*Фролова Любовь Сергеевна,*

*учитель русского языка и литературы МОУ СОШ №36 г.Ярославля,*

*учитель высшей квалификационной категории,*

*кандидат педагогических наук*

**Комплекс диалоговых методов и приемов**

**в технологии учебного диалога**

Аннотация. В статье представлен комплекс диалоговых методов и приемов, позволяющих эффективно организовать учебный диалог и, в конечном итоге, сформировать единое коммуникативное пространство обучающей системы. Данные материалы могут быть интересны учителям, осваивающим основы деятельностного подхода к обучению (в контексте ФГОС).

***Расскажи мне, и я забуду;***

***покажи мне, и я запомню;***

***дай мне попробовать, и я научусь.***

 *Древняя китайская мудрость.*

 В процессе освоения принципов системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова (1997- 2007гг) нами была разработана технология учебного диалога, которая позволяет эффективно выстраивать единое коммуникативное пространство системы развивающего обучения (впрочем, как и любой другой обучающей системы). В едином коммуникативном пространстве (ЕКП) располагаются уровни коммуникации, взаимодействия и общения, причем каждый предыдущий уровень является основой для проявления свойств последующего. Центральной единицей ЕКП является информация, которой обмениваются коммуниканты посредством единой знаковой системы (языка).

 ***Технология учебного диалога*** дает возможность правильно организовывать процесс коммуникации, т.е. обмена коммуникантами информацией, переводить данный процесс на уровень взаимодействия, когда имеет место влияние коммуникантов друг на друга, и – далее – на уровень общения, где имеют место изменения (знаниевые, психологические приращения), проявившиеся в коммуникантах в процессе коммуникации и взаимодействия.

 Разработанная нами технология учебного диалога реализует принципы деятельностного подхода к обучению, что является крайне актуальным в связи с переходом школы на образовательные стандарты второго поколения. Использование технологии учебного диалога позволит учителю, независимо от предметной области, формировать метапредметные универсальные учебные действия: целеполагание, моделирование, контроль и оценку (в том числе самоконтроль и самооценку); коммуникативные универсальные учебные действия: инициативное сотрудничество, учет позиции собеседника, управление коммуникацией, планирование учебного сотрудничества и т.д.

 Одним из значимых компонентов единого коммуникативного пространства является ***собственно диалог как способ организации взаимодействия***. В тот момент, когда процесс обмена информацией переходит на уровень взаимодействия, актуальным становится использование диалоговых методов и приемов, которые позволят сделать процесс взаимовлияния коммуникантов динамичным и приводящим к положительному результату, т.е. к наращиванию личного опыта, приращению знаний, развитию критического мышления. В ***комплекс*** используемых нами ***диалоговых методов и приемов***  входят следующие: система диалоговых приемов, дифференцированная система заданий для проведения проверочных и творческих работ.

Обозначим содержание каждого компонента данного комплекса.

 Для функционирования единого коммуникативного пространства необходимо умение участников общения реализовывать свои диалоговые интенции, то есть владение определенными ***диалоговыми приемами***. Задача учителя состоит в том, чтобы на этапе младшего подростничества (5-6 классы) дать детям этот инструмент, показать его свойства, научить им пользоваться для решения различных задач общения, показать способы контроля за уровнем освоения каждого приема. На этапе собственно подростничества (7-9 классы) диалоговые приемы закрепляются в сознании школьников. На этапе юношества (10-11 классы) они становятся основным инструментом общения не только в школе, но и в общественной жизни учащихся, становятся эффективным инструментом социализации.

 Охарактеризуем диалоговые приемы, которые используются при организации взаимодействия учителя и учеников на уроках. Во-первых, это ***активное* *(эффективное) слушание*,** которое предполагает совмещение самого процесса непосредственного слушания с пониманием услышанного и реакцией на услышанное. Активный слушатель, понимая, о чем говорит его собеседник, реагирует на услышанное различными способами: выясняет, перефразирует, резюмирует, отражает чувства. Коммуникативная тактика *выяснения* предполагает обращение к собеседнику за уточнениями, объяснениями. Здесь используются фразы типа: «Уточни, пожалуйста…», «Не приведешь ли ты еще факты?..», «Повтори, пожалуйста, еще раз…», «Я не понял, что ты имел в виду…». Коммуникативная тактика *перефразирования* – это способ, позволяющий слушателю передать говорящему его мысль своими словами для лучшего уяснения сути вопроса, проблемы. При этом используются следующие фразы: «Другими словами, ты хотел сказать…», «Иначе говоря…», «Если я правильно понял…». *Резюмирование* можно рассматривать как разновидность перефразирования. Оно предполагает своеобразное подведение итога услышанному и понятому. Краткое резюме можно начать словами: «Сказанное тобой означает…», «Если я правильно понял, самое главное в твоем выступлении…», «Если подытожить сказанное тобой…». Коммуникативная тактика *отражения чувств* как способ эффективного слушания акцентирует внимание не на содержательной стороне речи, а на эмоциональном состоянии говорящего. Слушающий показывает говорящему, что понимает его состояние, чувства, переживания: «Могу представить себе, что ты чувствуешь…», «Не чувствуешь ли ты себя …», «Мне тоже пришлось однажды испытать нечто подобное…».

 При фронтальном обучении активное слушание реализуется, а) когда учитель и один ученик взаимодействуют в паре, а весь класс в основном исключен из этого процесса; б) когда организована фронтальная беседа с классом, однако гарантировать включенность всех учеников в разговор, а значит, в процесс активного слушания, нельзя. Ограниченность сферы действия данного приёма при фронтальном обучении можно объяснить тем, что ученики лишены возможности и не научены контролировать и оценивать себя и других. Если у ребенка нет конкретной цели, его внимание рассеивается. Цель слушания, на наш взгляд, нельзя определять исходя из содержательного наполнения выступления. Цель следует определять, основываясь на мотивации действий контроля и самоконтроля, оценки и самооценки. Например, «Послушайте ответ вашего одноклассника, оцените его полноту, дополните ответ, если это необходимо», «Слушая сообщение, определите, что вам известно и что является абсолютно новым». Если подобная мотивация отсутствует, то даже самый интересный и профессионально исполненный рассказ не привлечет внимания *всех* детей в классе.

 Групповая работа не состоится, не будет эффективной, если учащиеся не научены слушать друг друга. Активное слушание является одним из основных диалоговых приемов, обеспечивающих результативность группового обучения. «Научись слушать другого, тогда другой услышит тебя» - таково первое правило ведения спора, которое выводят пятиклассники на первых уроках русского языка, посвященных принципам ведения продуктивного диалога. Это правило они формулируют, основываясь на собственном опыте общения в группах в начальной школе.

 Индивидуальный диалог также предполагает умение активно слушать. Если у подростка не сформирован навык эффективного слушания реальных собеседников, он не сможет услышать воображаемого собеседника, разделить мнения собственного «Я» и другого «Я». Следовательно, внутренний диалог не состоится.

 Второй прием *–* ***задавание вопросов*.** При фронтальном обучении задавание вопросов является привилегией учителя, при групповом и индивидуальном взаимодействии этот процесс носит двусторонний характер. Поясним наше утверждение. Если учитель и ученики являются равноправными собеседниками, партнерами по общению, то вопросы могут задавать и учитель, и ученики. Причем вопросы детей могут быть обращены к любому участнику диалога: к учителю, к одноклассникам. Ведя с собой внутренний диалог, ученик задает вопросы по схеме: «Я» «другой Я».

В процессе такого задавания вопросов самому себе рождаются гипотезы, подбираются аргументы, выстраивается система доказательств.

 Вопросы, которые задаются на уроках, могут быть разными в зависимости от того, какую функцию они выполняют. Мы различаем вопросы по содержанию и «умные» вопросы. Вопросы по содержанию – это те вопросы, которые направлены от учителя к ученику при фронтальной форме работы. Они требуют конкретного ответа, знания изучаемого материала, основываются на таком психическом процессе, как память. От ученика к учителю при фронтальной форме организации взаимодействия направлены вопросы, содержащие требование подсказать готовый ответ, способ решения.

 Совершенно другие вопросы (мы их называем *«умные»* вопросы) задаются и приветствуются при групповом обучении. Это вопросы, которые ученик адресует учителю в случае затруднения, возникшего при решении задачи. Ребенок должен оценить границу своего знания/незнания и сделать учителю запрос на подсказку, но не прямую, а косвенную. Косвенная подсказка понимается нами как помощь в поиске допущенной ошибки, помощь в определении круга тех способов, средств, которые облегчат поиск правильного пути решения.

 Приведем пример ситуации, где прозвучал «умный» вопрос. Дети составляли задания для рефлексивной проверочной работы в начале года для одноклассников. Одно из заданий было сформулировано так: «*Составьте предложения с противопоставлением*». Обычный вопрос, обращенный затруднившимся учеником к автору задания, был таким: «*А как это, с противопоставлением? Объясни, я не помню*». Другой ученик на просьбу учителя задать «умный» вопрос попросил: «*Приведи пример такого предложения*». И, наконец, третий смог задать более или менее «умный» вопрос: «*Какими средствами выражается противопоставление?*». Третий ребенок определил, каких знаний ему не хватает для того, чтобы выполнить задание, и попросил дать ему не готовый ответ, а способ решения.

 Для того чтобы научить детей задавать «умные» вопросы, на уроках литературы практикуем задание типа «Составьте вопросы одноклассникам по прочитанному произведению». Приведем примеры вопросов, заданных учащимися 5 класса (2006-07 уч.г.) по волшебным сказкам «Два Ивана – солдатских сына», «Финист Ясный сокол», «Царевна-лягушка».

 *- Почему сказка ничего не говорит о матери Иванов, ведь она их родила, вырастила, дала денег на покупку коней и мечей, она за них переживала? Так несправедливо. (Лера Г.)*

 *- Почему в сказке так мало говорится о том брате, который поехал по дороге, где богатому быть? (Саша О.)*

 *- Зачем царь отдает своих дочерей на съедение змею? Я бы не отдала ни за что… (Даша К.)*

 *- А может ли быть так, что старичок, который подарил Иванам коней и мечи, - это их отец? (Денис Т.)*

 *- Откуда Марьюшка знала о Финисте, о его перышке? (Вера П.)*

 *- Почему за царевной-лягушкой подсматривают снохи, а не братья Ивана-царевича? Я знаю, примерно, ответ, но хочу, чтобы ребята сказали. (Вера П.)*

 У учащихся классов РО к моменту перехода из начальной школы в среднее звено уже достаточно сформированным является умение формулировать проблемные вопросы, то есть такие вопросы, которые требуют не простого знания текста, а понимания, умения сопоставлять прочитанное с имеющимся жизненным опытом, с другими текстами. Наблюдения за учащимися показали, что проблемные вопросы вызвали большой интерес среди детей, поскольку на них нельзя было дать однозначный и исчерпывающий ответ. Некоторые вопросы оказались настолько сложными, что ученикам пришлось прибегнуть к помощи учителя: «Мы не знаем, как же на самом деле. Может быть, Вы нам подскажете…». Подобные вопросы требуют и от учителя эрудиции, широких и глубоких знаний в области не только литературы, как в данном случае, но и смежных наук, например истории. Так, отвечая на первый вопрос о несправедливом отношении сказки к матери, мы вспомнили повесть Н.В.Гоголя «Тарас Бульба», где ситуация складывается так же: о матери Остапа и Андрия говорится только вначале. Возможно, это связано с тем, что положение женщины в русской семье было подневольным, почти рабским («Домострой»); с тем, что патриархальное общество мало уделяло внимания женщине-матери, ставя во главу угла мужчину.

 Когда ученик ведет внутренний диалог с самим собой как с «Другим», он может задавать себе любые вопросы: по содержанию, наводящие, «умные», - важно, чтобы эти вопросы помогли ему прийти к определенным выводам, принять верное решение. ***Умение задавать вопросы не только другим, но и в первую очередь себе – значимое качество личности***, поскольку человеку свойственно считать себя правым в любой ситуации, следовательно, не нуждающимся в задавании вопросов себе. ***Вопрос, обращенный к себе, - это показатель самокритичности, самостоятельности, значит, показатель субъектности человека.***

 Следующий диалоговый прием, который используется при учебном взаимодействии, - ***приведение аргументов***. Фронтальное обучение строится на том, что аргументы приводит ученик, отвечающий на вопросы учителя. Требуя от ребенка приведения аргументов в пользу высказанного им мнения, учитель побуждает собеседника вступить в диалог, пусть и парный. Умение привести аргументы считается одним из качеств, необходимых при ведении спора как разновидности диалога. Аргументацию, содержащуюся в объяснениях педагога мы не рассматриваем как диалоговый прием, так как она не выполняет диалоговую функцию. Этот вид аргументации может быть отнесен к приемам организации слова учителя, активизации мыслительной деятельности учащихся, но не к приемам организации взаимодействия учителя и учеников.

 В случае организации группового взаимодействия приведение аргументов требуется от *всех* участников диалога, если они принимают участие в разговоре как равноправные собеседники.

 Индивидуальный диалог при правильной самоорганизации учащегося, без сомнения, предполагает использование аргументов. Но, поскольку этот диалог ведется одним человеком как двумя, задача субъекта усложняется необходимостью аргументировать как минимум две различные точки зрения, две разные позиции. Как мы уже неоднократно указывали, подобный вид организации взаимодействия является наиболее сложным, требующим от субъекта приложения всех сил, применения всех навыков организации учебной деятельности.

 В качестве диалоговых приемов используются так называемые ***«Я-оценка»*** и ***«ТЫ-оценка»****.* «Я-оценка» - это оценивание одним из субъектов общения своего состояния в связи с речью собеседника (ее содержанием, эмоциональным настроем, готовностью к дальнейшему общению), его поведением, сопровождающим диалог. Обычно она выражается фразами типа «*Мне нравится/не нравится то, что ты говоришь…», Я принимаю/не принимаю твою позицию…*». «ТЫ-оценка» предполагает оценивание тем же субъектом общения уже не своего состояния, а состояния собеседника: «*Ты, конечно, прав, но мне хотелось бы услышать…», «Ты слишком торопишься с выводами…*» и т.д.

 При фронтальном обучении эти приемы активно используются учителем, а ученик занимает пассивную позицию. Поскольку «Я-оценка» и «ТЫ-оценка» применяются в основном на этапах контроля и оценки, то мы вынуждены повторить, что при пассивной роли учащегося на данных этапах школа «выращивает» не активную, самостоятельную личность, а исполнителя чужой воли, способного только на восприятие мнения другого человека. Напротив, при групповом обучении, вооружив детей приемами «Я-оценки» и «ТЫ-оценки», учитель воспитывает субъекта собственной деятельности, способного к самоконтролированию, самооцениванию, самокритике, следовательно, к самосовершенствованию. Добавим, что при групповой форме организации общения на уроке использование данных приемов носит двусторонний, взаимный характер. «Я-оценка» может быть высказана не только учителем по отношению к речи ученика, но и учеником по отношению к речи учителя, являющегося равноправным собеседником своих учеников. То же можно сказать и о «ТЫ-оценке»: оценивается и позиция ученика, и позиция учителя.

 Прием ***«снятия страха»*** не является привычным для фронтального обучения: монологический тип педагогического общения, занимающий в нём главные позиции, к сожалению, предполагает некоторую долю страха у детей перед учителем, уроком, необходимостью отвечать. Данный прием является одним из основных на начальном этапе группового обучения, а также имеет место в среднем звене, особенно в 5-6 классах, когда происходит адаптация детей к новым условиям учебы. Смысл этого приема заключается в следующем: учитель так организует взаимодействие, чтобы у детей не возникало боязни вступать в диалог, высказывать свою точку зрения, ошибаться, искать и находить пути и способы ликвидации ошибок. При ведении индивидуального диалога необходимости в использовании приема «снятия страха» нет.

 Для того чтобы начал работать прием «снятия страха», нужно использовать прием ***«Можно быть глупым».*** Он, во-первых, помогает ликвидировать тот страх, о котором речь шла выше, во-вторых, позволяет детям ошибаться без ущерба успеваемости, в-третьих, понять, что ошибка одного часто приводит к правильному решению другого, и, наконец, в-четвертых, осознать значимость «умной» ошибки. При фронтальной работе подобные подходы, безусловно, не просто не используются, но и являются недопустимыми. Групповой и индивидуальный диалоги, напротив, не просто предполагают использование этого приема, они на нем строятся, поскольку основным принципом группового и индивидуального взаимодействия является работа с гипотезами, которые очень часто оказываются ошибочными.

 Следующий диалоговый прием ***«Пауза ожидания»***, или ***«Учебное молчание учителя»,*** примыкает к приему «снятия страха» и увеличивает эффективность взаимодействия в группе. Психологи отмечают, что если пауза ожидания ответа длится 2-3 секунды, то вероятность получения правильного ответа в два раза меньше, чем в том случае, когда пауза ожидания увеличена до 5-8 секунд.

 Для организации единого коммуникативного пространства обучающей системы целесообразно применение ***дифференцированной системы заданий***. Методика РО предполагает безотметочную систему оценивания знаний учащихся, которая основана на отслеживании качественных изменений в личности ученика как субъекта учебной деятельности. Контролю и оценке в данном случае подвергается не то, насколько правильно ребенок выполнил задания, а насколько он усвоил общий способ действия и как применил его в нестандартной ситуации. Дифференциация заданий по уровням позволяет осуществить это требование методики РО, и в то же время данный принцип не противоречит запросу самих учащихся и родителей, желающих иметь количественный эквивалент качественной оценки (отметку). Поскольку система РО своей целью имеет формирование субъекта деятельности, а диалог предполагает субъект-субъектные отношения, то, следовательно, *дифференцированная система заданий координирует целевые установки участников диалоговой коммуникации*. При этом цель и задачи учителя – дать в распоряжение школьников действия контроля и оценки, цель и задачи учащихся – проявить себя в качестве субъектов, способных на внутренний диалог (осуществление выбора уровня возможно только в случае умения ученика задавать себе вопросы как «Другому»), готовых к реализации действий самоконтроля и самооценки.

 Согласно методическим требованиям системы РО, внутри любой проверочной работы выделяется семь уровней выполнения заданий, и учащемуся предоставляется право выбора доступного ему уровня.

 В нашей практике преподавания русского языка мы используем подразделение заданий по следующим уровням: 1 - репродуктивный уровень выполнения по образцу; 2 – тестовый; 3 – «традиционная» контрольная работа; 4 (5) –уровни РО.

 Оценка выполнения не зависит от выбранного уровня работы. Однако на усмотрение учителя можно ограничить оценивание работы:

- первый вариант оценивания может быть следующим: уровень 1 оценивать по трехбалльной системе (1, 2, 3), уровень 2 – по четырехбалльной системе (1, 2, 3, 4), 3 (4) уровень – по пятибалльной системе;

- второй вариант оценивания: уровень 1 оценивать по четырехбалльной системе (1, 2, 3, 4), уровни 2 – 3 (4) по пятибалльной системе.

 Дифференцированная система творческих заданий по литературе также является в нашей практике эффективным способом организации учебного диалога на всех этапах учебной деятельности, начиная от проектирования и заканчивая этапом контроля и оценки. В связи с большим объемом материала по данной проблеме отдельно проанализируем задания к интегрированным урокам, дающие представление о дифференцированной системе заданий по литературе в целом. Безусловно, творческие задания к интегрированному уроку истории и литературы не предполагают присутствия всех семи уровней, однако дифференцированный подход должен быть реализован. Часть заданий ориентирует школьников на воспроизведение уже знакомого материала: перескажите эпизод, восстановите цепь событий, расскажите о той точку зрения, которую предложил автор статьи. Это *репродуктивный* уровень. Ряд заданий мотивирует *творческих* детей: создайте обложку книги, журнала, нарисуйте иллюстрации, дайте словесный портрет, напишите отзыв и т. д. И, наконец, задания, которые требуют от учащихся *«научного»* подхода: задайте вопросы, сопоставьте точки зрения, будьте консультантами по вопросу. Это *квазиисследовательский* уровень. Выбор задания для групповой, парной или самостоятельной работы осуществляется в режиме учебного диалога: что я (мы) знаю по теме; что я (мы) могу сделать хорошо; смогу ли я (мы) справиться с другими заданиями так же хорошо самостоятельно или нам потребуется помощь учителя; буду ли я (мы) стремиться в следующий раз выполнить задание другого уровня.

 Выполняя самостоятельно выбранные задания, учащиеся получают возможность проявить свои способности, активно участвовать в мероприятии, вступать в диалог (активно: обмениваясь репликами с одноклассниками; пассивно: предоставляя материал для обсуждения, а также слушая выступающих). Дифференцированный подход, который мы соблюдали при составлении заданий, позволяет школьникам учиться делать осознанный выбор в пользу какого-либо задания, нести ответственность за сделанный выбор, сравнивать свои достижения с достижениями других ребят, планировать собственную деятельность в дальнейшем.

 Поскольку мы проводим интегрированные уроки систематически в течение ряда лет, у нас есть возможность наблюдать, как меняется отношение учащихся к заданиям разного уровня:

- ученик постоянно (с 5 по 9 классы) выбирает задания репродуктивного уровня,

- от заданий репродуктивного уровня школьник постепенно переходит к заданиям творческого и квазиисследовательского уровней,

- от заданий творческого и квазиисследовательского уровней учащийся возвращается к заданиям репродуктивного характера, а затем вновь делает выбор в пользу творчества и исследования.

 На основании этих наблюдений можно сделать выводы о*результативности* работы в режиме учебного диалога. Если ученик от первых интегрированных уроков в 5 классе к урокам в 11 классе не изменил своего отношения к заданиям и продолжает и в конце школьного обучения выбирать задания репродуктивного уровня, то это чаще всего означает, что учебная деятельность у данного ребенка не сформирована. Учебный диалог в таком случае понимается как формальность, привнесенная извне форма обучения, которая не стала для этого ребенка внутренне необходимым элементом самоизменения. Если от пятого класса к одиннадцатому отношение к заданиям меняется, тогда можно говорить о сформированности учебной деятельности и, следовательно, об эффективности для данного ученика работы в режиме учебного диалога.

 Заданием шестого (квазиисследовательского) уровня в дифференцированной системе заданий для проверочных работ является составление заданий- «ловушек», которое предполагает развитое умение вести внутренний диалог учащегося с собой, с предполагаемым исполнителем, с учебным материалом. Рассмотрению устройства специальных заданий-«ловушек» и их составлению посвящаются уроки контроля и оценки, уроки по отработке орфографического навыка. Основной принцип их построения состоит в следующем: дается некоторое утверждение, которое кажется справедливым, однако тот, кто знает все составляющие общего способа действия, без труда обнаруживает неистинность данного утверждения.

 Когда дети понимают принцип составления заданий-«ловушек», они осуществляют этот процесс самостоятельно в ходе домашней работы, подготовки к итоговым проверочным работам по определенным темам, на этапах стартового и итогового проектирования той или иной темы. Составление подобных заданий требует от ребенка умения вести диалог с самими собой с позиций автора-составителя и потенциального исполнителя. Автор-составитель обязан знать все составляющие определенного способа действия, на проверку знаний которого дается «ловушка», проанализировать возможные варианты ответов, в том числе и возможность двух и более правильных ответов на один вопрос. Функция исполнителя в таком внутреннем диалоге состоит в следующем: критически оценить практический (иллюстративный, дидактический) материал, дать все предполагаемые ответы, потребовать объяснения и уточнения формулировок.

 Коммуникативные тактики учащихся при работе с дифференцированной системой заданий мы определяем следующим образом: тактика рефлексирования, то есть оценки и самооценки (*Я знаю…, не знаю…; мне нужно выполнить работу такого-то уровня, значит,* …), тактика интерпретации заданий, тактика уточнения (*Правильно ли я понял…?*).

 Итак, ***формированию сознательного диалогового поведения, которое является причиной успешности формирования учебной деятельности учащихся, а также школьников как субъектов учебной деятельности, способствует дифференцированная система творческих заданий для подготовки к уроку и в ходе самого урока.***