цель*. По мнению А. Н. Леонтьева, механизмы целеобразования до конца не изучены наукой. Известно, что от ведущего мотива зависит «зона» возможных и адекватных целей. Но осознание человеком цели собственной деятельности

«представляет ... не изученный процесс». А. Н. Леонтьев вслед за Г. Гегелем пишет о том, что человек не может осознать свою цель пока не начал непосредственную деятельность. Однако, человек может осознать операционную часть цель – способы достижения желаемого результата.

Процесс целеобразования переходит в *планирование* своей деятельности. Условно это можно назвать выстраиванием алгоритма деятельности.

После этапа планирования следует этап *выполнение действий*.

Закрывающим любую деятельность этап является этап рефлексии или, как пишет А. Н. Леонтьев, этап *анализа полученного результата*. Субъект сопоставляет образ желаемого результата с полученным, реально достигнутым, наличествующим. Чем старше субъект деятельности, тем скорее он осознает причины совпадения или несовпадения желаемого с полученным результатом.

Организуя деятельность детей педагог должен обладать особой коммуникативной компетентностью, которая позволит фасилитировать возникновение каждого структурного компонента деятельности и стимулировать максимальную самостоятельность ребенка на каждом этапе.

Под фасилитацией учения мы вслед за К. Роджерсом понимаем облегчать, помогать, способствовать (от англ. Facilitate). Какими же коммуникативными качествами должен обладать педагог-фасилитатор?

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие группы показателей: *знания о способах общения с детьми определенного возраста и коммуникативные умения*.

Знания о способах общения с детьми касаются в первую очередь знаний о способах обмена информацией. Педагогу важно не просто транслировать ребенку свои знания с целью достижения своих намерений, а производить взаимообмен информацией с целью выработки согласия по поводу различных ситуаций. Для этого педагог должен владеть мастерством ведения диалога, умением оценивать и определять очередность подачи информации, ее сложность, образность, способы предъявления. Сообщения педагога должны быть понятны ребенку, без недомолвок типа: «Ты еще мал, ты не поймешь, потом узнаешь...». За такими словами часто кроется неспособность взрослого говорить о сложных вещах на доступном для ребенка и подростка языке, не переходя на уровень невежественных предрассудков.

Компетентность проявляется в способности **слышать** ученика, т.е. развивать смысл *его* высказывания, а не своего, заранее заготовленного. При этом педагог аргументирует свою позицию, приводя примеры из своего опыта и обращаясь к опыту ребенка, тем самым актуализируя известную

учащемуся информацию и готовя к восприятию новой на самом интересном для детского и подросткового возраста материале – мире другого человека.

Как отмечают исследователи, умение предоставлять и получать обратную связь является сложным навыком.

Говоря о *коммуникативных умениях*, следует отметить, что исследователи определяют их и как умения использовать различные средства общения, то есть средства воздействия и обращения педагога к обучаемому. Выделяют следующие группы словесных воздействий: организующие воздействия (инструктирование, распоряжение, наставление, побуждение); оценивающие воздействия (с положительным знаком – похвала, с отрицательным знаком – критические замечания); дисциплинирующие воздействия (замечание-вопрос, замечание-утверждение, повышение голоса), среди которых для педагога-фасилитатора, **первостепенными являются побуждение, похвала, замечание-вопрос.**

Воздействия можно поделить на прямые, ограничивающие свободу ребенка, и косвенные, стимулирующие его активность, инициативу и самостоятельность. Выделяют также вербальные и невербальные средства общения (выражение лица, контакт глаз, позы, жест, интонации).

Компетентность педагога в данном случае проявляется в расширении количества положительных оценок любой успешности детей, осуществлении перехода от прямых воздействий (требование, приказ) к косвенным (совет, просьба). Воздействие носит опережающий характер, а не фиксирующий уже случившееся, причем преобладают воздействия в положительном эмоциональном тоне над воздействиями, отрицательно окрашенными.

Для показателей степени овладения педагогом средствами общения важно оценить позицию общения, которая может быть открытой, когда педагог адекватно излагает свою точку зрения; отстраненной, когда он держится нейтрально и закрытой, при которой он умалчивает о ней или намеренно скрывает. Существует несколько позиций общения: демократическая, авторитарная и либеральная. Безусловно, целесообразно преобладание в работе педагога демократического стиля, хотя в отдельных случаях бывает необходимо применить единоначалие или, напротив, «уйти в тень», предоставляя решение самим ученикам. Но, с точки зрения фасилитации есть нюансы. **Так в демократическом стиле общения – это позиция «равного», когда у каждого участника деятельности имеется право на ошибку, в авторитарном стиле – это позиция распределенного лидерства (сегодня я «диктую» условия, завтра – ты), в либеральном стиле – позиция доброжелательного наблюдателя, абсолютно уверенного в успехе своих подопечных.**

Таким образом, коммуникативную компетентность педагога в реализации деятельностного подхода можно определить как способность фасилитировать деятельность ребенка, основываясь на потребностях возраста и индивидуальных предпочтениях учащихся.