



Проект
Образовательно-игровая сессия
для учащихся начальных классов
«Читаем, понимаем, мыслим,
развиваемся»

ГБОУ Школа №2086

Обоснование проекта Образовательно-игровая сессия для учащихся начальных классов «Читаем, понимаем, мыслим, развиваемся»

Цель проекта:

создать в школе условия для включения учащихся начальных классов в процесс освоения культурных средств и способов понимания.

Задачи проекта:

- экспериментальная апробация метапредметной технологии образовательно-игровых сессий для младших школьников;
- передача учащимся начальной школы способов различения единиц понимания «тема», «предмет текста», «смысл текста» и способов определения предмета текста;
- приобретение учащимися начальной школы опыта реализации способов понимания в открытой ситуации;
- повышение профессионализма педагогов начальных классов по обеспечению метапредметных результатов обучения, связанных со способностью понимания.

Обоснование:

В настоящее время в связи с принятием стандартов второго поколения (ФГОС НОО и ФГОС ООО) перед школьной системой образования поставлена задача определения не только предметного, но и метапредметного и личностного результата образования. Во многом меняется смысл самого понятия «образовательные результаты». Понимание сущности образовательного результата зависит от той парадигмы, в рамках которой рассматривается образование, его главные цели. Методологической основой разработки ФГОС НОО и ФГОС ООО является деятельностная парадигма образования, определяющая в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях. Поэтому в данных стандартах сделан акцент на метапредметные результаты освоения основных образовательных программ, которые представляют собой набор универсальных учебных действий и метапредметных компетенций, составляющих основу умения учиться.

Пересмотр целевых установок и приоритетов в определении образовательных результатов поставил педагогическое сообщество перед необходимостью изменения подходов к содержанию образования на основе принципов метапредметности, разработки эффективных метапредметных технологий обучения; а также внедрения новых форм образовательного процесса.

В целях обеспечения эффективной реализации новых стандартов на ступени основного общего образования, особенно в части достижения метапредметных результатов, основываясь на том, что традиционная классно-урочная система мало приспособлена к тому, чтобы научить детей самостоятельно мыслить, понимать и действовать, в школе была проведена

серия образовательных игр для учащихся 6-х и 7-х классов, направленных на развитие способности понимания.

Опыт работы по организации и проведению образовательных игр в средней школе показал, что эта форма организации учебной деятельности не только является оптимальным средством развития основных метапредметных способностей и компетенций учащихся, но и создает условия для личностного и профессионального роста педагогов, включенных в эту деятельность.

Мы полагаем, что выявленный в ходе экспериментальной апробации образовательный и ценностно-смысловой потенциал данной формы организации учебной деятельности в перспективе может быть использован для решения ряда актуальных для деятельности школы задач, связанных с внедрением ФГОС. В частности, для решения задачи обеспечения преемственности начальной и основной ступеней общего образования.

Развитие и преемственность являются основополагающими принципами ФГОС НОО и ФГОС ООО. Стандарты направлены на обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся; преемственности основных образовательных программ дошкольного, начального общего, среднего образования. Поэтому успешная реализация Основной образовательной программы учреждения невозможна без организации преемственности между начальной и основной школами, личностной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса.

Новое понимание результативности образования, зафиксированное в стандартах, заставляет по-новому осмыслить и проблему преемственности. На современном этапе преемственность разных ступеней образовательной системы рассматривается, как одно из условий непрерывного образования и развития ребенка. В этой связи образовательная успешность выпускника начальной школы в основной школе зависит не только (и не столько) от наличия или отсутствия конкретных знаний по отдельным предметам, а от его умения учиться, то есть от его способности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Реализация принципа преемственности предполагает разработку и принятие единой системы целей и ценностей, общих для всех ступеней содержания образования, методов, организационных форм обучения и воспитания, методики определения результативности.

Мы считаем, что в контексте требований новых стандартов основанием преемственности между начальной и основной школой может стать ориентация на достижение метапредметных результатов; то есть на целенаправленное формирование универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных и коммуникативных) у младших школьников, которые станут основой для формирования ключевых метапредметных компетенций у учащихся средней школы. Необходимым и обязательным условием для обеспечения преемственности начальной и основной школ должна стать согласованность всех вышеназванных компонентов школьной образовательной среды, в том числе и форм организации деятельности.

Учитывая основные принципы и требования ФГОС, а также имеющийся в школе опыт, мы считаем актуальным и целесообразным введение в образовательный процесс школы такой формы деятельности, как образовательно-игровая сессия (ОИС) для учащихся начальных классов.

ОИС это одна из метапредметных технологий, разработанная в системе мыследеятельностной педагогики специально для младших школьников, для целенаправленного развития метапредметных способностей. По сути ОИС – это видоизмененные организационно-деятельностные игры, трансформированные для решения развивающих (учебных) задач, поскольку в рамках ОИС используются те же принципы, технические приемы и методы работы, как на ОДИ.

Мы полагаем, что реализация предлагаемой образовательно-игровой сессии для учащихся начальных позволит создать в школе условия, необходимые для целенаправленного развития метапредметных способностей.

Данное предположение обусловлено рядом характерных для ОИС специфических особенностей, которые приобретают особую актуальность в условиях внедрения новых ФГОС:

- *ОИС - явление сложное, но в ней отчетливо обнаруживается структура, т.е. основные элементы: дидактическая и игровая задачи, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно (Рис.1).* В отличие от прямой постановки дидактической задачи на уроках в дидактической игре она осуществляется через игровую задачу, определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка, возбуждает желание и потребность решить ее, активизирует игровые действия. В свою очередь игра позволяет снизить важность, облегчить восприятие материала, в результате чего приходит понимание предмета работы.



Рисунок 1

- *ОИС позволяет создать особое образовательное поле, в котором происходит интенсивное развитие способностей детей. Формат сессии*

позволяет за небольшую единицу времени, концентрированно, передавать учащимся такой объем метапредметного содержания, для освоения которого необходимо проводить целенаправленную работу на предметных занятиях в течение всего учебного года. В тоже время ОИС это такое пространство, где ребенок может реализовать, применить в открытой ситуации культурные способы мышления, коммуникации, действия, понимания, рефлексии, освоенные им на предметных занятиях. С помощью ОИС можно в кратчайшие сроки освоить учебный материал любой сложности, это всегда преодоление времени и своих «не могу». Учащиеся попадают в ситуацию, выбираясь из которой, натываются на непонимание и невозможность донести свою мысль, осознают дефицит собственных средств и средств самоорганизации. Они вынуждены искать новые средства. Задания заставляют детей систематизировать свое мышление, замечать свои ошибки и искать нестандартные ходы в процессе решения.

- *ОИС это такая форма работы, в которой обучение детей и взрослых – педагогов целенаправленно проводится в рамках одного мероприятия. Для подготовки и проведения ОИС требуется педагогическая команда – полипозиционный разнопредметный коллектив единомышленников. Обязательное условие организации работ – методическое пилотирование всех тактов игры (сценирование и рефлексия занятий). Процесс устроен так, что занятия проходят с участием нескольких педагогов, чтобы были представлены разные позиции: разработчика, организатора, игротехника, эксперта, антрополога. Вся педагогическая команда работает в каждом игровом погружении, независимо от степени причастности к данному предметному материалу. ОИС это такая форма работы, в которой обучение детей и взрослых – педагогов целенаправленно проводится в рамках одного мероприятия (Рис.2).*



Рисунок 2

Педагоги осваивают новые дидактические, методические, антропологические средства профессиональной деятельности и при разработке диагностических методик, и в процессе работы над созданием сценарных замыслов тактов игры, и непосредственно в ходе игры, и на

этапе рефлексивного анализа реально развернувшейся учебно-игровой ситуации.

- *ОИС – это «зона ближайшего развития» для каждого ее участника: для школьников, для педагогов, для разработчиков.* ОИС является эффективным средством личностного развития человека в коллективно-организованном пространстве, так как оставляет неизгладимый след в сознании всех ее участников. Ведь в процессе игры они открывают в себе новые возможности.

В практике мыследеятельностной педагогики накоплен довольно большой опыт проведения ОИС для младших школьников, направленных на развитие метапредметных способностей: мышления, воображения, понимания, действия, коммуникации, рефлексии. Разработаны и успешно применяются на практике образовательные игры различных типов: в задачной форме (когда дети самостоятельно «открывают» новые для них средства и способы); в учебной форме (когда в ходе игры осуществляется передача детям средств и способов, которые они должны применить на другом учебном материале); в диагностической форме (когда детям передается доступная форма диагностики способностей с целью вызвать осознанное отношение к развитию своих способностей). Как правило, тип проектируемой игры определяется по результатам первичной диагностики учащихся, которые будут в ней участвовать. Но в первую очередь разработчики определяют, на развитие каких метапредметных способностей будет направлена образовательная игра, формулируют конкретные педагогические задачи, которые необходимо решить.

На наш взгляд, в рамках предлагаемой ОИС для учащихся начальной школы необходимо начать целенаправленную работу со способностью понимания. Это, во-первых, позволит сохранить преемственность начальной и основной школ не только за счет согласованности новых форм организации учебной деятельности, но и в плане осваиваемого учащимися метапредметного содержания. И, во-вторых, является особо актуальным в контексте требований ФГОС к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Среди достаточно широкого перечня метапредметных результатов, обозначенных в стандарте начального общего образования, большое место занимают образовательные результаты, связанные с пониманием текстов, сообщений, точек зрения и позиций (Таблица 1.).

**Образовательные результаты, связанные с пониманием,
в контексте ФГОС НОО.**

Виды УУД	Результаты обучения
Познавательные УУД	<ul style="list-style-type: none"> - выделять существенную информацию из сообщений разных видов (в первую очередь текстов) на основе смыслового восприятия художественных и познавательных текстов; - осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков; - осуществлять синтез как составление целого из частей; - проводить сравнение, сериацию и классификацию по заданным критериям; - устанавливать причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений; - строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его строении, свойствах и связях; - обобщать, т. е. осуществлять генерализацию и выведение общности для целого ряда или класса единичных объектов на основе выделения сущностной связи; - осуществлять подведение под понятие на основе распознавания объектов, выделения существенных признаков и их синтеза; - устанавливать аналогии; - строить сообщения в устной и письменной форме.
Коммуникативные УУД	<ul style="list-style-type: none"> - допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной, и ориентироваться на позицию партнёра в общении и взаимодействии; - учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве; - формулировать собственное мнение и позицию; - договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов; - строить понятные для партнёра высказывания, учитывающие, что партнёр знает и видит, а что нет; - задавать вопросы; - использовать речь для регуляции своего действия; - адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой речи.
Работа с текстом: поиск информации и понимание прочитанного	<ul style="list-style-type: none"> - находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - определять тему и главную мысль текста; - делить тексты на смысловые части, составлять план текста; - вычленять содержащиеся в тексте основные события и устанавливать их последовательность; упорядочивать информацию по заданному основанию; - сравнивать между собой объекты, описанные в тексте, выделяя два три существенных признака; - понимать информацию, представленную в неявном виде (например, находить в тексте несколько примеров, доказывающих приведённое

	<p>утверждение; характеризовать явление по его описанию; выделять общий признак группы элементов);</p> <ul style="list-style-type: none"> - понимать информацию, представленную разными способами: словесно, в виде таблицы, схемы, диаграммы; - понимать текст, опираясь не только на содержащуюся в нём информацию, но и на жанр, структуру, выразительные средства текста; - использовать различные виды чтения: ознакомительное, изучающее, поисковое, выбирать нужный вид чтения в соответствии с целью чтения; - ориентироваться в соответствующих возрасту словарях и справочниках.
Работа с текстом: преобразование и интерпретация информации	<ul style="list-style-type: none"> - пересказывать текст подробно и сжато, устно и письменно; - соотносить факты с общей идеей текста, устанавливать простые связи, не показанные в тексте напрямую; - формулировать несложные выводы, основываясь на тексте; находить аргументы, подтверждающие вывод; - сопоставлять и обобщать содержащуюся в разных частях текста информацию; - составлять на основании текста небольшое монологическое высказывание, отвечая на поставленный вопрос
Работа с текстом: оценка информации	<ul style="list-style-type: none"> - высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о прочитанном тексте; - оценивать содержание, языковые особенности и структуру текста; определять место и роль иллюстративного ряда в тексте; - на основе имеющихся знаний, жизненного опыта подвергать сомнению достоверность прочитанного, обнаруживать недостоверность получаемых сведений, пробелы в информации и находить пути восполнения этих пробелов; - участвовать в учебном диалоге при обсуждении прочитанного или прослушанного текста.

Повышенное внимание к способности понимания, на наш взгляд, совершенно оправдано.

Во-первых, способность понимания входит в познавательную деятельность – без этого процесса не может быть активного познания, «переоткрытия» знаний, а только усвоение «готовых» знаний. В начальной школе развитость способности понимания определяет самостоятельность ребенка (возможности его непосредственного виденья ситуации, текста, произведения искусства и т.д.), что очень важно для построения своего представления о мире.

Во-вторых, текстовая деятельность является одним из самых распространённых видов работ на уроке на всех ступенях общего среднего образования. Успешное обучение детей невозможно без полноценного понимания читаемых текстов. Проблема понимания текстов имеет междисциплинарный характер, её обсуждением и изучением занимаются педагоги, психологи, философы, историки, лингвисты и ученые других специальностей.

В-третьих, грамотность чтения, определяемая международной организацией по экономическому сотрудничеству и развитию (TheOECD) как «понимание, использование и размышление на основе написанного текста с тем, чтобы достичь определенной цели, развить свои знания и потенциал, участвовать в жизни общества», является одним из основных критериев оценки качества образования во всем мире.

Международная программа PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) проводит мониторинговые исследования с целью сравнения образовательных достижений учащихся 4-10 классов в 40 странах мира. Результаты PIRLS показали, что российские дети в целом читают больше (по времени, по количеству книг и по их разнообразию), чем их западные сверстники, но по результатам осмысления письменных текстов, умению понимать и интерпретировать текст наши ученики занимают 37—40-места (*Приложение 1*). И такой результат вполне закономерен, т.к. в отечественных школах целенаправленно этому не учат. Учитель чаще всего ждёт от ребёнка на уроке не личностного понимания предмета (о чём идёт речь с точки зрения ребёнка), а повторения информации: ребёнок должен воспроизвести наиболее полно те сведения, которые он усвоил на занятии или в домашней работе. Для педагогов главным является скорость и объём прочитанного учащимися, а не их умение понимать содержание.

Для изменения ситуации и достижения требуемых образовательных результатов необходимо начать систематическую работу по развитию способности понимания, т.е. работу по освоению и применению учащимися культурных образцов важнейших способов понимания.

Следует отметить, что в системодетельностном подходе способность понимания рассматривается не только при работе с текстами. Она проявляется и в пространстве коммуникации с другими учащимися или учителями, а также в ходе организации своего мышления и действия. Поэтому для развития данной способности у учащихся в школе должна быть создана особая понимающая - герменевтическая – среда, которая дает возможность каждому ребенку предъявлять свое понимание другим людям.

Мы считаем, что образовательно-игровая сессия «Читаем, понимаем, мыслим, развиваемся» позволит создать в школе оптимальные условия для освоения младшими школьниками культурных средств и способов понимания, составляющих структуру способности понимания. В перспективе ОИС для учащихся начальных классов, как форма организации деятельности, станет одним из важнейших компонентов школьной образовательной среды, необходимых для создания в школе единого образовательного пространства (и для детей, и для педагогов) и реализации принципа преемственности начальной и основной школ.

В рамках предлагаемого проекта возможно использовать ресурсы (кадровые, методические, организационные и др.), накопленные в ходе организации и проведения образовательных игр для учащихся средней школы. Это будет способствовать формированию в педагогическом коллективе школе общего ценностного и смыслового поля отношения к задаче развития метапредметных способностей детей.

Этапы реализации ОИС

1. Подготовительный этап.

Организация повышения квалификации учителей начальных классов по теме «Технологии работы по диагностике и развитию способности понимания»; разработка диагностических заданий и системы интерпретации ответов детей; проведение входной диагностики учащихся; подбор текстов к игре; разработка сценарных замыслов каждого такта игры; реализация замыслов на педагогах школы – участниках основного этапа игры; доработка замыслов и их пробная реализация педагогами на разных классах, исключая контрольный класс; разработка оргпрограммы игры, подготовка раздаточных и иллюстративных материалов.

2. Основной этап.

Проведение ОИС на основе разработанной оргпрограммы с учетом того, что в рамках образовательной игры обязательно организуется четыре пространства:

- 1) собственно пространство игрового действия;
- 2) пространство оформления результатов игрового действия;
- 3) пространство презентации результатов (продуктов) игрового действия;
- 4) пространство технического обеспечения игрового действия.

3. Заключительный этап.

Проведение рефлексивного анализа всеми участниками игры, обработка технологических карт учащихся и анализ результатов наращивания у них способности понимания, оформление отчетов по игре. Описание замысла игры по тактам.

1. Способность понимания как метапредметный образовательный результат

Уровень развития способности понимания играет важнейшую роль в процессе обучения в школе, поскольку большая часть этого процесса основана на работе с текстами. Для того чтобы успешно учиться, ребёнок должен хорошо понимать то, что говорит учитель, что говорят на уроке его одноклассники, понимать тексты учебника, тексты художественной и научной литературы.

Способность понимания является ключевой в развитии познавательной деятельности учащихся. Без этого процесса не может быть собственно активного познания, складывания и «переоткрытия» знаний, а может быть только усвоение «готовых» знаний. В школе работа с пониманием ребенка часто ограничивается выяснением «правильно или неправильно он понял», то есть, соответствует ли результат, полученный ребенком исходному представлению, заложенному в программе. Это приводит к появлению у учащихся зависимости — отсутствию собственного понимания и суждения по поводу предметов школьного цикла. Все, что относится к школе, начинает подлежать запоминанию, и основная часть усилий ребенка начинает тратиться на воспроизведение уже изложенного материала.

С точки зрения системомыследеятельностного подхода, понимание определяется как процесс формирования смыслов в сознании человека. («Понимание есть образование структуры смысла» Г.П. Щедровицкий). Из этого следует, что работа по пониманию должна быть направлена на выявление сущности предмета: какой смысл стоит за тем или иным знаком, текстом, действием или событием. Выявление совместно с ребенком смысла текстов, знаков, действий, событий и передача ему техник и способов данной работы обеспечивает развитие способности понимания.¹

Что представляет собой способность понимания, и как она устроена?

Основу способности понимания составляют три базовых культурных способа.

1-ый способ: *выдвижение и самостоятельное усложнение смысловой версии за счёт использования специфических средств понимания.*

Внутри этого способа можно выделить четыре типа основных техник понимания:

1) *Создание первичной смысловой версии текста.*

Это первый шаг понимания. Любые другие техники и способы понимания надстраиваются над умением порождать первичную смысловую версию текста. Её создание основано на схватывании целостности сказанного.

2) *Техники понимания в опоре на логическую основу текста.*

Использование этих техник в процессе понимания ведёт к его углублению, повышая качество смысловой версии. Понимание логической основы текста основывается на умении выделить основной предмет рассуждения или

¹Прим. Способности рассматриваются нами, в соответствии с деятельностным подходом, как индивидуальная форма освоения культурных способов мышления и деятельности.

изложения в тексте; умения видеть причинно-следственные связи и самостоятельно делать вывод – следствие; а также на умения различать точки зрения участников дискуссии, их аргументацию и основания.

3) *Техники понимания в опоре на символическую основу текста.*

Этот класс техник понимания необходим при понимании, прежде всего, стихотворных текстов, а также других художественных произведений. В рамках формирования символического понимания, то есть понимания образов и символов, можно выделить ряд этапов: понимание переносного смысла высказываний (метафорическое понимание), понимания многозначности символа (аллегорическое понимание); понимание закрепленного в культурной традиции символического значения слова, образа или предмета.

4) *Техники понимания позиции автора текста.*

Понимание авторской позиции предполагает, что ученик может различить позиции героев и позицию автора, «схватить» целостность позиции автора и одновременно вычленить те единицы текста, которые помогают ему понять эту позицию.

2-ой способ: *усложнение исходной смысловой версии в ситуации коммуникации.* Это базовый мыслекоммуникативный способ понимания, обеспечивающий эффективность включения в коллективную, групповую работу. Владение данным способом понимания означает, что ребенок в процессе живой коммуникации:

- ✓ может увидеть различие высказываемых версий;
- ✓ понимает, чем именно они отличаются друг от друга и почему, на каком основании они отличаются;
- ✓ умеет выделить в чужих версиях тот смысл, который он может принять, но которого нет в его версии;
- ✓ умеет дополнить, усложнить и перестроить свою исходную версию понимания.

3-ий способ: *построение стратегии выхода из ситуации непонимания.*

В основе умения человека выходить из ситуации непонимания лежит способность организовать работу своего понимания в сложной ситуации. Это означает:

- 1) увидеть, определить ситуацию как неоднозначную, непонятную;
- 2) задать содержательные вопросы к непонятному;
- 3) понять, кому эти вопросы должны быть адресованы;
- 4) сформулировать для себя самую цепочку вопросов, с помощью которых неопределённое и непонятное сначала становится более определённым, а затем сводится к неизвестному;
- 5) наметить шаги получения необходимого знания.

С этими техниками и способам должен уметь работать педагог, если он ставит задачу целенаправленного формирования способности понимания как метапредметного образовательного результата.

2. Педагогический профессионализм при работе со способностью понимания

Как уже отмечалось выше, формат образовательно-игровой сессии позволяет проводить обучение и детей и взрослых в рамках одного мероприятия. Педагоги наращивают свой профессионализм, овладевая средствами работы дидактической, диагностической и методической позиций. Это происходит и в процессе разработки сценарного замысла сессии, что предполагает освоение педагогами технологий диагностики и формирования способностей, а также технологии сценирования, и непосредственно в ходе игры, когда учителя выступают в качестве ведущих, игротехников и экспертов, и на этапе рефлексивного анализа реально развернувшейся учебно-игровой ситуации.

- *Дидактическая позиция* предполагает, что педагог должен выделять и конструировать единицы содержания образования. Что является единицей содержания, когда педагог работает со способностями? В том случае, если педагог целенаправленно работает со *способностью понимания*, то единицей содержания (дидактической единицей) являются те *техники, средства и способы понимания*, которые он хочет передать детям для освоения. Таким образом, педагог, во-первых, должен сам обладать этими *техниками, средствами и способами* понимания, и, во-вторых, уметь выявлять способы понимания и переносить их на разный предметный материал. А для этого ему необходимо знать и понимать что такое понимание, как эта способность устроена (какие культурные способы составляют ее структуру), как и в каких типологических ситуациях эти способы работают.

- *Методическая позиция* предполагает, что педагог должен уметь анализировать деятельность ребенка – его понимание, которое он осуществляет, выполняя задание, выявить способ, которым он воспользовался. А для этого педагогу нужно знать возрастные этапы формирования способности понимания. Только зная и понимая, как выглядит проявление способности на том или ином этапе, педагог может поставить вопрос, какие образовательные ситуации ему необходимо сценировать для наращивания способности у его учеников, для перевода их с одного этапа на другой. Поэтому педагогу необходимо научиться конструировать и сценировать ситуации учения-обучения, в которых передаваемое содержание выступило бы средством деятельности учащихся, научиться предусматривать возможные повороты этой ситуации в зависимости от реальных возможностей детей.

- *Диагностическая позиция* позволяет увидеть уровень сформированности способности понимания у каждого ребенка. Для этого педагог должен освоить специальные диагностические методики - уметь по заданным критериям определять уровень освоения ребенком того или иного способа, входящего в структуру способности понимания, уметь обнаруживать причину ошибочных действий детей и находить педагогические техники для устранения оснований этих ошибок. Результаты работы в диагностической позиции помогают педагогу конкретизировать единицу

содержания, более точно и сообразно возрасту детей разложить ее на отдельные задачи.

В рамках подготовки к образовательно-игровой сессии для педагогов ГБОУ СОШ № 26 была проведена серия обучающих занятий. В целом логика обучения педагогов заключалась в том, что первоначально им демонстрировался образец деятельности (образец технологии работы со способностью понимания), который они должны были освоить и применить в своей практической работе. Демонстрация образца происходила таким образом, что учителя, фактически «проживали» на себе момент обучения, который впоследствии они должны были воспроизвести в своей педагогической практике.

Тематика занятий с педагогами:

- лекция «Образовательно – игровая сессия - организационная форма коллективно-интеллектуально-игрового действия, основанная на технологии ОДИ»;
- лекция «Способности в мыследеятельностном подходе. Структура способности понимания»;
- семинар-практикум «Приёмы работы педагога с пониманием учащихся»;
- практикум: «Освоение средств диагностики способности понимания»;
- тренинг «Освоение способа выделения предмета текста на основе выделения его логических частей»;
- тренинг «Освоение различения единиц понимания: «тема текста», «предмет текста», «смысл текста», «заголовок текста»;
- тренинг «Освоение способа выделения предмета текста на основе сюжета и диалогов героев».

Обучающая работа проводилась по следующим направлениям:

1) *формирование способности понимания у педагогов.* Это происходило в форме тренингов – учителя выполняли задания, которые они будут использовать в дальнейшей работе с детьми на образовательной игре, обнаруживали разность своего понимания, обогащали свое понимание с последующим выходом в рефлексивную позицию.

2) *определение дидактической единицы,* а именно, что собой представляет способность понимания, ее структура, логика формирования. Данная работа проводилась в лекционно-семинарской форме.

3) *обучение технологии сценарирования* занятий, направленных на развитие способности понимания. Работа по данному направлению проводилась в форме практикумов и тренингов, в ходе которых учителя учились выстраивать логику и этапы освоения способов понимания, разрабатывали методики перевода детей с одного уровня освоенности способа на другой, учились сопоставлять замысел занятия и его реализацию.

4) *освоение инструментария для диагностики способности понимания.* В рамках данной работы педагоги учились проводить *качественный анализ* способности понимания, диагностировать *уровни развития* данной способности у учащихся по готовым методикам, разрабатывали диагностические задания и системы интерпретации ответов детей, которые впоследствии будут использоваться на образовательной игре.

5) *проведение пробных занятий, их демонстрация коллегам и последующий рефлексивный анализ.* Данная работа стала важнейшим элементом обучения педагогов, ключевым фактором, который позволил осуществить качественную «сдвижку» в развитии педагогического профессионализма всех учителей, которые впоследствии приняли участие в образовательной игровой сессии.

По готовым сценариям учителями 3-х и 4-х классов были проведены следующие занятия, направленные на освоение детьми способов и техник понимания в опоре на логическую основу текста:

- ✓ занятие «Чингисхан и его войско» (метапредметная задача: освоение способа выделения предмета изложения в многоаспектном тексте);
- ✓ занятие «Наши предки – славяне» (метапредметная задача: освоение способа деления многоаспектного текста на смысловые части);
- ✓ занятие «Занятия славян» (метапредметная задача: освоение способа выделения предмета текста на основе названия);
- ✓ занятие «Окаменелости» (метапредметная задача: освоение различения единиц понимания: «тема текста», «предмет текста», «смысл текста»);
- ✓ занятие «Кузнечик и улитка» (метапредметная задача: освоение способа выделения предмета текста через анализ сюжета).

3. Устройство образовательной игровой сессии (ОИС)

В ОИС, как организационной форме коллективно-интеллектуального игрового действия, основанного на технологии организационно-деятельностной игры (ОДИ), организуется четыре пространства:

- 1) собственно пространство игрового действия;
- 2) пространство оформления результатов игрового действия;
- 3) пространство презентации результатов (продуктов) игрового действия;
- 4) пространство технического обеспечения игрового действия.

Как они устроены?

Пространство игрового действия.

Пространство игрового действия задается темой, регламентом и программой события, а так же целями и задачами ОИС. Для программного подхода характерна подчиненность задач проблемам. Делается не то, что можно сделать, а то, что необходимо делать для решения проблемы. Поэтому поиск решения проблемы - это мыслительная работа, она выполняет функцию управления.

Пространство игрового действия включает в себя позиции, действующие в нем. Поскольку задача решается коллективно, то в коллективе и возникает та совокупность позиций, которые необходимы для решения конкретной задачи. Решение задачи зависит от всех участников игры, но есть позиции, которые обязательны и необходимы: руководитель (ведущий) игры, игротехники, эксперты,

Руководителю игры нужно запустить четыре процесса, чтобы обеспечить мыслительную работу: анализ ситуации, тематизацию

(определение темы) процесс постановки и решения задачи, ради которой собрались участники.

Принятие задачи участниками происходит во время самоопределения участников к ситуации, когда они начинают видеть ситуацию по-новому (иному) и обнаруживают в ней некоторые свои интересы и новизну, зачастую не связанную с тем знанием, которое было до этого, начинают понимать новые возможности и границы своего знания (незнания) и действия².

В пространстве игрового действия действует своя система правил и определенные режимы работы: время начала и окончания игры, время групповых и общих заседаний, когда результаты работы группы представляются всему коллективу. Есть система требований к результатам работы и формам их предъявления.

Игровое пространство устроено циклично: после общего заседания идет работа в группах, затем опять общее заседание и т.д.

Одно из важных условий обеспечения игрового действия - присутствие в группееигротехника (*Приложение 5*). Функцияигротехника состоит в том, чтобы организовать продуктивную коммуникацию в группе и помочь участникам организовать совместную деятельность для решения поставленной задачи.

Пространство оформления результатов игрового действия.

Оформление результатов игрового действия имеет смысл как формирование целостной структуры того комплекса работ, который ведет коллектив людей.

Чтобы было, что оформлять как результат работы группы, важно при организации общего пространства работ в группе определить место доски-экрана, где будут фиксироваться результаты обсуждения. Это имеет значение для организации общей коммуникации. Чтобы коммуникация была не просто между участниками, а по отношению к предмету обсуждения. Если будет выделено место для «экрана-доски» и туда будут выноситься и схематизироваться все смыслы и высказывания, то будет намного проще оформить результаты работы группы.

Чтобы оформить результаты работы группы необходимо определить структуру доклада. Лучше, чтобы результаты работы группы были оформлены в схеме или таблице, а к ним даны четкие пояснения. Во время работы в группе всегда возникают вопросы. Их тоже можно вынести как результат работы. Возможно, эти вопросы возникли и в других группах, тогда будет возможность акцентировать внимание всего коллектива на спорном вопросе и на указании направления следующего шага коллективного решения задачи.

К результатам работы группы следует относиться бережно, так как то, что обсуждалось на первом этапе и не казалось значимым и важным, может получить свою дальнейшую жизнь на следующем цикле решения

² Котельников С.И. Социокультурные и ситуативные факторы экономического развития. Проектный и программный подход. Вопросы методологии. №1-2,1994.стр94-101.

задачи. При использовании компьютерной техники, можно все общие рассуждения фиксировать, а потом индивидуально делать сборку мыслей и высказываний, появившихся в общей работе.

Пространство презентации результатов игрового действия. Результаты работы групп имеют статус промежуточных и итоговых.

Промежуточная презентация результатов (продуктов) делается после каждого такта работы группы. На общее заседание группа выносит то, что ей удалось сделать за данный период времени. Статус промежуточных докладов позволяет группе своим выступлением показать направление своего движения, предъявить первые результаты, обратиться с вопросами к другим группам к руководителю игры, к экспертам (*Приложение 6*). Текст промежуточного доклада приглашает к дискуссии всех участников правильной постановкой вопросов, расстановкой акцентов, указанием на тип задания и затруднений, с которыми группа столкнулась. Поэтому презентация промежуточных результатов есть работа с версиями. Презентация результатов сопровождается обсуждением текста докладов всеми участниками игры. Чем больше времени на обсуждение доклада, тем больше возможности правильно подойти к решению коллективной задачи. Важно, чтобы в группе перед началом нового такта работ прошло обсуждение версий, предложений и вопросов, сделанных после презентации результатов работы группы, и были приняты коллективные решения по корректировке « группового курса».

Итоговая презентация результатов работы групп происходит в конце образовательной игры и должна содержать в себе все наработанное в группе в какой-то системе или общем контексте.

Презентация может быть компьютерной и сопровождаться текстом. Текст итогового доклада отвечает на главный вопрос, который удалось решить группе за все время работы. Текст показывает:

- ✓ как группа пришла к результату;
- ✓ какие промежуточные работы она сделала;
- ✓ что получила в результате своей совместной деятельности;
- ✓ как эти наработки могут быть использованы в дальнейшем;
- ✓ что значит эта совместная работа для членов группы;
- ✓ какие открытия группа или отдельные ее участники, сделали во время совместной работы.

Пространство технического обеспечения игрового действия.

Поскольку образовательная игра - это интеллектуальная работа, то результаты этой работы должны быть выражены в текстах (письменных и устных), рисунках или схемах. Поэтому игровое действие должно быть обеспечено местом, материалами и соответствующей техникой для работы. Места для работы могут быть двух типов: для всего коллектива - большой зал, где есть возможность одновременно всем видеть всех, и для работы малых групп: несколько помещений, где есть возможность использовать стены в качестве доски или общего экрана. Из материалов: ватман и маркеры, переносные доски. Из техники: мультимедийный проектор, компьютер и экран, множительная аппаратура.

Список используемой литературы

1. Акопова Э. С. Организационно-деятельностная игра «Создание сети дошкольного воспитания и образования» / Организация деятельности экспериментальных площадок. Нормативные документы, материалы из опыта работы. - М., 2003.
2. Алексеева Л.Н., Ассуирова Л.В. Способы работы с пониманием текста, его анализом и интерпретацией: Учебное пособие для педагогов и учащихся старших классов. – М.: Пушкинский институт, 2007. – 400 с.
3. Г.П.Щедровицкий В.М.Розин Н.Г.Алексеев, Н.Непомнящая "Педагогика и логика"КАСТАЛЬ, Москва, 1993.
4. Громько Н. В.Сценирование в мыследеятельностной педагогике. (В соавторстве с Ю.В.Громько). // Пушкинскоеслово.- М., 2003.- С. 134 - 335.
5. Громько Н.В. Обучение схематизации в школе: Сборник сценариев для проведения уроков и тренингов / Учебно-методическое пособие для учащихся 10-11 классов. – М.: Пушкинский институт, 2005. – 475 с. Серия: Мыследеятельностная педагогика.
6. Громько Ю.В.Достойное начальное образование как ядро образовательного общества. // Мир технологий. №3-4, 2001.
7. Громько Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). - Минск, 2000.
8. Громько Ю.В.Организационно-деятельностные игры и развитие образования. - М., 1992.
9. Губанова Т.М., Губанов А.Ю., Нечипоренко А.В. Образовательный проект «Вертикаль». – Меггион, 2007.
10. Давыдов В. В Проблемы развивающего обучения. Издательство: Academia, 2004
11. Лазарев А.С.Организационно-деятельностные игры в учебно-образовательном процессе, с.74-79 / В сб. «Разработка и внедрение деятельностного содержания образования на экспериментальных площадках». М., 2000.
12. Нетрадиционные формы педагогической работы с младшими школьниками и дошкольниками, направленные на развитие способностей детей, и нетрадиционные формы работы педагогических мастерских. Сборник статей и методических материалов. / Ред.-сост Амяга Н.В.-М.:МИОО, 2007.-288с
13. Новые педагогические технологии. / Серия: «Экспериментально-инновационная деятельность в образовании» - М.: Центр «Школьная книга». 2008. – 256с.
14. Освоение способов мышления и деятельности детьми младшего школьного возраста. Методические рекомендации для педагогов (по итогам организационно-деятельностной игры «Мониторинг образовательной успешности на разных ступенях школьного образования»). М.: «Интеллект-Центр», 2007. – 208 с.

15. Половкова М. В. Планирование, конструирование и сценирование: ступени развития педагогической деятельности / Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе (Материалы 3 межрегиональной межотраслевой научно-практической конференции с участием ближнего и дальнего зарубежья). Книга 1 .-СПб, 2002.- С 110-112.
16. Половкова М.В. Востребованность мыследеятельностной педагогики в условиях кризиса Российского образования (Сборник «Мыследеятельностная практика образования - создание новой Российской педагогики». По материалам межрегиональной конференции)
17. Половкова М.В. Программа «Задачная и проблемная формы организации образовательного процесса» - // Сборник программ по повышению квалификации специалистов, работающих с детьми. 4.4. Тюмень, 2000, с.7-12
18. Половкова М.В. Развивающее обучение для педагога и управленца (Как обеспечить развитие практики образования) // Региональное образование XXI века: Проблемы и перспективы. - № 1, 2000. - С.94-97.
19. Половкова М.В. Управление развитием образовательной практики. Мыследеятельностная педагогика. // Сборник программ по повышению квалификации специалистов, работающих с детьми. 4.7. Тюмень, 2004, с.68
20. Разработка и апробация мониторинга развития способностей учащихся на основе мыследеятельностного подхода. Сборник. – М.: 2008. -136 с.
21. Сборник методических разработок по развитию способности понимания учащихся начальной школы. Авторы составители: Алексеева Л.Н. – к. психол.н, Иванова Е.Ю., Калинина О.Б., Журавлева О.Н. под редакцией: Амяга Н.В., зав.каф. МИОО, к. психолог. н., Москва – 2005. – 47с.
22. Сценарии занятий для детского сада и средней школы (из опыта городских экспериментальных площадок): Сценарное руководство / Сост. Канд. Психол. Наук, зам. Директора НИИ ИСРОО Глазунова, канд. психол наук Э.С. Акопова, зав. лаб. НИИ ИСРОО Е.Ю. Иванова – М.:Пушкинский институт, 2010.
23. Ученическое проектирование и деятельностное содержание образования – стратегическое направление развития образования: Практическое руководство («философско-методологические рекомендации») // Сост. С.И.Краснов, Р.Г. Каменский , А.В. Гуревич. Под науч. ред. Е.В. Хижняковой. – М., Пушкинский институт , 2008. – 152с.
24. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М., 1997. – 656 с.

