**Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
лицей № 1 имени А.С. Пушкина города Томска**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

**НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

подготовила Бондарь Елена Александровна,
учитель начальных классов

Томск – 2019

Основные идеи развивающего обучения, сформулированные в работах В.В. Давыдова [1], Д.Б. Эльконина [2], предполагают ориентацию не на знание, а на понимание в образовательной деятельности. Акцент делается на самостоятельной работе обучаемых, что требует включения в пространство этой концепции особых технологий, ориентированных на развитие субъектности учащихся. Речь идет о личностно ориентированных технологиях, в рамках которых важные для развивающего обучения позиции «понимание», «самостоятельная работа учащихся» имеют специфические проектные и организационные способы оформления.

Идеология развивающего обучения, ориентирующая педагога на развитие субъектности ребенка в условиях усиленной познавательной эмоцио­нальной активности, требует включения в образовательную деятельность технологий, адекватных этой позиции. В качестве таковых может выступать диалог и игровые технологии.

Педагогические возможности использования диалога в рамках развивающего обучения обусловливаются его философско-культурологическими характеристиками (деятельность, ориентированная на Другого, на себя как на Другого) и педагогическими особенностями: в диалоге происходит актуализация, проявление и развитие смыслов участников.

М.М. Бахтин полагал, что смысл есть способ существования диалога. Со­вместную деятельность он выделяет как место проявления диалога. Ученый полагает, что, вступая в диалог, необходимо выходить за пределы своего Я и помещаться в логику жизни другого субъекта. Диалог, по М.М. Бахтину, – это существование разных позиций, смыслов; равнозначность позиций: взаимный обмен мнениями; индивидуальное сочетание смыслов [3].

Диалог, по М.М. Бахтину, не сумма реплик, а высказывания, направленные друг на друга. Изобразить внутреннего человека можно, лишь изо­бражая общение его с другим. Только в общении, во взаимодействии чело­века с человеком раскрывается и «человек в человеке», как для других, так и для себя самого. В центре художественного мира должен находиться диа­лог, притом диалог не как средство, а как самоцель.

Педагогическая природа диалога обусловливается его возможностями порождать и проявлять личностные смыслы участников совместной деятельности; способствовать переходу эмоциональных форм личностного смысла в рефлексивные. Именно смысл выступает содержанием деятельности, порождаемой диалогом. В своем понимании смысла мы ориентируемся на идею В. Франкла о том, что «смысл нельзя дать, его нужно найти. Смысл должен быть найден, но не может быть создан...» [4, с. 37].

Игровые технологии выступают средством проявления и развития смысла, так как их базовые характеристики (имитация взрослой деятельности, поведенческая, эмоциональная свобода учащихся) позволяют развивать смысл, возникший и диалоге на различных этапах урока [5].

Педагогическая игра имеет легко поставленную цель и результат, ее содержание проектируется в ориентире на возрастные особенности учащихся. Согласно исследованиям ученых [6, 7], школьники младшего подросткового возраста отличаются впечатлительностью, эмоциональной подвижностью, гибким и пластичным воображением. В то же время у них развито мышление, но в большей степени конкретное, связанное с построением предположений, гипотез. Поэтому виды деятельности, в которых присутствуют эти психологические моменты (эмоциональность, фантазия, творчество), делают использование игровых технологий в аудитории школьников продуктивным.

Ниже приводится содержание методического эксперимента изучения литературной сказки в ориентире на педагогические возможности использования диалога и игровых технологий.

На первом этапе эксперимента с целью выявить круг смысловых и ценностных предпочтений детей была создана ситуация их погружения в мир сказки. Учащимся было предложено на основании прочитанных произведений написать сочинения по впечатлениям «Встреча с миром сказок».

Первый урок в рамках экспериментальной методики был спроектирован как диалог-погружение. Для формирования поля смыслов детей использовался прием проектирования карты первичных смыслов. Работа в рамках этого приема осуществляется в определенной последовательности:

- выделяется материал (эпизоды, герои, сюжетные линии, проблемы), который привлек читателей;

- предлагается сформулировать версию своего видения этого материала («что я думаю о ...»);

- определяются проблемы (совместно с педагогом учащиеся определяют круг проблем, которые стали предметом внимания и осмысления в читательской аудитория класса).

В процессе формирования и обсуждения сложившегося поля смыслов обнаружилось, что ребят привлекли проблемы несовершенства натуры и поведения человека

На втором этапе эксперимента был смоделирован урок-задание с элементами театрализации, предметом внимания педагога и учащихся стало программное произведение – сказка А.С. Пушкина «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях».

Вторая часть урока (диалог-погружение) был спроектирован как инсценирование фрагментов сказки А.С. Пушкина. Для работы педагогом и детьми были отобраны следующие эпизоды:

- сцена с зеркальцем;

- разговор Королевича Елисея с силами природы;

- эпизод разговора с братьями, в котором проявляются высокие нравственные качества молодой царевны.

Итогом этого этапа эксперимента стало обобщение, суть которого в том, что в литературной сказке определяющим началом является индивидуальность автора, которая обнаруживается во всем: в описании добродетели положительных героев, в обличении героев-злодеев, в удивительных добродетелей героев-помощников, очень важной является позиция автора.

В итоге работы над жанром литературной сказки на уроке учитель предложил детям проанализировать содержание деятельности по изучению темы. Для этого использовался рефлексивный листок, в рамках которого учащиеся должны были определить собственную успешность в процессе работы над темой по двум критериям.

Первый критерий: присутствие ученика в разных формах деятельности (формулировки: «я получал знания», «самоопределялся», «участвовал», «хочу в дальнейшем...»). Введение этой позиции в рефлексию педагогу было необходимо для того, чтобы проверить, случились ли «разные» виды деятельности в рамках этого проекта. Отвечая на вопрос о представленности различных видов деятельности, ученикам удалось обогатиться информационно (95 %). Причем, обнаружилось, что информация, полученная детьми, была разноплановой.

По второму критерию важно было проанализировать самооценку учащимися собственной деятельности. Ответы обучаемых позволили проявить успешность – неуспешность их самореализации в деятельности (формулировки: «на уроке я работал самостоятельно», «мне удалось – не удалось», «понравилось – не понравилось»). Прецеденты совместной самостоятельности случились у 76 % детей. Удачными в этих ситуациях оказались группы ответов, авторы которых обратились к осмыслению содержания собственной деятельности (формулировки: «мне показалось познавательным», «я узнал о себе», «о своем товарище»). Безусловно, в эксперименте случились и неудачи. Ряд детей почувствовали себя не до конца удовлетворенными содержанием совместной деятельности. Но в их ответах скорей содержались пожелания усовершенствовать дальнейшего движения в предмете, нежели критика.

Литература

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

2. Эльконин, Д.Б. Введение в психологию развития / Д.Б. Эльконин. – М.: Тривола, 1944. – 168с.

3. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

4. Франкл, С.Л. Человек в поисках смысла: Сборник / Общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990.

5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

6. Лейтес, Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – М., 1971. – 319 с.

7. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – М., 1976. – 354 с.