

УДК 37.018.46

В статье рассматривается комплекс характеристик игры как профессионально развивающей практики организации методической работы в школе. Описывается логика реализации игрового процесса, направленного на обогащение профессионального опыта педагога. Приводится алгоритм проектирования методической игры и функционально-педагогический репертуар ее участников на каждом из этапов реализации.

A complex of characteristics of game practice is considered in this article. The possibility of its use as a professionally developing practice of organizing methodological work at school is substantiated. The logic of the realization of the game process, which is aimed at enriching the professional experience of the teacher's personality is described. An algorithm for designing a methodological game, functional and pedagogical repertoire of its participants at each stage of implementation are presented.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО РАЗВИВАЮЩАЯ ПРАКТИКА

Современные подходы к организации методической работы в школе



Е. В. Гелясина,

доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента Витебского государственного университета им. П. М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент

Модель непрерывного образования, одним из компонентов которой является методическая работа в школе, предполагает включенность каждого педагога в процесс совершенствования собственной профессиональной компетентности, активность, творчество, взаимодействие с коллегами по изучению современных достижений педагогической науки, осмыслению оригинальных методических решений, выработке новых образцов эффективной организации образовательного процесса. Построение методической работы на деятельностной основе требует от ее организаторов создания определенных внешних условий, обеспечивающих перенастройку внутренней деятельности субъектов непрерывного образования. Это детерминирует запуск процессов профессионального саморазвития, рефлексивной оценки имеющегося у учителей индивидуально-опыта, определения перспективных направлений деятельности, преодоления педагогических стереотипов и расширения границ повседневной педагогической практики.

В настоящее время в ходе организации методической работы довольно широко используют игры. Однако далеко не всегда они реализуются

как практика и обеспечивают условия профессионального развития педагога – игра должна обладать комплексом специфических характеристик.

Сущностные характеристики игропрактики

Сущностные характеристики игропрактики обусловлены пониманием **игры** как модельного воспроизведения фрагмента профессионально-педагогической реальности, где запечатлена конкретная **проблемная ситуация**, решение которой вызывает у педагога затруднение. При этом специалист отчетливо осознает пробел в своей компетентности: для его устранения нужно приобрести знания и освоить способы деятельности, позволяющие осуществить преобразование ситуации в определенных условиях. Подчеркнем, что проблема всегда имеет универсальную структуру: 1) потребность педагога в новом опыте; 2) неизвестное (знание, способ, условие), которое должно быть найдено; 3) имеющийся у педагога профессиональный опыт; 4) противоречие между опытом, востребованной ситуацией, и его недостаточностью у конкретного специалиста.

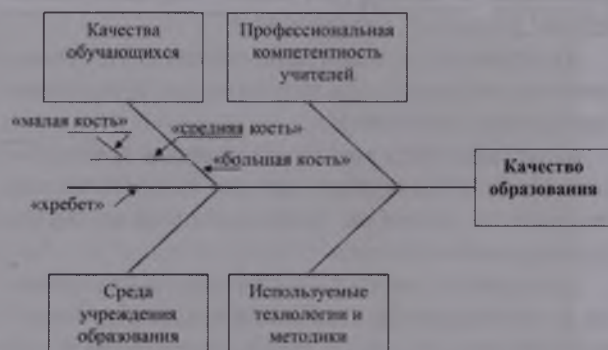
При проектировании методической игры на **первом этапе** ее организатор должен осуществить деятельностное целеполагание, т. е. установить и репрезентативно описать тот способ решения профессиональной задачи, который будет выявлен и усвоен участниками. На **втором этапе** необходимо провести сравнительно-сопоставительный анализ, предметом которого выступает, с одной стороны, уровень сформированности профессиональной компетентности педагогов, вовлекаемых в методическую работу, а с другой – содержание, структура и масштаб предлагаемой для решения проблемы. Деятельность на **третьем этапе** базируется на понимании того, что игровую ситуацию порождает разрыв в системе «субъектный опыт педагога – поставленная профессиональная задача», то есть требуется изменение позиции учителей, включенных в методическую работу, на рефлексивную. Подчеркнем, что рефлексивный выход является неотъемлемым моментом игротехники, своеобразным механизмом смены формы деятельности через процедуру ее исследования, поиска возникших затруднений, выяснения породивших их причин.

Репертуар участников методической игры

Как показали исследования О. С. Анисимова [1], прототипом разворачивания игрового процесса, направленного на обогащение профессионального опыта личности через моделирование, выступает театр. Как и в театре, действующими лицами в профессионально-развивающих играх являются актеры и зрители, сценаристы

и режиссеры, идеологи и критики. **Актеры** погружаются в **игровую ситуацию** профессионального характера, а подготовка и проведение игры становится «точкой сборки» результатов, полученных критиком, идеологом, сценаристом и режиссером. Рассмотрим содержательное наполнение деятельности педагогов, играющих каждую из названных ролей.

Задача **критика** – всесторонне изучить и проанализировать образовательный процесс в своей школе. В результате должна быть определена ключевая проблема, решение которой имеет первостепенное значение. Сегодня в распоряжении менеджеров в сфере образования имеется достаточное количество инструментов, позволяющих выявить проблемы, осуществить их группировку и определить среди них первоочередную [2]. В данной статье рассмотрим один из таких инструментов – **причинно-следственную диаграмму К. Исикава** [3], известную также под названиями «Диаграмма причин и результатов», «Рыбий скелет», «Диаграмма речных притоков». Ее использование помогает определить и упорядочить различные факторы, оказывающие влияние на качество образовательного процесса, а также сгруппировать их по значимому признаку и степени влияния на качество.



Причинно-следственная диаграмма качества образования

Работа по составлению причинно-следственной диаграммы проводится в четыре этапа: целевой, поисковый, аналитический, проектно-конструкторский. На целевом этапе определяют проблемное поле и формулируют цель предстоящего анализа (что хотим выяснить?). При этом целесообразно выделить один измеримый показатель качества, который записывают в прямоугольник «Качество образования», а затем проводят прямую линию («хребет»). В ходе поискового этапа выявляют причины, влияющие на выбранный показатель качества, и объединяют их в группы: 1) качества обучающихся; 2) профессиональная компетентность учителей; 3) среда

учреждения образования; 4) методики и технологии, используемые в образовательном процессе. На аналитическом этапе осуществляется упорядочение выявленных причин по степени их значимости: главные образуют «большие кости» диаграммы, вторичные – «средние кости», примыкающие к большим, а причины третьего порядка слагают «малые кости». На проектно-конструкторском этапе строится причинно-следственная диаграмма.

Таким образом, в результате проделанной работы критик четко формулирует главную проблему (выявляет «западающий» аспект качества образования в данной школе), определяет ее причины, вычленяет компонент профессиональной деятельности, влияющий на эту причину.

Далее к работе подключается **идеолог**. Его задача – сформулировать идею, как следует организовать образовательный процесс, чтобы исправить ситуацию. Для решения задачи идеолог должен:

1) репрезентативно описать требуемое состояние ситуации (назвать те характеристики, которые позволят признать образовательный процесс качественным);

2) провести сравнительно-сопоставительный анализ созданного идеального образца и сложившейся в школе ситуации, зафиксировать «точки разрыва» между ними;

3) определить, что нужно сделать, чтобы перевести ситуацию из актуального в должное (требуемое) состояние;

4) осуществить методологическое конструирование, т. е. продумать, за счет каких методов, технологий, способов, средств возможен запланированный переход;

5) выявить, насколько педагоги подготовлены к эффективному использованию предложенных методов, способов, форм, технологий в образовательном процессе, что они умеют и чего не умеют делать;

6) определить целевой ориентир методической игры через фиксацию определенного компонента профессиональной компетентности, который будет развиваться;

7) представить метод, способ, форму, технологию, которые станут предметами освоения в процессе методической игры.

Приведем несколько *примеров формулировки цели методической игры*: к окончанию игры педагог сможет охарактеризовать функциональный репертуар технологии; описать педагогические условия эффективного применения методических приемов; разработать технологическую карту, отражающую...; самостоятельно разработать практико-ориентированные

задания; проанализировать урок в аспекте...; обеспечить управление учебной деятельностью обучающихся средствами...; разработать сценарий проведения урока-диалога; сформулировать предметную, метапредметную и личностную задачи урока; целесообразно использовать приемы...; создать ситуацию, способствующую... и т. д.

Отметим, что результат, который планирует получить в конце игры, обуславливает ее содержание, ход, игровые роли, а также количество и название игровых групп. Например, если игра будет направлена на освоение педагогами методики создания и применения в образовательном процессе практико-ориентированных заданий, то целесообразно организовать работу следующих четырех групп: «Заказчики практико-ориентированного обучения», «Эксперты в области практико-ориентированного обучения», «Разработчики практико-ориентированных заданий», «Методисты-технологи».

Далее в процессе проектирования игры можно приступать к разработке ее сценария, т. е. проекта **проживания** педагогом определенного **события** – момента реальности, когда осуществляется его профессионально-личностное развитие. **Сценаристу** предстоит продумать, как можно создать условия, способствующие событийности, возникновению в ходе игры методического эффекта, выявить факторы, благодаря которым учителя могут изменить свою точку зрения, переосмыслить имеющийся опыт, обрести уверенность в своих силах, развить педагогические способности, повысить уровень компетентности. В основу сценария должна быть положена выявленная на этапе диагностики профессиональная проблема.

Специалисты в области игротехники [1; 5] единодушны в том, что пусковым механизмом включения в игру является самоопределение ее участников. Вслед за О. С. Анисимовым будем рассматривать **самоопределение** как процесс обращения педагога к самому себе, оценки себя как профессионала, критического переосмысления индивидуального опыта, возможности его использования для решения новых профессиональных задач, поставленных в методической игре. Поэтому сценарист должен спроектировать ход и методическое обеспечение процесса самоопределения участников игры, предложив им ответить на **вопросы**.

1. Каков реальный уровень моей профессиональной компетентности?
2. В какой степени моя компетентность отвечает современным требованиям?

3. Какие имеющиеся у меня профессиональные знания и умения дают возможность успешно решать задачу? (*Задача формулируется согласно теме методической игры.*)
4. Какие я вижу основные направления совершенствования моей профессиональной компетентности?
5. Что я должен сделать для того, чтобы обогатить свой профессиональный опыт?

В сценарии необходимо отразить пространственно-временную специфику и инструменты процесса создания игровой проблемной ситуации через: 1) столкновение способов, обычно используемых педагогами и востребованных в изменившейся ситуации; 2) противопоставление имеющихся у учителей способностей тем, которые необходимы для решения проблемы.

В игротехнике задача каждого участника – понять и принять сценарий, вжиться в роль, творчески перевоплотиться. Помощь в этом оказывает **режиссер**: он моделирует взаимодействие педагогов в ходе игры, создает условия, способствующие достижению

профессионально развивающего эффекта, минимизирует влияние препятствующих этому обстоятельств. В методической игре функцию режиссера выполняет игротехник, который обеспечивает реальную включенность учителей в работу; помогает им выстроить деятельность, адекватную осваиваемому новому способу; создает условия, позволяющие максимально учесть индивидуальные особенности каждого участника; организует взаимодействие, со-бытийную общность, которая обеспечивает взаимообогащение учителей и синергетический эффект игры; конструирует ситуацию, в которой педагоги достигают намеченного результата (осваивают метод, прием, технологию и т. п.) без самоотрицания и без утраты чувства уверенности в себе.

Таким образом, при подготовке методической игры необходимо спроектировать ситуацию, предполагающую осознание учителями наличия рефлексивного разрыва, и продумать условия, способствующие приобретению ими профессионального опыта, снимающего «компетентностный дефицит», породивший разрыв.

Резюме автора

Использование игровых практик позволяет организатору методической работы смоделировать фрагмент педагогической реальности, в котором воплощена конкретная профессиональная проблема, и включить учителей в проектирование вариантов ее решения. Участвуя в методической игре, педагог имеет возможность актуализировать собственный опыт, включиться в анализ профессиональных ситуаций в ходе продуктивного взаимодействия с коллегами, прожить (проиграть) моделируемые ситуации в соответствии с определенной ролью, предложить различные версии, обсудить и проверить их состоятельность, осуществить перенормирование деятельности. В процессе игры учителя самостоятельно приходят к ответам на вопросы: «Что и как следует изменить в организации и осуществлении образовательного процесса?», «Что перестать делать, а что начать?», «Какие педагогические условия следует создать?»

Игровая практика имеет широкий компетентностный диапазон: она ориентирована не на освоение педагогом отдельного приема или способа, а на комплексную подготовку к решению определенной профессиональной задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Анисимов, О. С.** Игры. Игротехника. Методология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://metodologika.ru/add/lib/MS/gm1.rar>. – Дата доступа: 01.05.2021.
2. **Гелясина, Е. В.** Статистические методы управления качеством дистанционного повышения квалификации педагогов: монография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/handle/doc/13128>. – Дата доступа: 20.05.2021.
3. **Исикава, К.** Японские методы управления качеством / К. Исикава. – М.: Экономика, 1988. – 215 с.
4. **Станиславский, К. С.** Работа актера над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика / К. С. Станиславский. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. – 478 с.
5. **Щедровицкий, П. Г.** К анализу топики организационно-деятельностных игр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://shchedrovitskiy.com/organizacionno-dejatelnostnaja-igra>. – Дата доступа: 20.01.2021.