МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА № 6»

Развитие способности понимания и

коммуникации при работе с текстами в начальных классах.

Учитель начальных классов

Ефанова Валентина Петровна

Проблема способностей — одна из наиболее сложных в психологии и педагогике. Не вызывает сомнения актуальность этой проблемы как в теоретическом, так и практическом отношении. Выявление условий и факторов развития способностей у учащихся — существенное звено в психологическом обеспечении школьной реформы. В советской психологии накоплен определенный позитивный опыт как в разработке основных теоретических предпосылок исследования данной проблемы (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, Н.С. Лейтес, К.К. Платонов, В.Н. Мясищев), так и в конкретно-психологическом изучении специальных способностей (В.А. Крутецкий, М.Г. Давлетшин, A.П. Линькова, И.В. Дубровина, B.И. Киреенко и др.).

Успешность и качество обучения учащихся напрямую зависят от уровня развития их мышления, степени сформированности мыслительных операций. Без хорошей «работы» мыслительного аппарата невозможно продуктивное усвоение учебного материала, получение качественного образования и, как следствие, возможности свободно ориентироваться в реальной жизни. Поэтому важнейшая задача образования — создать благоприятные условия для развития многих видов и качеств мышления школьника.

Качественное усвоение в огромной степени зависит от уровня развития таких мыслительных процессов, как ***понимание и осмысление***. Понимание и осмысление являются важнейшими этапами процесса усвоения и функциями мышления. Они построены на последовательной работе логических приемов и логических операций. Понимание и осмысление тесно взаимосвязаны.

Понимание как деятельность человеческого мышления позволяет раскрывать существенные свойства предметов и явлений, постигать их смысл и значение. Понимание позволяет видеть причинно-следственные связи, выражать субъективную оценку правильности принятого решения. Понимание сопровождается чувством уверенности в точности восприятия или интерпретации какого-либо события, явления, факта.

Осмысление направлено на анализ собственных действий, анализ содержания знания и методов познания, на самопознание. Через осмысление происходит расширение сознания. Осмысление позволяет проникнуть в суть вещей, выделить смысл, суть понятия, события, явления, по смыслу воедино связать отдельные части чего-либо, выявить причину события и спрогнозировать его последствие.

Учащиеся, находясь в учебной ситуации, вовлекаются в процесс понимания предметного материала, осознания средств собственной учебной работы и границ их возможного применения. Это определяет возможность формирования новых способностей, приводящих к освоению новых способов, новых средств работы.

Понимание школьниками учебной информации – одно из центральных педагогических понятий. Большинство учащихся испытывают трудности именно в процессе понимания излагаемого учителем учебного материала, условий различных устных и письменных заданий, предназначенных для выполнения. А его (учебный материал) необходимо еще и осмыслить, т.е. соотнести с имеющимися знаниями и систематизировать. Без осмысления не бывает подлинного понимания и наоборот. Вне понимания и осмысления учебный процесс лишен всякого смысла и ведет лишь к бессмысленному загромождению памяти фактическими сведениями.

Как же помочь школьникам обучиться премудростям учебных дисциплин, научиться понимать и осмысливать сведения, осваивать методы приобретения знаний и их практического применения, тщательно отбирать средства собственной учебной работы и грамотно их использовать, находить благоприятные условия для освоения новых средств?

В этом призвана помочь мыследеятельностная педагогика – область знаний, изучающая механизмы и процессы, с помощью которых школьник усваивает учебную информацию и способы деятельности. Под мыследеятельностью следует понимать комплекс интеллектуальных и коммуникативных процессов, включенных в контекст организованной коллективной деятельности.

Традиционные контрольные работы, олимпиады и марафоны, как правило, направлены на предметные знания. Но работа учителя состоит не только в том, что дети осваивают предметные знания, умения и навыки, растет их эрудиция и интерес в разных областях научного знания. Огромный пласт учительского труда, связанный с развитием общих способностей детей остается невидимым, не зафиксированным, существует на уровне интуиции педагогов. Показателей развитости способностей у школы не было. Все, чем располагала начальная школа – это психологическая диагностика, работающая не со способностями, а с психическими функциями или с предрасположенностью детей к какому-либо виду деятельности.

Но выделить саму педагогическую работу как условие формирования способностей, как фактор, влияющий на уровень их развития можно, если анализировать результаты класса в целом. В таком случае мы будем иметь дело не с одаренностью отдельных детей, а с результатом работы учителя.

В классе есть и талантливые дети, и дети с задержками развития, но суммарный уровень развития их способностей будет выше, чем в другом классе, если стиль отношений между детьми и между детьми и учителем позволяет и даже востребует применение тех или иных способностей.

Например, в классе, где учитель всю коммуникацию «замыкает» на себя, где он не утруждает детей ответственностью за удержание предмета обсуждения, где он, и только он, организует коммуникацию и решает коммуникативные конфликты, способность понимания будет развита слабо. В классе, где учитель использует приемы ролевой организации коммуникации, не боится показывать свое непонимание, задавать детям вопросы о предмете коммуникации, не стремиться подогнать ответы детей под свои «заготовки», у детей уровень развития способности понимания будет выше.

Для построения своего представления о мире, ребенку очень важно постоянно развивать способность понимания.

Развитость способности понимания в начальной школе определяет самостоятельность ребенка (возможности его непосредственного виденья ситуации, текста, произведения искусства и т. д.). В начальной школе ребенок сталкивается с достаточно большим комплексом уже готовых представлений, требований и норм. И он должен осуществить работу по их усвоению, иначе он станет некультурным, интеллектуально обедненным человеком. Однако часто такая работа приводит к появлению у учащихся зависимости — отсутствию собственного понимания и суждения по поводу предметов школьного цикла. Все, что относится к традиционной школе, подлежит запоминанию, и основная часть усилий ребенка тратиться на воспроизведение уже изложенного материала.

Процессы понимания смещаются в игру. Но детская игра, вне влияния школы, не включает в себя нового культурного содержания (материала русского языка, литературы, математики, природоведения и других учебных предметов), поэтому перестает соответствовать возрасту, начинает зацикливать и тормозить развитие.

И все это притом, что способность понимания входит в познавательную деятельность - без этого процесса не может быть собственно активного познания, складывания и «переоткрытия» знаний, а только усвоение «готовых» знаний.

Однако недостаточно идеологически разделять установку на то, что ребенок в первую очередь должен понимать проходимый материал, а только потом заучивать. Надо еще выявить, что означает «начать работать с детским пониманием».

Работа с пониманием ребенка не должна сводиться к сопоставлению результата, полученного ребенком, и исходного представления, данного в программе («правильно» - «неправильно»).

Как перейти от идеологической установки на развитие понимания учащихся к реальной работе с пониманием и его развитием?

Для решения этого вопроса педагогу необходимо различать: предмет понимания и понимание предмета, результат понимания и процесс понимания, культурные средства понимания и средства организации понимания.

Предмет понимания - то, что подлежит пониманию, а понимание определенного предмета - то, что складывается в сознании ребенка о данном предмете и может быть выражено им словесно сверх воспроизводимого внешнего шаблона.

Результат понимания - то, что конкретно понято, а процесс понимания - те средства и способы, которые использует ребенок для достижения результата понимания. Культурные средства и формы понимания - те, которые мы хотим передать ученику, а средства организации понимания - это те приемы и методы, которые использует для этого учитель

Чтобы различить предмет понимания и понимание данного предмета, сложившееся у ребенка, необходимо будет разбираться с возникающими у ребенка смыслами. Это означает разделить собственно знаковую форму предмета, на котором фокусирует внимание учитель, и смыслы, возникающие у ребенка по поводу этого предмета. За различением результата понимания и процесса понимания стоят два разных педагогических процесса: выявление того, что понял ребенок и организация деятельности, в которой необходимо осуществление понимания.

Для обеспечения работы по организации понимания и диагностике понятого я использую специальные сценарии занятий, методически проработанные для разных предметных дисциплин. В число сценируемых задач входят:

- фиксация понимания - обозначение в рисунке, схеме и т. д. основного смысла, идеи;

- объективация способности понимания сложившейся у ребенка через рефлексивные задания типа - сравнить два разных высказывания об одном предмете или составить разнопозиционные картинки понимания (как понимали бы один и тот же предмет-событие разные герои произведения);

- демонстрация ребенку иных способов понимания;

- способы прогнозирования на основе сложенного понимания;

-решение задач, где в качестве основного средства выступает понятый учебный материал;

-специально сконструированные формы детского обсуждения разных предметных вопросов.

**Что должен уметь мыследеятельностный педагог**

Реализация программы по формированию способностей понимания учащихся предъявляет дополнительные требования к профессионализму педагога. Педагог должен уметь свободно выявлять способы понимания и переносить их на разный предметный материал, сценировать ситуации, в том числе и с позиционно распределенной деятельностью, работать с живой ситуацией понимания, и, наконец, проводить диагностику способности понимания детей. Это учитель, который постоянно культивирует данную способность прежде всего у себя.

Мыследеятельностный педагог должен уметь действовать в трёх позициях:

дидактической, методической и диагностической.

• Дидактическая позиция предполагает, что педагог должен выделять и конструировать единицы содержания образования.

• Методическая позиция — анализировать деятельность ребенка — его понимание, которое он осуществляет выполняя задание, выявить способ, которым он воспользовался, восстановить, какое представление о предмете ребенок имеет, а также конструировать и сценировать ситуации учения-обучения, в которых передаваемое содержание выступило бы средством деятельности ребенка, предусмотреть возможные повороты этой ситуации в зависимости от реальных возможностей детей.

• Диагностическая позиция позволяет увидеть уровень сформированности данной способности. Результаты работы в диагностической позиции помогают педагогу конкретизировать единицу содержания, более точно и сообразно возрасту детей разложить ее на отдельные задачи.

Как же педагог может на занятиях строить работу по формированию понимания ребёнка? Как это выглядит в конкретной ситуации обучения?

В литературе выделены следующие технологии работы:

1. Технология выстраивания ситуаций, в которых ребенок обнаруживает у себя понимание как собственного, отличного от понимания учителя. Ситуация подготавливается учителем дома, где он в режиме имитации проговаривает, что должен понять ребенок, как он воспримет определенное задание, как его поймет. На уроке учителем отслеживается (через реплики, ответы, действия) и реконструируется (в виде некоторого текста) как его понял ученик. Учитель возвращает понимание ребенка ребенку. Может вовлечь в обсуждение вопроса «Как Петя понял задание?» других учеников. Основное, что выстраивается — факт возможности разного понимания.

2. Организация учителем ситуации очевидности, что должно быть понято и какими характеристиками должно обладать понимание. При этом высказываемые тексты учеников обсуждаются как имеющие или не имеющие отношения к пониманию (понимание отделяется от логического рассуждения, морализирования, узнавания, повторения задания, основное показывается - то, что ребенок берет за понимание - пониманием не является). Основное достижение и умение ученика на данном этапе - умение предъявлять к пониманию требования. Это сначала демонстрируется учителем, потом может быть заимствовано учениками.

З. Ситуация, требующая деятельности детей по достижению определённого результата. Учитель организует работу учащихся (вероятно исследовательского или проектного типа), в которой учащиеся вынуждены использовать свою способность понимания и развивать свои способы понимания.

Для сценирования занятий, направленных на развитие и стимуляцию способности понимания с детьми, я планирую на уроке следующие этапы (виды работ):

1) Воспроизведение детьми того уровня знаний о предмете понимания, каким они обладают на момент занятия.

2) Выдвижение первичных версий ответа на задание учителя на предметном материале (в качестве материала выступает текст).

3) Знаковая фиксация данных версий в рисунках или схемах.

4) Организация коммуникации между детьми по обсуждению данных версий с опорой на возникшие зарисовки.

5) Вторичное выдвижение версии по исходной схеме и обозначение приращения в знаниях об исходном предмете.

**Базовая схема занятия по развитию способности понимания**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Педагог** –организатор ситуации по работе со способностью понимания | | |
| **1.** | Восстановление исходных знаний по теме |  |
| **2.** | Выдвижение версии №1 учащийся |  |
| **3.** | Знаковое изображение в рисунке или схеме | **учащийся** |
| **4.** | Дискуссия между детьми по поводу выдвинутых версий. | **? ?**  **учащийся учащийся** |
| **5.** | Выдвижение «обобщенной» версии №2 |  |

Предлагаю анализ каждого этапа трижды.

а) конкретный пример сценария,

б) как он построен технологически,

в) что происходило с пониманием учащегося на каждом этапе.

Провела урок русского языка в 4 классе по теме «Типы текста» (4 класс по системе Эльконина-Давыдова).

*1 этап – актуализация опорных знаний.*

В начале урока была определена тема и поставлена задача: понять особенности типов текста.

*Учитель*: Знаете ли вы, какие бывают типы текста?

*Учащиеся*  дали утвердительный ответ и сформулировали определение каждого типа:

–Текст-повествование – это текст, в котором рассказывается о последовательности событий.

–Текст-описание – это текст, в котором описывается предмет или явление.

–Текст-рассуждение – текст, в котором говорится, почему происходят те или иные события, явления.

Таким образом, дети предъявили исходный уровень понимания данной темы, знания определений.

*2 этап – постановка проблемы*

Предложила детям прочитать текст, понять особенности этого текста. Определить к какому типу он относится.

*Ты когда-нибудь слушал осень? Это не ошибка, ведь нам только кажется, что осень не умеет разговаривать.*

*Приди осенью в золотой лес. Первое, что ты услышишь, это шорох и шепот листьев под ногами. О чем они разговаривают? Может быть, о лете, когда солнце ласкало их, когда ветер шуршал ими? А может быть, о зиме, о том морозном утре, которое они однажды увидят?*

*Прислушайся. И ты услышишь звук падающего листа. Он прощается со своим домом – веткой, со своими братьями – листьями.*

Этот этап работы с текстом был проведен в форме самостоятельной работы.

Каждый ученик должен был сам прочитать текст, про себя, и отнести его к какому-либо типу.

После повторного чтения, вслух, попросила поднять руки тех детей, которые отнесли этот текст к повествованию. Таких учащихся оказалось 7 человек. Тех, кто отнес текст к описанию, было 5 человек, а к рассуждению – 12 человек. Создалась ситуация, при которой один и тот же текст воспринимался детьми по-разному. То, что казалось понятным для всех, вызвало непонимание.

В соответствии с выбором детей сформировала четыре группы:

«Описание», «Повествование» и две команды «Рассуждение».

*З этап – схематизация своего понимания.*

Каждая команда получила задание: перечитать текст, собрать доказательства своего мнения и зарисовать их на листе ватмана, используя условные обозначения. При работе в группах некоторые дети переменили свою точку зрения, и перешли в другую команду. Переход из одной команды в другую, активная работа в каждой команде по поиску доказательств, стремление озвучить эти доказательства, поиск слов, споры по поводу более точной зарисовки этих доказательств – все это свидетельствовало, что идет серьезная работа над пониманием.

*4 этап – дискуссия.*

На этом этапе урока каждой команде была предоставлена возможность представить результаты своей работы и доказать свою версию.

1) Группа «Повествование» в качестве доказательства сослалась на то, что в тексте имеются три части, которые следуют одна за другой. Они изобразили это следующим образом (расположили по вертикали):

**1 часть**

**2 часть**

**3 часть**

2) Группа «Описание» выделила следующие доказательства своей точки зрения:

а) автор использует художественные средства: сравнения, олицетворение;

б) автор хочет создать образные картины, чтобы читатель как бы услышал осень;

в) части текста можно поменять местами.

(Были нарисованы рисунки с образами листочков, солнца, ветра )

3) Группа «Рассуждение».

Автор в начале текста ставит вопрос: можно ли слушать осень? А затем дает доказательства того, что осень слушать можно: шорох, шелест и т.д.

Можно ли слушать осень?

Доказательства:

можно слушать шорох, шелест, шуршание-разговор листьев

Вопросы группе:

– Важно ли тогда, что текст, про осень? Или можно слушать любое время года?

– Почему вы поставили вопрос: «Можно ли слушать осень?», ведь автор спрашивает: «Ты слушал Осень?» Подразумевается ответ: «Да» или «Нет».

В ходе дискуссии по защите версий фиксировала те характерные особенности каждого типа текста, которые были выявлены детьми как доказательства. Обращала внимание на проблемные места, на недостаточность доказательств.

Так в результате дискуссии группа «Повествование» выяснила, что не совсем правильно понимает смысл словосочетания «последовательность событий», такое важное условие как наличие героя, с которым происходят какие-либо события, от них ускользнуло, а формальная сторона – деление текста на три части стала для них наиболее важным доводом. Однако и команда «Рассуждение» ссылалась на три части текста: в первой задавался вопрос, во второй шли доказательства того, что осень может разговаривать, а в третьей делался вывод. «Таким образом, автор доказывает, что осень можно слушать»,– настаивали представители этой команды.

Команда «Описание» спорила: автор использует художественные средства:

сравнения, олицетворение, создает образы-картины, чтобы читатель как бы услышал осень.

*5 этап – выдвижение вторичной версии.*

Понимание точки зрения другой команды дало возможность выдвижения вторичной версии: данный текст с элементами рассуждения и описания.

Открытие смешанного типа текста стало событием для детей. Однако самым важным результатом урока явилось их продвижение в понимании основных типов текста, в умении выделять и называть их характерные признаки, перевод пассивных знаний в область умения использовать их в свободном диалоге.

**Описание урока с точки зрения технологии**

**и что происходило с пониманием учащегося на каждом этапе.**

**Первый этап работы.** Педагог на первом этапе организует воспроизведение и повторение детьми исходных знаний о выделенном им для работы предмете понимания. Учащиеся повторяют формулировки, определения, соответствующие фрагменты учебника. В качестве предмета, который должны были понимать дети, были выбраны типы текстов: описание, рассуждение, повествование. В начале урока учитель убедился, что учащиеся владеют определениями типов текста и могут и повторить, и объяснить их своими словами. На этом этапе у учащихся работает память, они актуализируют те знания, которые уже у них есть. Что означает первый этап с точки зрения развития понимания? Знания на первом этапе фиксируются сами по себе, для детей ещё не ясно направление их приращения, направление понимания.

**На втором этапе** педагог предоставляет текстовый материал учащимся, на его основе дети должны выполнить задание (ответить на вопросы), связанные с предметом понимания. Ответ является версией учащегося, в нем представлена связь исходных знаний с новым материалом. При подборе материала следует учитывать его неоднозначность, он должен предполагать возможность составления нескольких вариантов версий. Учащиеся могут выдвигать версии как индивидуально, так и по группам. В разбираемом нами примере учащимся предлагался отрывок про осень, в котором дается описание осени и образное рассуждение на тему «Умеют ли листья разговаривать». Задание — отнести текст к одному из трех типов. С точки зрения понимания учащегося здесь происходит один из самых загадочных моментов — он склоняется к одному из трех возможных ответов. Его ответ пока логически не проработан, но он уже возник, и на доказательство его ребенок готов истратить все возможные усилия. Понимание не ясно, но оно стоит за выбором версии. С точки зрения развития понимания возникает ситуация интуитивного схватывания границ исходного знания, того, что в нём позволяет решать данную учителем задачу.

**На третьем этапе**, после того, как учащиеся в вербальной форме определили свое первичное понимание, педагог должен попросить их зарисовать свою версию. Если дети не могут осуществить данный тип работы, педагог, основываясь на ответах детей — сам схематизирует их версию и требует подтверждения у детей соответствия своей зарисовки их версии. Данный этап работы направлен на фиксацию и оформление версий детей в знаковой форме. Он так же необходим, чтобы в дальнейшем исключить многозначность истолкования версий учащихся. В разбираемом нами примере учащиеся должны были зарисовать доказательство своей версии. Рассмотрим рисунки, полученные в ходе работы групп учащихся:

1) Группа нарисовала разные фрагменты текста, расположенные последовательно. Если есть последовательность событий, то это повествование – утверждают ученики. Вот три события, три части текста, значит, это было повествование.

2) Группа нарисовала человечка с вопросом в голове и в ушах и стрелочка к двум листочкам. Автор задает вопрос, умеют ли листья разговаривать. Автор проводит опыт-проверку. Автор приходит к заключению, значит, это рассуждение утверждали дети.

З) Группа нарисовала листочеки, солнышко, снежинки. Это образы, значит, это описание.

Для осуществления хода продвижения понимания нам надо чтобы у ребенка возник вопрос, который можно обозначить «непонятное в окружении понятного».

Как правило, вопрос взрослого о том, что является непонятным для ребенка остается без ответа, ведь если бы он мог проговорить непонятное, он поместил бы это все в уже понятое и освоенное. Такой способ предлагает продвижение другим образом — сначала наглядно кладется то, что понятно. Только потом, в картине понятного будут отмечены сложные точки непонимания.

**На четвертом этапе** была организована дискуссия, между учащимися. Одна группа должна доказать правоту своей версии, все другие осуществить критику версий противника (если такие имеются). Учителю необходимо отслеживать проблемные места в версиях детей и фиксировать их для учащихся. В результате этого этапа у детей должно появиться, с одной стороны, осознание недостаточности своей точки зрения и понимания, в чем она состоит, а с другой стороны, понимание точки зрения противника, т. е. почему она тоже имеет смысл на существование. В качестве примеров приведем пример, где группа «описания» задавала вопрос группе «рассуждение». Вопрос: «Почему в рисунке употреблены грустный и веселый листочки, ведь это образы? А образы это часть описания». Для ответа группе пришлось выявить, что так они фиксировали не образы, а аргументы автора. Другой вопрос был к группе, которая утверждала, что все это повествование. Ее спросили: «Почему в первой части нарисован человек, а в двух остальных — листочки?» Вопрос выявил для группы «повествование», что они нарисовали, о чем говорится в каждой части текста, но это не стало историей про что-то одно. Группа стала уточнять для себя смысл слова последовательность и пришла к выводу, что это скорее всего должна быть последовательность событий.

Что происходит с пониманием детей на этом этапе? По отношению к зрительно предъявленному результату их понимания ставятся вопросы, инициирующие «наращивание» понятого. Вопросы в нашем случае задаются не тем человеком, который «положил на доску» — нарисовал свои результаты понимания, а другими участниками ситуации. Именно они в явном виде наблюдают «разрывы» в предъявляемом результате и одновременно являются носителями потенциального непонимания. Коммуникационный этап в развитии способности понимания вводится не только в силу «облегчения» обнаружения границы «понятное-непонятное». Согласно нашим представлениям генезис способности понимания связан с коммуникационным взаимодействием, с наличием разного взгляда на единый предмет и необходимостью «преодоления» данной границы. За счет схем и рисунков дети получают возможность относиться к пониманию другого впрямую (указательным образом — к какому месту). И такое отношение, в отличие от словесно-логической критики, порождает не аргументацию и развитие монологики в рассуждении, а стремление согласовать и передать видение предмета, что впрямую отвечает процессу понимания.

**На пятом этапе** происходит сборка вторичного представления о предмете понимания. Учитель рефлексивно собирает разные ответы учащихся, выявляя в них значимое содержание для предмета понимания. Важно выделить правомерность тех и других точек зрения на существование и обозначить их место и присутствие во вторичной версии. На данном этапе должно произойти расширение первичного понимания ребёнка и фиксация понятого в форме знания. В приведённом примере учителю придётся обсуждать такие понятия как доказательство, аргумент, образ, последовательность событий и показать, как с их помощью достраиваются исходные определения типов текста.

Первый и последний этапы симметричны. Они предполагают выраженность понятного в языке слов. Единая форма выражения позволяет сравнить исходные результаты понимания и конечные. Способ, в ходе которого у учащихся возникает новое видение предмета, помещен в другие этапы. Данный способ понимания направлен на приращение понятного, что должно быть отражено в отношениях исходного и конечного результатов понимания.

Данная организационная схема подчеркивает, что младший школьник еще не знает, что можно понимать, что нет. Если в старшей школе ученик уже может сам отвечать за направленность своего понимания, то в младшей школе должно быть специально организовано пространство. Пространство, где он свободен в своем понимании, но это пространство удерживается учителем в специально простроенных рамках знания.

В рассматриваемой схеме организации занятий педагогический профессионализм выступает в форме способности педагога менять тип коммуникации с учащимися. Первый и пятый этап — это авторитарный, концентрированный на учителе тип коммуникации, во многом работающий с памятью учащихся. На втором и третьем этапах учитель — инициатор мини-исследования, выдвижения детьми гипотез, подбора аргументов, схематизация. На четвёртом этапе учитель организатор дискуссии между детьми.

Каким же образом происходит работа по выращиванию мыследеятельностного профессионализма собственно учителя? Можно выделить следующие направления в обучении учителей:

1) Формирование способности понимания у педагогов. Это происходит в основном в форме тренингов – учителя выполняют задания, которые будут использоваться в дальнейшей работе с детьми, затем обнаруживается разность понимания у взрослых и происходит обогащение своего понимания с последующей рефлексией.

2) Наращивание видения способности понимания педагогами детей. Работа с феноменами проявления детских интерпретаций, составление диагностических заданий. В результате появляется чуткость к проявлению понимания детей, и вырабатываются критерии уровня сформированности их понимания.

3) Определение дидактической единицы, а именно, что собой представляет способность понимания, её генезис, логика формирования. Выявление средств деятельности, описание средств через понятие, типы действия и категорию. Данная работа проводится в семинарской форме: с учителями обсуждается содержательная единица образования и технологии работы.

4) Сценирование заданий и занятий на формирование способности понимания. Определяются учебные предметы, материал работы и собственно логика разворачивания занятия с представлением возможных детских вариантов действий. Работа в данном направлении реализуется в форме тренингов, семинаров и методических объединений.

5) Обучение ситуативно-деятельностному принципу учителей. Каждый урок планируется учителем, но в нём всё равно есть элемент непредсказуемости участия детей. Каким образом можно перепроектировать задания, в зависимости от уровня понимания их детьми на занятиях? Как усложнить или наоборот, разложить на ряд более простых задач задания для учащихся? Работа по данному направлению проводится в форме тренингов.

6) Просмотр и анализ занятий. Основной единицей педагогической деятельности учителя является урок. Демонстрация и обсуждение занятий является важным элементом не только оценки педагогической деятельности учителя, но и способом инновации его работы коллег**Типы заданий на развитие способности понимания**

Требования к базовой подготовке младших школьников, содержащиеся в обязательном минимуме, включают в себя формирование осознанных действий по каждой предметной области. В связи с этим становится актуальным вопрос о развитии способности понимания, как способности, отвечающей за "схватывание" и представление в сознании смыслов, стоящих за текстом, событием, действием. Высокий уровень развития этой способности характеризуется самостоятельностью ребенка в построении своих представлений, своих суждений.

Развитие способности понимания может идти за счет передачи учащимся таких способов и техник понимания как:

* выделение предмета;
* выделение предмета в коммуникации;
* поиск интерпретации;
* выделение структурных взаимосвязей;
* понимание стиля изложения;
* понимание позиции.

Предлагаю рассмотреть некоторые из них (проверенных мною).

**Выделение предмета** – один из самых важных базовых способов понимания. Чтобы выделить предмет, нужно увидеть, какие компоненты есть в тексте, и понять:

-вокруг чего они собираются, что привносят;

-на что они работают, что раскрывают.

Выделение предмета – один из главных способов при работе с текстом: выделение главной темы, главного мысли, главного звена, сюжета.

Задание:

*Прочитай. О чем говорится в тексте?*

*Выбери заголовок, наиболее точно отвечающий на этот вопрос*:

а) Свет лампы б) Странное сияние в) Солнечный свет г) Долгая ночь.

**Я проснулся серым утром. Комната была залита желтым светом, как будто от керосиновой лампы.**

**…Странный свет - неяркий и неподвижный был не похож на солнечный. Это светили осенние листья.**

**За ветреную и долгую ночь сад сбросил сухую листву, она лежала шумными грудами на черной земле и распространяла тусклое сияние. От этого сияния лица людей казались загорелыми, а страницы книг на столе как будто покрылись слоем старого воска.**

**(по К.Паустовскому)**

Для выбора учащимся даются четыре заголовка. Только один из них отражает предмет речи через поэтический образ (Странное сияние). Заголовок "Свет лампы" взят из сравнения и отражает похожесть на предмет речи, но не сам предмет. Заголовок "Солнечный свет" содержит отрицание предмета речи (в тексте есть прямое указание на то, что предмет речи не похож на него). Заголовок "Долгая ночь" говорит о другом предмете, которого автор касается косвенно.

Обсуждение разных точек зрения по выбору заголовка покажет, умеют ли дети выделять то главное, о чем говорится в тексте, или выхватывают из него отдельные слова и словосочетания. Учителю важно задавать вопросы, выясняющие, почему дети выбрали тот или иной заголовок, чем руководствовались при выборе. Это поможет обратить их внимание на действия, осуществляемые при выборе предмета и, возможно, произвести корректировку этих действий в последующих заданиях.

**Поиск интерпретации из предложенных вариантов** – этот тип заданий предполагает выбор среди нескольких интерпретаций одной, наиболее точно отражающей смысл предложения или текста. Работа направлена на то, чтобы понять:

-нет ли противоречия между текстом и предложенной интерпретацией;

-удерживает ли интерпретация логику текста.

Задание:

*Подбери к пословице наиболее точное толкование.*

|  |  |
| --- | --- |
|  | **Ошибки допускать нельзя.** |
| **Век без ошибки не проживешь.** | **Сто лет не проживешь, если не будешь ошибаться.** |
|  | **Каждый допускает в жизни ошибки** |

Для выбора предлагаются толкования: противоположное по смыслу данной пословице (Ошибки допускать нельзя), другое по смыслу (Сто лет не проживешь, если не будешь ошибаться) и удерживающее смысл.

Важно, чтобы дети объяснили свое мнение, почему они выбрали то или иное толкование; почему другие толкования они считают неверными. Тогда раскроется причина их непонимания, если таковое было, а обсуждение позволит им самим устранить эту причину, восстановив верный смысл пословицы.

Аналогичное задание может быть дано и к тексту.

*Прочитайте текст и определите, в чем его смысл.*

**Мои знакомые за обедом ставят за стол деревянное блюдо с хлебом. Блюдо старое - ему целый век. По краю блюда печатными буквами вырезано: «Ржаной хлебушко - калачу дедушка». Надпись вроде короткой истории. Истории о том, что сначала люди пекли ржаной хлеб, а уже намного позднее начали выпекать пшеничные калачи.**

Дается четыре варианта ответа. (дети выбирают)

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
| 1.В том, что у знакомых автора есть необыкновенное блюдо | Выбор первой интерпретации показывает, что ребенок обращает внимание только на часть текста, но не удерживает текст в целом. |
| 2. В объяснении значения надписи на старом блюде. | Удерживает весь текст и его смысл. |
| 3. В истории о ржаном дедушке и его внуках. | Третья версия, с одной стороны, свидетельствует о том, что ребенок не удерживает текст в целом, а ориентируется только на его часть, а с другой стороны, что он склонен к собственным домыслам, так как интерпретация предполагает совершенно другое разворачивание текста, по сравнению с авторским (в тексте речь должна была бы идти о каких-либо событиях, относящихся к дедушке и внуках). |
| 4. В том, что через пословицу люди передают другим добрые, мудрые мысли. | Данная интерпретация, выбранная ребенком, будет диагностировать неоправданно расширительное понимание текста.  В данном случае автор ничего не говорит о передаче другим людям мудрости и о пословицах он тоже не говорит. Такое понимание текста ребенком вызвано его собственными домыслами, неразличенностью собственных мыслей и мыслей автора. |

Таким образом, определенный выбор ребенка позволяет сделать предположение о характере его понимания: удерживает ли он текст в целом или только его часть, удерживает ли он текст как единое или произвольно и более широко задает предмет текста, насколько ребенок отличает свою точку зрения на предмет и точку зрения автора.

Учитель может построить работу с этим заданием так, что каждый ученик, выслушивая мнение другого, соглашаясь или опровергая его, доказывая свою точку зрения, может увидеть, какие различия в понимании стоят за каждым выбором, а значит продвинуться не только в понимании смысла текста, но и в развитии самой способности понимания.

Более сложным типом задания является «построение толкования». Этот тип заданий предполагает, что ребенок должен сам построить толкования предложений или текстов, а затем сравнить их и выявить близкие или противоположные по значению. Способ действия заключается в том, чтобы выделить набор неясных моментов и дать им объяснение.

Задание:

*Прочитай пословицу:* **Сокол сокола по полету знает.**

*Подчеркни пословицу, близкую данной, по смыслу.*

1. У всякой пташки свои замашки.
2. Солдат солдату родной брат.
3. Рыбак рыбака видит издалека.
4. Фоку да Якова и сорока знает.

Дети мысленно должны были выделить значение, которое стоит за пословицей, данной в образце, а именно: «те, кто образует сообщество, по общим признакам становятся узнаваемы друг другу» или «члены одной группы узнают друг друга по общим признакам». Удерживая это значение, ребенок должен был сверить его со значением других пословиц. «У всякой пташки свои замашки» – здесь говорится о том, что каждый имеет свои привычки, которые отличают его от другого. Это значение противоположно первому. «Солдат солдату родной брат» – хотя здесь говорится о сообществе, но предмет речи другой. Речь идет не о том, что солдат всегда узнает солдата, а о том, что они относятся друг к другу как родные братья – «людей одного сообщества связывают особые, родственные отношения».

«Фоку да Якова и сорока знает» – здесь так же иной предмет речи, так как говорится, что каждый знает Фоку и Якова, так как они отличаются ото всех – «есть люди, которые выходят за рамки общепринятых норм, поэтому их знают».

Единственно правильный выбор, удерживающий предмет речи, – это пословица «Рыбак рыбака видит издалека».

**Выделение структурных взаимосвязей.**

Постепенно развивая свою речь, ребёнок обогащает её грамматический строй. Однако категориальная структура речи, возникающая при этом, часто остаётся сокрыта от него. Данный тип заданий на выделение структурных взаимосвязей подразумевает раскрытие категориальных отношений, стоящих за высказыванием: причина и следствие, целое и его часть, предмет и его признак и т.д. Способ действия заключается в том, чтобы выделить структурные элементы и установить взаимосвязи (взаимоотношения) между ними.

Задание:

*Допиши по образцу*.

Образец. **Сапожник без сапог.**

Печник \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ .

Пекарь \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

Швея \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ .

Врач \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ .

Выполняя это задание, ребёнок должен выделить сложную структуру: предмет (профессия) и его признак, без которого этот предмет не может существовать. Причём признак выражен результатом труда.

Дети моего класса хорошо владеют этим способом. Прежде чем дописать фразы, они выделяли и фиксировали структуру образца. Среди вариантов, записанных детьми, были: «человек без результата своего труда», «человек определённой профессии не имеет то, что он делает» и т.п. Эти ребята смогли безошибочно перенести данную структуру на последующие примеры. У тех детей, которые интуитивно ориентировались на структуру, не формулируя её для себя словесно, появлялись ошибки в третьем случае. Одной из типичных ошибок был вариант "Швея без иглы". «Результат труда» заменялся на «инструмент труда».

В четвертой строке заключалась особая сложность: дети должны были выявить, что является результатом труда врача. Особенность ответа диктовала и возможность иного грамматического строя фразы, поэтому среди правильных вариантов были: "Врач без здоровья" и "Врач болен".

Другой тип задания – **понимание позиции.** Суть задания выявить, что стоит за каждой позицией: особенность интересов, взглядов, убеждений. Способ действия заключается в том, чтобы выявить назначение текста, реконструировать ситуацию, установить соответствие между текстом и ситуацией (выполняет ли текст своё назначение в данной ситуации).

Задания на понимание стиля относятся к типу «Понимание позиции», так как направлены на развитие опорных умений для данного вида работы.

Задание:

*Ученик сделал доклад про Новый год. Для своего доклада он взял тексты разных авторов.*

**Новый год.**

**Новый год – один из главных праздников у многих народов. Дата Нового года неоднократно менялась. В России празднование начала года 1 января было введено по приказу Петра I в 1699 году. Украшение праздника – Новогодняя елка. На ее пушистых изумрудных ветвях сверкают и переливаются всеми цветами радуги яркие игрушки, гирлянды, а на самой верхушке тожественно, как бы возвещая о важном событии, горит золотая звезда. Витрины магазинов украшаются задолго до праздника. Радостно видеть, как покупатели толпятся у прилавка. В этом году елочных игрушек было продано значительно больше, чем в прошлом. Новый год – мой самый любимый праздник.**

*Раздели текст на части. Запиши по порядку, люди каких профессий написали каждую часть.*

В основе этого задания лежит умение отличать стили и жанры текста и через это умение определить позицию, которая стоит за каждым отрывком. Дети должны выделить четыре части.

Первая часть: "Новый год – один из главных праздников у многих народов. Дата Нового года неоднократно менялась. В России празднование начала года 1 января было введено по приказу Петра I в 1699 году"

Как показывает практика, эту часть могут выделить многие учащиеся. Самые распространенные варианты профессий, которые дают дети: учитель и историк.

Выделение второй части так же не вызывает особых затруднений у детей. "Украшение праздника – Новогодняя елка. На ее пушистых изумрудных ветвях сверкают и переливаются всеми цветами радуги яркие игрушки, гирлянды, а на самой верхушке тожественно, как бы возвещая о важном событии, горит золотая звезда"

Но вот отнести эти слова к профессии человека оказывается очень трудно. Среди правильных ответов дети дают: поэт, писатель, художник, дизайнер. Некоторые чувствуют, что это может сказать человек искусства, но найти слово, обозначающее профессию не получается, поэтому они дают такие варианты ответов: творчество, тот, кто украшает.

Подобрать профессию к третьей части не составляет сложности для детей. "Витрины магазинов украшаются задолго до праздника. Радостно видеть, как покупатели толпятся у прилавка. В этом году елочных игрушек было продано значительно больше, чем в прошлом."

Чаще всего встречаются ответы: продавец, продавец елочных игрушек.

Последнюю часть выделяют не все, но тот, кто выделяет, безошибочно определяет, что предложение: "Новый год – мой самый любимый праздник", дописал сам ученик.

Какое бы задание на понимание ни использовал учитель, очень важно, чтобы на уроке развертывалась деятельность понимания. Повторяю: от учителя требуются особые умения по организации этой деятельности.

Еще одним наглядным примером такой работы может стать описание урока, проведенного в 4 классе при прохождении темы " Сказуемое и подлежащее как члены предложения". Детям было дано задание: найти сказуемое и подлежащее в предложении **Солнце закрыло облако.** Мнения детей разделились. Одни считали, что подлежащим является слово "солнце", другие – "облако". Записав на доске первичные версии, предложила детям, в соответствии с этими версиями разделиться на группы и доказать свою точку зрения. Образовалось две группы «Солнце» и «Облако».

Работая в группах, дети обсуждали, собирали доказательства и зарисовывали их в виде рисунков и схем на листах бумаги.

А затем шло общее обсуждение. Активность, с которой ребята доказывали свое мнение, используя имеющиеся у них знания не только по русскому языку, но и по природоведению, и приводя в доказательство свои рисунки и схемы, говорила о работе способности понимания. В результате дети «переоткрыли» смысл правила: « Подлежащим называется член предложения, от которого зависят грамматические формы сказуемого» «Подлежащее указывает, о ком или о чем говорится в предложении», и дополнили его выводом, полученным на уроке: «Подлежащее – это главное действующее лицо». Этот факт стал очевиден детям благодаря организованной деятельности по пониманию. Ясные представления обеспечат им в дальнейшем осознанную работу со структурой предложения.

Такого типа уроки могут найти свое место на любом учебном предмете в начальной школе. Овладение учителями педагогической технологией работы со способностью понимания, использование ее в педагогической практике, позволит вооружить детей способами, необходимыми для развития жизненно важной способности, а значит, вывести их на новый уровень качества образования.

О необходимости включения подобных заданий в педагогическую практику говорит тот факт, что с такими заданиями не справляются 70% учащихся 2-4 классов до организации работы по развитию способности понимания.

Список литературы

Алексеева Л.Н. Сборник методических разработок по развитию способности понимания учащихся начальной школы. - М., 2005.

Алексеева Л.Н., Лобастова К.Т, Иванова Е.Ю., Акопова Э.С., Калинина О.Б, Голубева Е.А., Дарган М.В., Макарова Ю.С. Освоение способов мышления и деятельности детьми младшего школьного возраста – М.: «Интеллект-Центр», 2007.- 208с.

Инновационный технологический пакет перехода от школы знаний, умений и навыков к школе способностей: Под редакцией канд. Психол. Наук, зам. Директора НИИ ИСРОО О.И. Глазуновой, зав лабораторией НИИ ИСРОО Е.Ю. Ивановой. – М.: Пушкинский институт, 2009. -200с.

Инновационные формы педагогической работы с дошкольниками и младшими школьниками, 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.