1. **Мыследеятельностный подход в педагогике. Отличие от традиционного и деятельностного подхода.**

В современном мире очень важно понять, какой человек нужен и полезен обществу, каким путем необходимо двигаться школе, чтобы выпускники удовлетворяли потребности общества и не потерялись в социуме. Человек сегодня должен прежде всего обладать способностью ориентироваться в происходящем, анализировать окружающую действительность, вырабатывать и отстаивать собственную позицию на основе знаний, решать важные задачи, самоопределяться в проблемных зонах, проектировать действия. Речь идет именно о способностях, которыми должен быть наделен человек, а не об умениях и навыках, которые ему потребуются. Этими целями задается новый тип школы – специально организованная среда, в которой обучающийся приобретает опыт мышления, коммуникации, действия.

Говоря о способностях, необходимо заметить, что в **мыследеятельностном подходе** способность определяется как некоторое осознание человеком способа, умения этот способ применять, учитывая ситуацию, возможность способ переконструировать, а также способность – это еще и осмысление ситуации, где может быть применен способ (т.е. совокупность средств) для совершения действия.

Способности сформированные на основе присвоения соответствующих способов, являются результатом мыследеятельностного образования, ориентированного на формирование мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия.

 **Традиционный подход-** инструктивно-исполнительский, где учитель предстаёт как носитель социально заданной суммы ЗУНов, которые обучающийся должен усвоить путём подражания. Обучение сводится к запоминанию и воспроизведению информации.

 **Деятельностный подход** - проблемное обучение, при котором педагог остается носителем ЗУНов и формирует у ребёнка способность к овладению операциональным составом деятельности по решению задач.

 **Мыследеятельностный подход -** это формирование способностей на основе культурных образцов: мышления, понимания, действия, коммуникативных способностей, рефлексии, воображения.

**Мыследеятельностная педагогика** – целостная образовательная практика. Она предполагает одновременное изменение деятельности (по подготовке и проведению занятий) и учебной деятельности школьников. Принципы подхода: деятельностное содержание, самоопределение, создание ситуаций, провоцирующих мышление и личностное отношение к предмету обучения.

1. **Культурный способ**

**и способность в мыследеятельностной педагогике**

 **Культурный способ -** деятельность, направленная на формирование системы ценностей. Культурный способ в мыследеятельностной педагогике нацелен на осознание и понимание школьником знания в рамках материальных и духовных ценностей человечества.

 Таким образом, **культурный способ в образовании** направлен на то, чтобы ученик старался не запоминать, а осмысливать важнейшие понятия учебного предмета, чтобы ученики начинали отдавать себе отчет в собственном процессе работы: что именно они мыслительно проделали, как они мыслительно двигались. Только тогда, как отмечает И.О.Глазунова, у обучающихся будет развито критическое мышление, позволяющее ему осмыслить свою культурную, духовную и национальную идентичность, делая определенный жизненный выбор.

 **Способность** - это культурный способ перевода мысли в действие.

 **Способности в мыследеятельностной педагогике:**

* мышление,
* воображение,
* рефлексия,
* понимание,
* осмысление,
* способность к коммуникации и самоорганизации действий и деятельностей.

 Мыследеятельностная педагогика утверждает, что только специально спроектированные  педагогом ситуации – проблемы, проблемные ситуации способны обеспечить развитие у ребенка мыследеятельностных способностей.

1. **Способность понимания в мыследеятельностной педагогике.**

**Описание способов понимания, которые должны быть освоены в начальной школе**

 **Понимание** – это процесс, направленный на выявление чувственных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека.

**Способность понимания** - процесс «схватывания» человеком действительности посредством порождения собственной смысловой версии.

**Построение собственной смысловой версии является базовым способом**, который лежит в основе способности понимания и является первичным по отношению к другим способам: «выход из ситуации непонимания», «углубление понимания в процессе обмена версиями», «выявление логики и переносного значения»

На этом этапе учитель организует воспроизведение и повторение исходных знаний о выделенном предмете понимания, у учащихся работает память, они актуализуют те знания, которые у них уже есть. Знания фиксируются на этом этапе сами по себе, для детей еще неясно направление их приращения, направление понимания.

 Материал должен быть подобран так, что предполагает возможность составления нескольких вариантов версий. Понимание не ясно, но оно стоит за выбором версии.

 **Второй способ понимания - углубление собственной смысло­вой версии текста** - осуществляется в процессе коммуникации. Данный этап работы направлен на фиксацию и оформление версий детей в знаковой форме. Он также необходим, чтобы в дальнейшем исключить многозначность истолкования версий учащихся.

**Третий способ - выход из ситуации непонимания.** Работа понимания начинаётся в том случае, если ребенок может отличить новую ситуацию от той, которая уже имеется в его опыте.

Педагог организует дискуссию между учащимися, отслеживает проблемные места в версиях детей и фиксирует их для учащихся. В результате этого этапа у детей должно появиться 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

 Генезис способности понимания связан с коммуникационным взаимодействием, наличием разного взгляда на единый предмет и необходимостью «преодоления» границы «понятное - непонятное».

 **Четвертый способ – понимание логики текста.** Понимание логики текста основано на том, что учащиеся должны определить его предмет и что о нем говорится (как происходит развитие мысли) происходит сборка вторичного представления о предмете понимания. На данном этапе должно произойти расширение первичного понимания ребенка и фиксация понятого в форме знания.

1. **Способность понимания в мыследеятельностной педагогике.**

**Описание способов понимания, которые должны быть освоены в средней и старшей школе**

Развитая **способность понимания текста** – важнейшая способность, которой должны обладать выпускники школы в современных условиях. Учащийся одиннадцатого класса должен в идеале освоить культурные образцы важнейших способов понимания текста, уметь практически применять тот или иной способ в процессе понимания.

Выдвижение первичных смысловых версий – первое и главное условие понимания текста. В мыследеятельностной педагогике процесс понимания определяется как работа по формированию субъективной версии (смысла) понимания относительно текста, а также углубления, усложнения этого смысла за счёт проверки версии через соотнесение с исходным текстом.

Углубление понимания, наращение смыслов происходит в ситуации коммуникации с другими учащимися или с учителем как носителем культурного образца способа понимания. Так происходит обогащение смысла в процессе диалога с носителями иного понимания текста. Для классически описываемых процессов понимания общей характеристикой является указание на перевод некоторого предмета из зоны недоступного сознанию в область сознаваемого.

**Важнейшие способы понимания** для выпускника школы в современных условиях – это **понимание авторской позиции** и **понимание символического смысла** **художественного текста**. Именно освоение этих культурных способов свидетельствует, в первую очередь, о сформированности способности понимания у учащихся одиннадцатого класса. Понимание авторской позиции предполагает то, что ученик может различить позиции героев и позицию авторов, «схватить» целостность позиции автора и одновременно вычленить те единицы текста, которые помогают ему понять эту позицию.

1. **Выделение этапов формирования способности понимания с целью дальнейшей диагностики**

**Этапы порождения собственной смысловой версии**

* Порождение первичной смысловой версии на основе различения её с сюжетом, персонажами и темой произведения.
* Отождествление себя с персонажем или ситуацией в тексте.
* Выявление разных позиций в тексте и разотождествление себя с персонажами произведения.
* Выход на содержание текста через выделение «конфликта» произведения
* Порождение смысловой версии через соотнесение разных позиций произведения

**этапы углубления собственной смысловой версии в процессе коммуникации**

* Видение разницы или тождества версий.
* Выявление основания разных позиций.
* Соответствие версий тексту.
* Выявление разных способов построения версий.
* Построение обобщённой версии.
* Фиксация изменения собственной версии.

**Этапы - выход из ситуации непонимания**

* Определение неоднозначности или сложности ситуации.
* Фиксирование затруднения при выполнении задания или своего действия.
* Построение встречного понимания

Диагностические задания разрабатываются с учётом фиксации «зон затруднение», которые выделяются педагогами психологами при анализе процесса понимания.

Первая «зона затруднения» связана с отказом учеников от выдвижения первичной смысловой версии (субъективного смысла).

Вторая «зона трудностей» - это буквальное понимание текста, когда смысл прочитывается на уровне наивного восприятия. При этом учащийся может выдвигать субъективную смысловую версию и не осознавать её неверность.

На основании диагностики в каждом из перечисленных случаев, можно разработать методики работы педагогов по продвижению к пониманию.

Третья «зона трудностей» связана с частичным пониманием текста, когда учащийся строит версию, основываясь на отдельных элементах художественного целого: понимает позицию отдельного героя, но не различает её с авторской; не видит диалектического единства точек зрения разных героев, основывает свой вывод на анализе одного эпизода или конкретного набора художественных средств. Тогда его версия понимания ущербна, но возможно продвижение к глубинному пониманию в ситуации, специально организованной педагогом-экспертом. На основании анализа результатов диагностики понимания можно создать рекомендации и методики по организации продвижения к пониманию для каждого конкретного случая затруднения.

1. **Теоретическое мышление**

**Отличие теоретического мышления от эмпирического**

Мышление человека имеет много видов. Особенно важно различать два основных вида мышления — **эмпирическое и теоретическое**.

Благодаря **эмпирическому мышлению** человек производит классификацию и систематизацию предметов и явлений по их внешним свойствам, открываемым с помощью органов чувств. В процессе эмпирического мышления каждый из нас сравнивает предметы и выделяет в них сходные (общие) и различные свойства. По этим свойствам мы можем объединять предметы в общие группы, а затем путем суждений и умозаключений относить тот или иной новый предмет в соответствующую группу, что затем позволяет действовать с ним вполне определенным образом, по известному правилу.

 **Теоретическое понятийное мышление** - это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым при помощи органов чувств. Он обсужда­ет и ищет решение задачи с начала и до конца в уме, пользуясь готовыми знаниями, полученными другими людьми, выраженными в понятийной форме, суждениях, умозаключениях.

Теоретическое мышление счи­тается более совершенным, чем практическое, а понятийное пред­ставляет собой более высокий уровень развития, чем образное.

При формировании теоретического мышления именно теоретические знания имеют первостепенное значение. Если передавать учащимся только эмпирические знания, то у них складывается, соответственно, эмпирическое мышление и не возникает теоретического, «отвлеченного и рассуждающего» мышления.

**«**Традиционнаяначальная школа культивирует у младших школьников эмпирическое мышление, обеспечивая усвоение большого количества эмпирических знаний (понятий). Теоретическое мышление начинает формироваться у детей лишь тогда, когда они в начальных классах в процессе учебной деятельности усваивают теоретические знания. К сожалению, эта деятельность в обычных классах представлена очень мало. Соответственно, система образования не раскрывает подлинных возможностей развития детей, она тормозит и, в конечном счете, убивает их, поэтому ее нельзя считать гуманной . Чтобы добиться действительной гуманизации образования, всю систему обучения необходимо переориентировать с формирования у детей рассудочно-эмпирического мышления на развитие у них современного научно-теоретического мышления. Прививать школьникам способ теоретического мышления, позволяющего идти от общей картины к ее деталям, схватывать целое раньше отдельных его частей – вот тот способ обучения, при котором воспитывается мышление, необходимое в наше время**»**. (В.В. Давыдов)

1. **Описание способа построения теоретического понятия**

Процесс построения теоретического понятия начинается с постановки проблемы, которая позволяла бы обнаружить ограниченность предыдущего знания, независимо от того эмпирическим или теоретическим оно является. Любое реальное противоречие можно разрешить с помощью формулирования знания более общего по отношению к исходному. Это знание гипотетично и потому тоже предположительно.

 **Этапы работы**

- Описание способа. Выделение фрагментов способа, которые могут «отрабатываться» отдельно;

- Выбор предметного материала, на котором может передаваться способ или его фрагменты. Способ, наложенный на предметный материал, образует единицу содержания. Для построения сценария на формирование способа построения теоретического понятия необходима предварительная проработка понятия, его происхождения, теоретических оснований (исторической практической ситуации и решаемой проблемы, понятий и категорий, на основе которых строилось понятие, вариантов решения проблемы, если данное понятие оказалось не единственным средством, и возникли разные исторические линии и теории);

- Диагностика уровня освоения детьми способа, используемых детьми средств и сформированных понятий или имеющихся представлений;

- Разработка первичного сценарного описания, в котором отдельно описаны этапы деятельности детей по построению понятия и деятельность учителя, обеспечивающая переход детей с этапа на этап;

- Проведение занятия (серии занятий) по составленному сценарному описанию;

- Диагностика продвижения детей в результате (или в ходе) работы на занятии;

- Рефлексия проведенного занятия педагогом, выявление эффективных средств и приемов;

- Описание сценария апробированного занятия.

**Процесс построения понятия**

- понимание ситуации:

- анализ старых понятий и рефлексия,

- проблематизация старых понятий,

- постановка обобщенного вопроса и проблемы,

- выдвижение и обсуждение смысловых версий детей,

- схематизация версий детей,

- выявление идеализаций, содержащихся в версиях,

- критика версий, выявление конструктивов,

- конструирование обобщенного способа (модели объекта),

- проверка модели на реализуемость на разном конкретном материале,

- конструирование инструментария,

- переопределение исходных понятий.

Теоретическое понятие сразу строится как обобщенная модель идеального объекта, а потом конкретизируется для разного материала.

1. **Уровни владения понятием (понятийным мышлением)**

Владение понятием означает, что человек сохраняет все смысловые переходы, которые были осуществлены и в результате были оформлены в графики, формулы, схемы, модели.

1. **Владение операциями** и процедурами, типа практических ситуаций, где они применяются и возможность конструировать новые процедуры, преобразовывать новые инструменты, если того требует новая ситуация, открывает совсем другой уровень владения понятием, по сравнению с алгоритмом (ребенок владеет различительной техникой)
2. **Освоение обобщенного способа** (понятия) является способность ребенка использовать его в новой ситуации, где старый способ не действует и требуется новый уровень обобщения способа (может строить идеализации).
3. **Применение на практике** (удерживает связи между ситуацией применения получаемого знания и понятием).
4. **Сохранение всех смысловых переходов**, которые были осуществлены и в результате были оформлены в графики, формулы, схемы, модели (осуществлять моделирование и мыслительные преобразования модели).
5. **Диагностические задания, направленные на выявление уровня владения понятием (понятийным мышлением)**

При диагностике мышления выделен один аспект – владение теоретическим понятием.

**Критерии диагностики** выглядят следующим образом:

- есть ли у ребенка за понятием идеальный объект,

- владеет ли ребенок обобщенным способом на основе данного понятия,

- владеет ли ребенок основными различениями,

- владеет ли ребенок системой операций,

- может ли ребенок менять инструментарий, стоящий за понятием,

- насколько рефлексивно ребенок подходит к практическим ситуациям применения способа, стоящего за понятием.

**Отличительной особенностью** диагностических заданий является то, что они не должны повторять задания, которые учащиеся рассматривают на уроках.

**Форма диагностики** при этом может быть как тестовая (классическая, с открытыми вопросами и т.д.), так и в форме задачи.

**Для разработки диагностического задания было выбрано понятие площади.**

Площадь - количественная характеристика места, занимаемого фигурой на плоскости, полученное посредством соотнесения его с квадратной меркой.

В соответствии с этим пониманием площади было предложено следующее диагностическое задание, состоящее из шести задач. Приводим примеры 2-х задач:

**Задача № 1.**

*Какая из данных фигур занимает большую площадь?*



**Задача № 2.**

*а) Назови фигуры, у которых можно вычислить площадь. Выпиши соответствующие буквы.*

*б) У каких фигур площадь можно найти с помощью квадратной мерки?*



Каждая задача является показателем освоения понятия площади с разных сторон, поэтому каждое задание оценивалось по разработанной шкале, количество набранных по всем шести задачам баллов суммировалось.

Количественная оценка выполнения задач учащимися и ее интерпретация.

**Задача** №1 направлена на выявление понимания сущности понятия «площадь». В данное задание была заложена «ловушка», связанная с пониманием площади как качественной характеристики плоскостных фигур.

**Варианты ответов детей:**

1.Отрезок занимает большую площадь (0 баллов).

2. Прямоугольник имеет большую площадь (1 балл).

3. Нельзя сравнить, так как площадь имеет только прямоугольник. (3 балла).

**Задача №2** направлена на выявление наличия обобщенного способа, стоящего за понятием площадь и, собственно, образующего его содержание.

Варианты ответов детей на задание **а) Назови фигуры, у которых можно вычислить площадь:**

1.Фигура А (0 баллов).

2. Фигуры А и Б (1 балл).

3. Фигуры А, Б и В (2 балла).

4. Фигуры А, Б, В, Г, Д (3 балла).

Варианты ответов детей **б) У каких фигур площадь можно найти с помощью квадратной мерки.**

1. Фигура А (0 баллов).

2, Фигуры А, Б (1 балл).

3. Фигуры А, Б, В (2 балла).

4.Фигуры А, Б, В, Г, Д (3 балла).

Методика была использована в пробной диагностике на 4, 5 и 9 классах школ, участников инновационной сети «Мониторинг развития способностей»

1. **Использование диагностических данных**

**в образовательном процессе в школе**

Диагностирование помогает рассматривать результаты в связи со способами их достижения, выявлять тенденции, динамику учебного процесса и его результатов. Диагностирование включает проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, прогнозирование дальнейших способов педагогического взаимодействия учителя и ученика.

Диагностические задания позволяют зафиксировать основные трудности, типы дефициентностей, которые наблюдаются у детей в начальной школе и учащихся средней и старшей школы. Важные моменты, связанные с невозможностью осваивать не только теоретические понятия, но и вообще понятия, относятся к первичным логическим операциям. Эти операции могут отсутствовать у учащихся начальной школы, а без целенаправленной работы педагога, эти операции отсутствуют и у старшеклассников или студентов.

***Результаты*** диагностической работы в школепомогают ответить на *вопросы:*

\* какие базовые способности у детей развивать;

\* на формирование каких базовых способностей обратить особое внимание;

\* как воздействовать на ребенка, какой подход выбрать в работе с ним;

\* какие проблемы у детей требуют особого внимания;

\* как продвигается ребенок в социокультурной самоидентификации.

Результаты диагностических исследований фиксируются по каждому ребенку на протяжении учебного года и оформляются в таблицу***.***

Ряд диагностик носит срезовый характер, т.е. они применяются два раза в год (в начале и в конце), что позволяет проследить динамику развития ребенка за год и, в какой-то степени, получить оценку успешности образовательных, воспитательных воздействий. Кроме того, при срезовой форме проведения есть возможность сопоставлять между собой не только индивидуальные показатели одного ребенка, результаты исследования по детям одной параллели, но и показатели по разным классам. Эти данные позволяют определить приоритеты в учебно-воспитательной работе по каждой конкретной группе; помогают при планировании, корректировке программы; дают новое видение педагогических задач. Так, например, если по результатам изучения у большинства детей класса низкий уровень освоения логических операций, то педагог учитывает это при планировании и проведении уроков, уделяя развитию этих способностей особое внимание. Такой анализ является хорошей основой для мыследеятельностного подхода в работе с детьми.