

УДК 316.776.3

**Прохорова Т.Н.,
Степанова Т.Ю.**

**ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ
КОММУНИКАТИВНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
УЧАЩИХСЯ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Ключевые слова: коммуникативное взаимодействие, обучение в сотрудничестве, проектный метод, автономизация обучения, интеракция учащихся на уроке.

Раннее обучение иностранному языку полностью соответствует стратегическим задачам развития личности. В процессе овладения учащимися новым средством общения у них формируется правильное понимание языка как общественного явления, развиваются эмоциональные, речевые и интеллектуальные качества, личностные, коммуникативные способности. Приобщение детей с раннего возраста к иностранному языку как носителю определенного типа культуры формирует у ребенка толерантность, способствует культурной самоидентификации личности, т.е. осмыслению себя как носителя определенного типа культуры и языка [1].

В то же время обучение иностранным языкам, как в школе, так и в системе дополнительного образования, далеко не всегда реализуется эффективно, особенно в сфере развития коммуникативного взаимодействия.

Несмотря на широкое освещение проблемы формирования коммуникативного взаимодействия как социокультурного феномена, проведенные философские (Г.В. Драч, М.С. Каган, М.К. Петров, В.Т. Шапко и др.), социально-педагогические (Л.Н. Булыгина, Э.А. Орлова, Е.В. Руденский, А.В. Соколов и др.) и психологические (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, И.Н. Горелов, Ю.Н. Емельянов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.В. Крючкова, Л.А. Петровская, Е.С. Полат и др.) исследования не дают конкретного ответа на вопрос, как на ступени основного общего образования подготовить коммуникативно компетентную личность, способную продуктивно взаимодействовать с партнерами в постоянно меняющемся многофакторном информационном и коммуникативном пространстве.

На наш взгляд, в образовательном процессе необходимо использова-

ние специальных подходов, основанных на принципах взаимодополнительности и паритетности: системно-деятельностного, компетентностного, коммуникативного и герменевтического.

Сущность реализации системно-деятельностного подхода в рамках нашего исследования заключается в определении особенности организации процесса формирования коммуникативной компетентности с позиции целостной системы ее структурных и содержательных компонентов; компетентностного подхода – в необходимости разработки и реализации принципов, методов, приемов и средств, способствующих формированию коммуникативной компетентности учащихся как цели, ценности и результата их обучения в основной школе на основе принципов сотрудничества и кооперации; коммуникативного подхода – в практическом овладении учащимися коммуникативными действиями, освоении коммуникативных компетенций, что проявляется в активном включении обучающихся в коммуникативную ситуацию урока иностранного языка на основе общей учебной темы и проблемы, организации взаимодействия и кооперации при решении коммуникативных задач в обучении; герменевтического подхода – в организации процедуры сотрудничества и кооперации учащихся на уроке на основе текста как любой упорядоченной знаковой системы, являющейся основным хранителем и источником знаний по учебным предметам, и в познании окружающего мира.

В мировой практике распространены различные направления активизации коммуникативного взаимодействия учащихся на занятии. Проанализировав работы отечественных и

зарубежных методистов, мы пришли к выводу, что обеспечить подлинную интеракцию учащихся на уроке иностранного языка можно путем широкого применения возможностей:

- коммуникативного метода, в частности таких его приемов, как перекодирование информации, информационный разрыв (information gap), интервью (парное, групповое, заочное) и др.;
- игровой методики, в основном различных ролевых игр, основанных на аутентичных ситуациях;
- проблемной методики, в частности приемов «мозговой атаки» (brainstorming), дискуссии, дебатов и др.;
- обучения в сотрудничестве.

В рамках данного исследования мы выделили в качестве ведущих направлений активизации коммуникативного взаимодействия учащихся проектный метод и обучение в сотрудничестве. Рассмотрим подробнее эти направления.

Опыт обучения в сотрудничестве представляется наиболее интересным как общедидактический концептуальный подход. Данная технология органично вписывается в систему дополнительного образования, позволяет наиболее эффективно достигать прогнозируемых результатов обучения и раскрывать потенциальные возможности каждого учащегося [2].

Основная идея технологии обучения в сотрудничестве – создать условия для активной совместной деятельности учащихся с учетом индивидуальных особенностей каждого из них. Как и любой другой методический подход, обучение в сотрудничестве можно реализовать лишь при условии четкого соблюдения соответствующих принципов. Согласно Е.С. Полат, для данной технологии они заключаются в следующем [3]:

- группы учащихся формируются педагогом до занятия с учетом психологической совместимости учащихся;
- педагог дает одно задание на всю группу, но при его выполнении происходит распределение ролей между членами группы;
- оценивается работа всей группы;
- педагог сам выбирает учащегося группы, который должен отчитаться за задание.

Приведем некоторые варианты обучения в сотрудничестве.

Обучение в команде (Student Team Learning – STL) сводится к трем основным положениям:

- команды/группы получают одну награду на всех в виде оценки в баллах, значка отличия, сертификата, похвалы и других видов оценки совместной деятельности; группы не соревнуются друг с другом, так как все они имеют различную планку и им дается разное время для ее достижения;
- равные возможности для достижения успеха (каждый ученик приносит очки своей группе, которые она зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов);
- педагог должен дифференцировать сложность и объем задания в зависимости от уровня обученности учащихся.

Вариантами обучения в команде можно назвать индивидуально-групповую (Student-teams-achievement Divisions – STAD) и командно-игровую (Teams-games-tournament – TGT) работу.

Другой вариант организации обучения в сотрудничестве разработал Э. Аронсон, назвав его «мозаичная головоломка» (jigsaw). Суть этого подхода состоит в том, что учащиеся ор-

ганизуются в группы по 4–6 человек для работы над учебным материалом. Учебный материал разделен на фрагменты (логические и смысловые блоки). Такая работа на занятиях иностранного языка организуется в основном на этапе творческого применения языкового материала. Так, при работе над темой «Путешествие» можно выделить различные подтемы: путешествие самолетом, морем, поездом, пешком, на автомобиле. Или: выбор маршрута, заказ билетов, сбор багажа, заказ мест в гостинице и т.п.

Р. Славин создал вариант технологии «мозаичная головоломка – 2» (jigsaw-2), предусматривающий работу группами по 4–5 человек. Вся команда работает над одним и тем же материалом, но при этом каждый участник получает свою подтему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится экспертом по данному вопросу. Эксперты из разных групп встречаются, обмениваясь информацией. В конце цикла все учащиеся проходят индивидуальный контроль. Результаты суммируются, а команда, набравшая наибольшее количество баллов, получает награду [4].

Еще один вариант обучения в сотрудничестве – «учимся вместе» (learningtogether), разработанный Д. Джонсоном и Р. Джонсоном. Класс делится на группы по 3–4 человека. Каждая группа получает одно задание, являющееся частью какой-либо большой темы, над которой работает весь класс. В результате совместной работы отдельных групп и всей группы в целом достигается усвоение материала в полном объеме.

В процессе работы группы общаются между собой, участвуя в коллективном обсуждении, уточняя детали, предлагая свои варианты, задавая вопросы друг другу. Важно иметь в

виду, что вся необходимая лексика по теме должна быть усвоена в ходе предыдущей работы на других уроках. Поэтому данный урок отводится чисто речевой практике, коммуникативной деятельности.

Практическое обучение в сотрудничестве – это обучение в процессе общения учащихся друг с другом, учеников с учителем (обязательно на иностранном языке), в результате которого и возникает столь необходимый контакт. Это социальное общение, поскольку в его процессе дети поочередно выполняют разные социальные роли: лидера, исполнителя, организатора, докладчика, исследователя и т.д. [5].

Обучение в сотрудничестве способно помочь в автономизации обучения и одновременно подготовить к более сложным видам деятельности с информацией – при использовании, например, метода проектов [6].

В настоящее время метод проектов широко используется во многих странах мира, так как «позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи» [7].

Для собственно проектного метода характерны следующие признаки [8]:

- наличие проблемы, значимой и интересной для данной категории учащихся (путешествие, выживание в трудных условиях и т.д.);
- цикличная организация учебного процесса, т.е. наличие определенных этапов в процессе выполнения проекта;
- самостоятельное исследование;
- реализация коммуникативно-познавательной деятельности учащихся в виде проекта (создание

собственного журнала, разработка коллажа, проведение социологического исследования, подготовка шоу и т.п.).

В рамках исследования проблемы активизации коммуникативного взаимодействия учащихся на занятиях иностранного языка в системе дополнительного образования, а также в целях выяснения, насколько успешно осуществляется интеракция учащихся на уроке и каковы пути и способы активизации взаимодействия учащихся на занятиях по иностранному языку, было проведено пробное обучение. Оно включало в себя методическую разработку по активизации коммуникативного взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка, а также два анкетных опроса: предваряющий и завершающий.

Предваряющий анкетный опрос проводился при знакомстве с учащимися с целью выяснения их отношения к работе в парах (группах, командах) на уроке иностранного языка. В анкетировании приняли участие 40 учащихся клуба дополнительного развития «Индиго» г. Астрахани, изучающих английский язык в качестве первого или второго иностранного языка.

В результате анкетирования выяснилось, что большинству учащихся (80%) нравится работать на уроке иностранного языка в группах. По мнению респондентов, это помогает развивать умения диалогической и монологической речи, а также аудирования (87,5, 52,5 и 47,5% соответственно). Однако, как оказалось, в процессе взаимодействия учащиеся испытывают определенные трудности. Среди них можно выделить: недостаточный запас слов (47,5%), затруднения при поиске нужной информации (35%), непонимание речи собеседников (17,5%), трудности в использовании грамматических

структур (15%), трудности при выражении своей точки зрения (15%). Иногда трудности вызывает также недостаточное знание предмета общения (5%) и др.

Данные цифры свидетельствуют о недостаточной сформированности у учащихся стратегической компетенции, которая «рассматривает способы и приемы компенсации несовершенного знания языка и реализацию речевого общения в различных коммуникативных ситуациях» [9].

В ответе на вопрос, в чем они видят преимущества коммуникативного взаимодействия в группе, большинство учащихся указали: приближенность к реальным условиям (77,5%), внесение разнообразия в учебный процесс (72,5%), дополнительные возможности для общения с другими членами группы (35%), использование самоконтроля (7,5%) и т.д. Возможно, под преимуществами подразумеваются отличительные особенности интеракции от, скажем, фронтальной работы на уроке иностранного языка.

Как отмечалось ранее, при проведении анкетного опроса нас интересовали пути и способы активации коммуникативного взаимодействия учащихся. С этой целью мы предложили учащимся ряд форм работы на занятии, которые они должны были проранжировать по степени значимости. Наиболее высокий ранг получили: дискуссия (62,5%), ролевая игра (57,5%), ток-шоу (52,5%), проект (47,5%), дебаты (45%). Меньший интерес для учащихся представляли экскурсия (37,5%), «мозговая атака» (22,5%), урок-КВН (20%), пресс-конференция (10%) и др. Мы считаем, что подобный выбор связан с тем, что некоторые формы работы чаще используются учителями на уроке иностранного языка, в то время как другие применяются сравнительно редко.

С учетом данных, полученных в результате предварительного анкетного опроса, была составлена методическая разработка по теме-проблеме «Путешествия» и проведено пробное обучение. Целью обучения было проверить на практике эффективность использования различных способов активизации коммуникативного взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка. Методическая разработка основывалась на принципах коммуникативной, проблемной и игровой методик, а также на положениях обучения в сотрудничестве. Работа над проектом проводилась в семь этапов, соотнесенных с выбранными проблемами: «Введение в ситуацию», «Обоснование», «Выбор средства передвижения», «Где остановиться?» «Как провести время в Англии?», «Презентация проектов», «Последние приготовления».

Решение комплекса коммуникативных задач выстраивалось по принципу кумулятивной шкалы: решение каждого последующего типа задач предполагало опору на освоенные ранее коммуникативные действия.

Все типы коммуникативных задач вводятся в обучение последовательно: от задач, развивающих умения ориентироваться и адаптироваться в коммуникативной ситуации и учебном тексте, к задачам, позволяющим учащимся реализовывать потребности и возможности самовыражения в коммуникации, расширяющим опыт освоения коммуникативных действий, и наконец к практическому овладению различными способами социальной коммуникации. В результате обеспечивается поэтапное продвижение обучающихся от ориентации в коммуникации (ориентационный этап) через формирование собственного отношения к коммуникации (интерпре-

тационный этап), осуществление продуктивной групповой коммуникации (кооперационно-деятельностный этап) к публичной демонстрации овладения коммуникацией (презентационный этап).

Деятельность учителя в соответствии с разработанной методикой связана с организацией, регулированием, сопровождением сотрудничества и кооперации учащихся в ценностной коммуникативной ситуации урока, стимулированием субъектов коммуникации на основе усиливающейся или ослабевающей помощи в решении коммуникативных задач, оценением процесса и результатов. Деятельность ученика представлена индивидуальным поэтапным (ориентационным, интерпретационным, кооперационно-деятельностным и презентационным) освоением коммуникативных действий посредством решения коммуникативных задач в обучении [10].

В процессе работы учащиеся взаимодействовали в парах, группах по три человека и в командах по четыре-пять человек. Использовались такие способы активизации коммуникативного взаимодействия, как ролевая игра (на протяжении работы над темой-проблемой), «мозговая атака» (этап I), чтение по принципу мозаичной головоломки (jigsaw-reading) и информационный разрыв (informationgap) (при выборе вида транспорта), спутанный диалог (jumbleddialogue) (этап IV), дискуссия (этапы III–VI), интервью (завершающий вид деятельности).

Результаты экспериментального обучения показали, что учащимся интересны различные формы коллективной работы при условии правильной организации и творческого подхода к их проведению на занятии. Значительную роль сыграло и предоставление

свободы в выборе формы презентации проекта (видеопроект), что отразилось на качестве работы учащихся. Повысилась внутренняя мотивация к учению как у сильных, так и у слабых (особенно у слабых) в плане языковой подготовки учащихся.

Сказанное подтверждают и результаты повторного анкетирования изучающих английский язык в качестве второго иностранного языка, проведенного на заключительном этапе работы над темой-проблемой «Путешествия». Большинство опрошенных (81,8%) выразили желание в дальнейшем принимать участие в различных формах взаимодействия на уроке иностранного языка, при этом многие из них (45,4%) предпочли бы участвовать в такой форме работы регулярно, не реже одного раза в неделю. На наш взгляд, эти данные свидетельствуют о повышенной мотивации к изучению иностранного языка в процессе взаимодействия на уроке.

На вопрос о том, как повлияло коммуникативное взаимодействие на их учебную деятельность, учащиеся ответили, что оно: внесло разнообразие в учебный процесс (91%), позволило использовать иностранный язык в ситуациях, приближенных к реальным (91%), позволило играть различные роли (63,6%), дало возможность общаться с остальными учащимися в группе (63,6%), а также позволило понять, как вести себя в конкретных ситуациях общения (36,4%). На наш взгляд, это свидетельствует о том, что различные формы интеракции вызвали интерес учащихся своим отличием от традиционных форм работы на занятии, а также приближенностью к реальным жизненным ситуациям.

Среди трудностей, с которыми учащиеся столкнулись в процессе коммуникативного взаимодействия, были

названы: недостаточный запас слов (72,7%), отсутствие необходимой информации (18,2%), неумение выразить свою точку зрения в форме диалогической речи (18,2%), трудности в использовании грамматических структур (9%) и понимании речи собеседников (9%). Как видно, проблема расширения словарного запаса учащихся остается одной из основных даже при реализации взаимодействия на уроке иностранного языка.

Решение коммуникативных задач, различающихся по функциональной направленности, предметному содержанию, уровню сложности и способам организации деятельности, предусматривает применение методов текстовой интерпретации, использование которых обеспечивает формирование у учащихся способности ориентироваться в коммуникативной ситуации, адаптироваться в групповой коммуникации, кооперироваться с ровесниками и взрослыми для реализации потребности в самовыражении и практически владеть различными способами взаимодействия в паре и группе в текстах разной коммуникативной направленности [11].

Подводя итоги исследования, можно сделать следующий вывод: одним из путей активизации коммуникативного взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка является более широкое применение приемов коммуникативного, игрового и проблемного обучения, а также использование технологии обучения в сотрудничестве. В результате у учащихся появляется заинтересованность в работе, которую они выполняют, и, как следствие этого, повышается успеваемость.

Библиография

1. Аниськович Н.Р. Формирование стратегической компетенции как предпосылки речевого взаимодействия // Актуальные проблемы обучения

- иностранному языку на современном этапе: материалы Международной науч.-метод. конф. (23–25 ноября 1999 г.). Минск, 1999. С. 33–34.
2. Корнеева Е.Н. Образовательное взаимодействие как предмет психологической регуляции // Психология обучения. 2009. № 12. С. 47.
3. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранный язык в школе. 2000. № 1. С. 6.
4. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М.: ИП РАН, 2005. С. 319.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранный язык в школе. 2000. № 2. С. 3–10.
6. Карпова М.В. Мотивация в процессе обучения иностранному языку // Альманах современной науки и образования. Тамбов, 2011. № 4 (47). С. 134–135.
7. Седова Е.А. Исследования интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку в психолого-педагогической литературе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 5. С. 416.
8. Владимирова М.Л. Применение метода коллективного творческого проектирования в процессе формирования социально-нравственной позиции детей 9–12 лет // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 2 (10). С. 34–46.
9. Aronson, E., T. Wilson and R.M. Akert, 2002. Social Psychology. 3rd ed. N.Y.: HarperCollins.
10. Булыгина Л.Н. О формировании коммуникативной компетентности школьников // Вопросы психологии. 2010. № 2. С. 149–153.
11. Augoustinos, M. and J. Walker, 1996. Postmodern challenges to social cognition. Social cognition. An integrated approach. London.

Bibliography

1. Aniskovich, N. R., 1999. Development of strategic competence as preconditions of speech interaction. In: Topical problems of teaching foreign languages at the present stage: Proceedings of International Scientific Conference (November 23–25, 1999). Minsk: 33–34. (rus)
2. Korneyeva, E.N., 2009. Educational interaction as subject of psychological regulation. Teaching Psychology, 12: 47. (rus)
3. Polat, E.S., 2000. Teaching in cooperation. Foreign languages at school, 1: 6. (rus)
4. Zhuravlev, A.L., 2005. Psychology of joint activity. Moscow: published by Psychology Institute of the Russian Academy of Science: 319. (rus)
5. Polat, E.S., 2000. Method of projects at foreign languages lessons. Foreign languages at school, 2: 3–10. (rus)
6. Karpova, M.V., 2011. Motivation in the foreign language course. Almanac of modern science and education (Tambov), 4 (47): 134–135. (rus)

7. *Sedova, E.A.*, 2013. Research into integrative and instrumental motivation for learning a foreign language in psychological and pedagogical literature. *Topical problems of humanitarian and natural sciences*, 5: 416. (rus)
8. *Vladimirova, M.L.*, 2013. Applying the method of collective creative projecting as a part of developing socially-moral views of children aged 9–12. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 2 (10): 34–46. (rus)
9. *Aronson, E., T. Wilson and R.M. Akert*, 2002. *Social Psychology*. 3rd ed. N.Y. : HarperCollins.
10. *Bulygina, L.N.*, 2010. About formation of communicative competence of school students. *Psychology Questions*, 2: 149–153. (rus)
11. *Augoustinos, M. and J. Walker*, 1996. *Postmodern challenges to social cognition. Social cognition. An integrated approach*. London.