



Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

**ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**РАБОТА С ДЕТЬМИ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА,
ИСПЫТЫВАЮЩИМИ ТРУДНОСТИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ**

Методическое пособие для учителя начальной школы

Москва

2023

Авторы

Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, О. А. Рыдзе

Работа с детьми младшего школьного возраста, испытывающими трудности при изучении учебных предметов : методическое пособие для учителя начальной школы / [Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, О. А. Рыдзе] / Под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» 2023. – 170 с.

Цель пособия оказать методическую помощь учителю в работе с детьми, которые испытывают трудности при изучении учебных предметов. Предлагается новая трактовка понятия «успешность обучения», описываются результаты педагогической диагностики и общие трудности учения и обучения в начальной школе, раскрываются условия устранения и преодоления трудностей, возникающих при изучении русского языка, литературного чтения, математики и окружающего мира.

Содержание

Введение. Характеристика успешности обучения в начальной школе	4
1. Характеристика педагогической диагностики трудностей учения учащихся начальной школы	15
2. Характеристика общих трудностей учения и обучения в начальной школе	54
3. Условия предупреждения и преодоления трудностей изучения младшими школьниками учебных предметов	67
4. Предупреждение и устранение трудностей изучения младшими школьниками учебных предметов	92
4.1. Предупреждение трудностей младших школьников при изучении учебного предмета «Русский язык»	92
4.2. Предупреждение трудностей младших школьников при изучении учебного предмета «Литературное чтение»	121
4.3. Предупреждение трудностей младших школьников при изучении учебного предмета «Математика»	135
4.4. Предупреждение трудностей младших школьников при изучении учебного предмета «Окружающий мир»	152
Заключение	166

ВВЕДЕНИЕ. ХАРАКТЕРИСТИКА УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Предлагаем обсудить

Существует ли в российской системе образования проблема трудностей обучения и учения младших школьников?

Повышение качества российского образования рассматривается сегодня как одна из самых актуальных проблем. Это неоднократно в своих выступлениях подчеркивал Президент Российской Федерации В. В. Путин. Так, в Указе Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»¹ говорится о необходимости решения следующих задач: обеспечение вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования, внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению.

В 2021 г. Рособрнадзор совместно с Федеральным институтом оценки качества образования провел рейтинговое исследование качества школьного образования. Из 85 регионов Российской Федерации в «зеленую» (самую благополучную) зону вошли всего 5 регионов (Санкт-Петербург, Москва, Ярославская, Калининградская и Свердловская области). Следует обратить внимание, что в «красную» и «бордовую» (неблагополучные) зоны попали соответственно 28 и 4 региона Российской Федерации, что составило более 35% образовательных организаций страны. Такие цифры заставляют задуматься. Актуализируется обсуждаемая проблема и позицией многих педагогов, которые не считают, что в российских школах у младших школьников много трудностей в учебной деятельности. Более 40% респондентов утверждают, что они легко справляются с любыми трудностями, которые возникают в учении у младших школьников.

¹ Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

Понятно, что возникновение трудностей и проблем обучения связано с нарушением его успешности. Поэтому коллектив разработчиков поставил перед собой задачу определить характеристику понятия «успешность обучения» как дидактического явления, которая должна учитывать: а) современные требования государства и общества к уровню и качеству образования; б) результаты диагностики начального образования; в) статус младшего школьника первой трети XXI века.

Характеристика успешности субъекта Учения (младшего школьника) включает следующие показатели:

- *постоянство* в выполнении предложенных (поставленных) учебных задач;
- *желание* проявлять инициативу и творчество;
- *способность* предвидеть и удовлетворять ожидания других, совпадение чужих ожиданий со своими;
- *способность* демонстрировать свои знания в разнообразной деятельности вне урока;
- *признание* учебных удач субъекта окружающими (прежде всего учителем, одноклассниками, родителями); одобрительные оценки с их стороны;
- *обеспеченность* дальнейшего успешного обучения в близкой и отдаленной перспективе;
- *повышение* самооценки и самоуважения; ситуативное достоинство;
- *переживание* положительных эмоций, состояния удовлетворения и радости.

Сегодня очень важно понимать, что цели обучения **равны** его результату, т. е., говоря образно, это то, что можно «положить на ладонку», удостовериться, что это появилось и состоялось. Поэтому разговор о целях образования – это ответ на вопрос «Чем ребенок отличается от самого себя в начале и в конце обучения?» Каковы возникшие **новообразования**? Если встать на позицию обучающегося, то это будут новообразования, выраженные в **способностях** (см. схему 1).

Умения, сформированные на предметном содержании и представляющие предметные достижения, обеспечивают становление метапредметных достижений (владение коммуникацией и способность к интеллектуальной деятельности и рефлексивным действиям), что определяет личностные достижения обучающегося – готовность к самообразованию. Такой концептуальный подход разработчиков обсуждаемой проблемы дал возможность создать пирамиду успешности младшего школьника, которая устанавливает корреляционные зависимости между разными группами планируемых результатов обучения (см. схему 2).



Схема 1. Новообразования младшего школьника

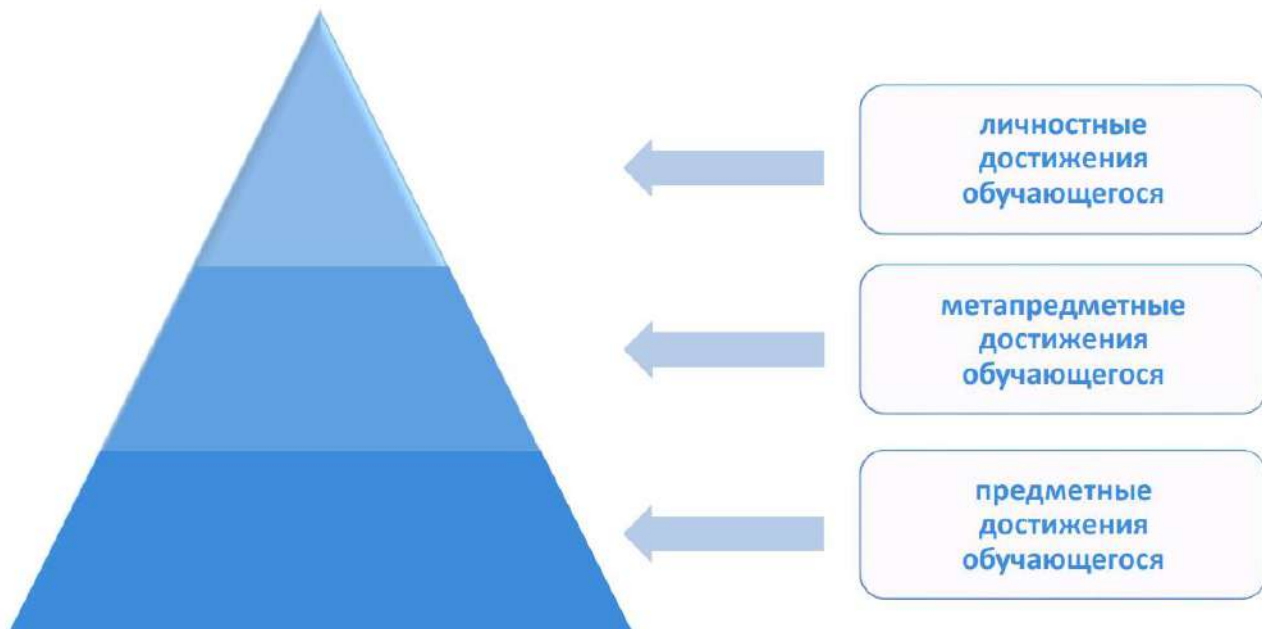


Схема 2. Пирамида успешности

Предметная составляющая рассматривается как основа, фундамент пирамиды и отражает индивидуальные образовательные достижения, полученные в результате освоения программы начального общего и основного общего

образования. *Метапредметная составляющая* стала центральной частью пирамиды, т.к. она отражает приоритетную цель современной системы образования – гармоничное развитие обучающегося. Высшей точкой пирамиды успешности, аккумулирующей достижения и предметных, и метапредметных результатов обучения, являются существенные *личностные* новообразования человека. Их становление коррелируется каждым метапредметным результатом.

Безусловно, провозглашение цели развития ребенка в процессе образования пронизывает всю классическую педагогику, но успешной реализации этой цели мешала тенденция массовой практики обучения – направленность процесса преимущественно на передачу учащимся знаний. Это положение подтверждается словами выдающегося психолога Л. С. Выготского: «Развитие есть результат обучения, НЕ СОВПАДАЮЩИЙ с его содержанием». Последователь Л. С. Выготского А. К. Дусавицкий подчеркивал: «Многочисленные попытки модернизации традиционной одежды – прежнего метода обучения – ожидаемых результатов не давали. И неудивительно: они напоминали усовершенствование телеги в век реактивных самолетов и ракет»¹.

Такой подход дал возможность коллективу разработчиков выдвинуть гипотезы исследования: трудности при изучении учебных предметов возникают в том случае, если

- учитель (*субъект Обучения*) не осознает приоритетность цели развития обучающегося в соответствии с теорией развивающего обучения;
- образовательный процесс не учитывает необходимость интеграции всех достижений обучающегося и иерархические взаимоотношения между предметными, метапредметными и личностными планируемыми результатами обучения.

Беседы с учителями и родителями, оценка образовательного процесса в школе дают основания констатировать тенденцию современной системы российского образования, когда «виновниками» школьной неуспешности называют самого обучающегося и/или его семью (см. схему 3). Риски школьной неуспешности чаще всего объясняются тремя группами причин. *Первая группа* обусловлена индивидуальными особенностями психической деятельности обучающихся: уровнем развития познавательных и интеллектуальных процессов (например, восприятия, памяти, внимания, мышления, речи), а также темпом

¹Дусавицкий А.К. 2x2=X? – М.: Инфолайн, 1995. – С. 56.

деятельности. *Вторая группа* причин касается индивидуальных качеств личности (невнимательность, лень, упрямство), которые учитель «видит» в ученике. *Третья группа* причин – социально неблагополучные условия, в которых живут, воспитываются и развиваются дети.

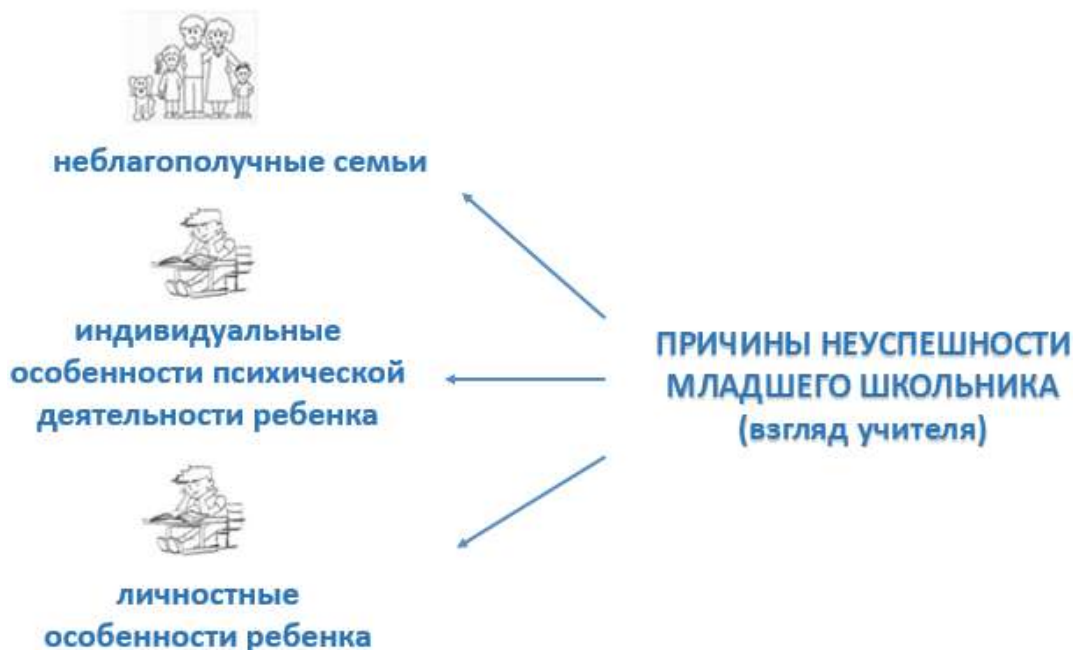


Схема 3

Конечно, нельзя не считаться с социальной средой, которая окружает школьников. При всей важности учета этих предпосылок неуспешности обучающегося необходимо определить группу *собственно педагогических* причин различных проблем, возникающих при изучении учебных предметов. К сожалению, в исследовании подтвердилась гипотеза, что возникновение проблем и трудностей изучения учебных предметов в начальной школе провоцируется неготовностью учителя обеспечить систематическую педагогическую помощь, внимание и поддержку обучающимся разных групп успешности.

Как известно, в учебном процессе присутствуют два субъекта: субъект *Обучения* – учитель и субъект *Учения* – ученик. Поэтому нельзя считать, что возникновение ошибок, трудностей в изучении учебных предметов зависит только от субъекта учения – обучающегося. Согласно гипотезе, эти проблемы лежат в зоне дидактики, т.е. *неготовности* учителя конструировать учебный процесс на новых концептуальных основаниях, представленных в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО). Исходя из этого, центральной идеей данного методического пособия было убедить практического работника начальной школы в том, что трудности субъекта *Учения*

при освоении учебного предмета провоцируются профессиональными проблемами субъекта *Обучения*. Для предупреждения и преодоления возникающих трудностей учитель должен быть готов:

– во-первых, к осознанию того, что предметные достижения ребенка не являются самоцелью образования, а выступают актуальным средством решения задач развития младшего школьника, т.е. достижений возрастных новообразований, о которых говорилось выше;

– во-вторых, к интеграции процессов формирования предметных, метапредметных и личностных достижений учащегося;

– в-третьих, к использованию технологий обучения, позволяющих развивать способность использовать полученные знания, самостоятельно их добывать и оценивать свое знание-незнание;

– в-четвертых, обеспечивать педагогическую поддержку и помощь всем обучающимся.

Таким образом, коллектив авторов пособия постарался раскрыть следующие позиции:

1. Центральным и определяющим звеном в успешности учения и обучения являются метапредметные достижения.

2. Уровень универсальных учебных действий (УУД) влияет на результаты обучения и является одним из критериев успешности освоения учебных предметов.

3. Причины трудностей при освоении предметного содержания обучения лежат в сфере несформированности универсальных учебных действий.

4. Условием устранения и предупреждения трудностей при изучении учебных предметов является сформированность учебной деятельности.

Предлагаем обсудить

Какие группы обучающихся находятся в зоне внимания педагога и почему?

Результаты психолого-педагогических исследований показывают, что в каждом учебном классе имеются четыре группы обучающихся с разным уровнем успеваемости:

1. *Устойчиво успешные обучающиеся*. Следует признать, что в традиционной школе установилась тенденция особого внимания к устойчиво

успешным детям («отличникам»), их часто называют одаренными. По данным психологии (например, О. М. Дьяченко), процент одаренных детей весьма незначителен, и в массовой практике в группу одаренных часто включают «отличников», которые являются способными учащимися с хорошей памятью, высоким уровнем произвольной деятельности, большим трудолюбием и интересом к учению. Вместе с тем тесты на одаренность многие из них не выполняют. Такая группа младших школьников оканчивает начальную школу «круглыми отличниками». Но проследим, что с ними часто происходит в основном школьном звене.

В 5–6–7 классах наблюдается тенденция постепенного снижения успехов учащихся этой группы. С приходом в основную школу сокращается число «отличников» (если в начальной школе их не менее 15–20%, то в основной остается 2–4%), успешные школьники становятся «хорошистами», и, к сожалению, довольно часто к 7 классу попадают в группу «ситуативно успешных». Эти данные подтверждаются и результатами международных исследований. Например, по данным TIMSS, в начальной школе детей с *высшим уровнем* овладения математической и естественно-научной грамотностью зафиксировано 20%, а число таких учащихся в основной школе постепенно и устойчиво снижается. Такие же результаты зафиксированы по смысловому чтению школьников. Вместе со снижением успеваемости наблюдается и определенная потеря познавательных интересов, разрушение устойчивой мотивации к овладению знаниями-умениями. Каковы причины таких изменений? Коллектив авторов данного пособия видит их прежде всего в *аксиологической* и *содержательной составляющей* процесса дифференцированного обучения. В соответствующих разделах пособия будет показана специфика индивидуально-дифференцированной работы с успешными обучающимися с целью преодоления эффекта «застывания» в их интеллектуальном развитии.

2. Рассмотрим теперь группу «успешных» (так называемых «*хорошистов*»). Следует констатировать, что такая группа, как правило, не входит в зону дифференцированного обучения учителя (см. схему 4). Это связано с тем, что дети, которые учатся на устойчивые «4» и нередко получают «5», не вызывают особых тревог у педагога и родителей. «Хорошисты» проявляют интерес к обучению, устойчивую учебную мотивацию, эти дети ответственны, редко нарушают дисциплину, при оказании помощи выполняют задания на «5».

У «хорошистов» случаются ситуации появления трудностей, удовлетворительного выполнения какого-то задания, но все эти проявления учитель считает случайными, ситуативными и реагирует на них только снижением отметки.

Обратим внимание на два обстоятельства, связанные с этими учащимися.

Во-первых, это достаточно представительная в числовом выражении группа обучающихся (в начальной школе их 55–65%), которая при соответствующей педагогической реакции учителя может перейти в группу устойчиво успешных школьников.

Во-вторых, при отсутствии постоянного внимания со стороны руководителя образовательной деятельности эти дети, к сожалению, могут перебираться в группу ситуативно успешных (успевающие на «3»). Трудности часто возникают у хорошистов с развитием универсальных учебных действий. Они переходят в основное звено с недостаточным уровнем овладения познавательными УУД (испытывают трудности в выборе признака сравнения, классификации, в работе с информацией, которая представлена графически). «Хорошисты» нечасто занимают активную позицию в учебном диалоге, они предпочитают слушать, а не сами выступать, включаться в обсуждение проблем. Трудности вызывают задания на воображаемые ситуации, на составление текста-рассуждения. Все это негативно отражается на успешности обучения таких учащихся в 5–6 классах.

Следует признать, что среди младших подростков «хорошисты» практически исчезают, они становятся ситуативно успешными, начинают получать удовлетворительные отметки. Если в начальной школе у «хорошистов» наблюдалось проявление познавательного интереса к отдельным предметам или к конкретной учебной ситуации, то в основной школе интерес падает, учащиеся этой группы начинают испытывать трудности принятия и «удержания» учебной задачи.

В соответствующих разделах пособия будут раскрыты особенности организации дифференцированной работы с группой «хорошистов». Идеей авторов пособия является понимание цели индивидуально-дифференцированного подхода к обучающимся этой группы успешности как проявление особого внимания к процессу применения предметных знаний-умений в нестандартных ситуациях, становлению универсальных действий, которые обеспечивают продвижение учащихся как в изучении предмета, так и в формировании универсальности учебных действий. На содержании разных предметов показано, что для «хорошистов» содержанием дифференцированных заданий должно стать

формирование компонентов учебной деятельности, среди которых особенно важными являются самостоятельное построение учебных действий и операций, проявление контроля и самоконтроля, оценки и самооценки. Заботой учителя должно стать развитие таких качеств субъекта учебной деятельности, как активность, инициативность, способность к импровизации и творчеству.

3. Примерно 25–30% школьников относятся к группе *ситуативно успешных* (удовлетворительно успешных) школьников. Это дети, которые учатся на «3» и «4». Учителя признают, что эта группа обучающихся обычно не входит в зону индивидуально-дифференцированного обучения. Присвоенное им традиционно «звание» *посредственные* сопровождает их на протяжении всего обучения в школе (обратим внимание, что так называемые «троечники» – это не посредственные учащиеся, а успевающие на удовлетворительно; они выполняют требования стандарта на достаточном (!), но на удовлетворительном уровне). Вместе с тем очевидно, что многие трудности учения этих детей могут быть сняты при построении «зоны ближайшего развития», что и происходит, когда с ними работают репетиторы, хорошо знающие психологию этих ребят. В основной школе эти дети попадают в зону риска: теперь в основном они получают «3», а иногда и «2».

Часто трудности, возникающие у «троечников», связаны не с проблемами усвоения предметных умений-навыков, а лежат в другой плоскости – взаимоотношений с учителем, с одноклассниками, с отсутствием или недостаточным проявлением к ним внимания, поддержки, помощи и, конечно, недооценкой учителем актуальности построения для них «зоны ближайшего развития». В разделах данного пособия будет показано, что одним из направлений работы с ситуативно успешными детьми должно стать развитие их кругозора, интереса к изучению разных предметов, хотя бы ситуативное проявление учебной мотивации. Очень важно учитывать личностный статус «троечника» как субъекта учебной деятельности, что поможет обосновать цели, содержание и формы дифференцированной работы с ними.

4. Группа *неуспешных* учащихся. К этой группе относятся в особой мере устойчиво неуспешные дети, которые учатся на «3», но довольно часто получают «2». В начальной школе их число небольшое – 2–3%. Каждый второй учитель определенно считает, что неуспешных детей нужно особо контролировать, «заставлять» выполнять дополнительные задания, а также держать связь с их родителями. Поэтому следует констатировать, что работа с этой группой характеризуется в основном как натаскивание на предметные знания-умения.

Дополнительная работа с неуспешными школьниками, которую проводит почти каждый учитель начальных классов, проходит как формальные тренировки в решении разных учебных задач на основе прямого образца учителя.

Следует признать, что в 5–6 классах увеличивается группа риска школьников с явными проявлениями неуспешности учения. Причем отмечается тенденция расширения зоны неуспешности, когда в начальной школе ученик испытывал трудности по одному предмету, а теперь получает отрицательные отметки по нескольким учебным курсам. В зону риска часто попадают младшие подростки из группы ситуативно успешных, которые в начальной школе учились на «4» и «3». В методическом пособии раскрывается особое значение создания учителем «зоны ближайшего развития». Именно эта технология взаимодействия с неуспешным учащимся, построенная на психологической теории российского психолога Л. С. Выготского, обеспечивает успешность обучения детей, испытывающих особые трудности учения.

Проведенное исследование дало возможность сделать вывод о том, что к разным группам успешности в начальной школе учитель относится по-разному (см. схему 4).



Схема 4

Приведенная схема показывает, что в зоне постоянного внимания находятся «отличники», которые всегда выручают учителя, поддерживают «правильный» учебный диалог, готовы ответить на любой вопрос и поддержать честь класса и школы на любой олимпиаде. Это внимание педагога, конечно, положительно

сказывается на статусе «отличника», его самооценке. Но если говорить не об эмоциональной стороне процесса обучения, а о необходимости совершенствовать умения и способности успешного обучающегося, то необходимо говорить о специфике индивидуального подхода к обучению «звездочек» начальной школы.

Другая группа, которая находится в зоне внимания учителя, – неуспешные учащиеся. Внимание учителя к этой группе обучающихся вполне оправданно, потому что каждый педагог хочет, чтобы в его классе все дети были успешны.

Вместе с тем педагогически неправильно будет принять тенденцию невнимания учителя к двум группам учащихся, которые, как показано выше, находятся в группе риска. Поэтому описание особенностей индивидуально-дифференцированной работы по отношению к каждому обучающемуся стала одной из задач данного методического пособия.

1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ТРУДНОСТЕЙ УЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Для установления трудностей, с которыми встречаются младшие школьники при изучении учебных предметов, в 2021–2023 гг. в соответствии с государственным заданием Министерства просвещения Российской Федерации коллективом лаборатории начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» была проведена педагогическая диагностика. Было получено и проанализировано более 2 тысяч работ учеников 2 и 4 классов образовательных организаций. Педагогическая диагностика проводилась на содержании предметов начальной школы (русский язык, литературное чтение, математика и окружающий мир).

В результате диагностики предполагалось установить *качество* усвоения школьниками учебного материала по следующим позициям:

- умение использовать полученные знания в нестандартных ситуациях;
- способность самостоятельно находить способ решения новой учебной задачи, сопоставлять текст задачи с возможными вариантами ее решения, выбирать правильный ответ;
- готовность обучающихся применять познавательные универсальные учебные действия – анализ, сравнение, классификация, обобщение;
- готовность проводить смысловое чтение, работать с информацией, представленной в разных типах текстов;
- умение работать с терминами и понятиями данной предметной области;
- способность конструировать тексты-рассуждения, включающие необходимые доказательства выполненного учебного действия.

Предлагаем обсудить

Что такое педагогическая диагностика и какие научные идеи лежат в основе ее организации?

Происходящее в настоящее время усиление внимания к диагностическому компоненту педагогической деятельности вызвано тем, что практическими работниками массовых образовательных организаций эта функция деятельности

контроля и оценки недооценивается. Вместе с тем диагностика рассматривается как средство не только установления трудностей учения, но и создания возможности корректировать образовательный процесс с целью их предупреждения, а также оказания адресной помощи каждому школьнику и тем самым существенного повышения качества образования. Как было подчеркнуто во введении, в индивидуально-дифференцированном подходе нуждаются все обучающиеся, независимо от уровня успешности обучения. Но данные, которые получает учитель после проведения проверочных и контрольных работ, недостаточны для того, чтобы наметить индивидуальные планы работы с обучающимися. Здесь нужны специальные методы диагностики, которые помогут установить и достижения, и трудности учащегося, данные об их причинах, о наиболее эффективных с точки зрения развития учащегося следующих шагах обучения.

Исторически педагогическая диагностика связана с психологической диагностикой, но, безусловно, не дублирует ее, поскольку при создании педагогической диагностики не происходит простого копирования психологических подходов и передачи педагогам несвойственным им функций. Основная идея педагогической диагностики заключается в предоставлении педагогам возможности педагогическими средствами оценивать особенности протекания процесса учения и его перспективы. Для развития педагогической диагностики принципиально важны были идеи, высказанные Л. С. Выготским и Д. Б. Элькониным. Л. С. Выготский обосновал необходимость двухуровневой диагностики, позволяющей выявить уровень актуального развития и уровень «зоны ближайшего развития», связывал возможность прогнозирования именно с исследованием «зоны ближайшего развития» (об этом подробнее см. в разделе об условиях устранения и предупреждения трудностей). Д. Б. Эльконин в своих работах «Некоторые вопросы диагностики психического развития детей» и «К проблемам контроля возрастной динамики психического развития детей» зафиксировал положение о том, что «при определении уровня развития детей необходимо основное внимание уделять уровням сформированности видов деятельности, характерных для каждого периода развития». При этом он указал, что для младшего школьного возраста «содержание диагностируемых сторон развития должно включать диагностику уровней сформированности учебной деятельности – ее основных структурных компонентов (выделенность учебных

действий и степень их сформированности, уровень развития действий контроля и оценки) и основных новообразований (выделенность способов, общих для решения определенного типа задач, и их осознание, уровень развития умственного или внутреннего плана действий, непосредственно не накладываемых на внешние действия, уровень развития обобщений и понятий)». Реализация положений теории учебной деятельности в реальной педагогической практике обучения младших школьников привела Д. Б. Эльконина к идее рассмотрения диагностики двух видов: психологической и психолого-педагогической. Первая связана с детской возрастной психологией, вторая – с педагогической психологией. Именно эта идея выдающегося ученого привела к появлению понятия «педагогическая диагностика», которое сегодня трактуется следующим образом:

Педагогическая диагностика – это совокупность приемов контроля и оценки, использование которых позволяет выявить уровень достижения учащимися планируемых результатов обучения (в соответствии со стандартом), качество усвоения учебного материала, установить трудности учебной деятельности и их причины с целью оптимизации учебного процесса и реализации целенаправленного индивидуально-дифференцированного подхода к обучающимся.

Появление нового понятия – «педагогическая диагностика» – привело к тому, что так стали неправомерно называть любые проверочные работы. Принципиальные отличия педагогической диагностики от других видов контрольно-оценочной деятельности педагога проявляются прежде всего **в целевых установках**. Целью традиционных видов контрольно-оценочной деятельности является процесс сравнения планируемых результатов обучения с требованиями, заданными учебными программами, т. е. целью данных видов контроля и оценки является сравнение достижений учащегося с идеальным уровнем и оценка степени сходства или различия. Целью диагностики вообще является выяснение **особенностей**, в случае педагогической диагностики – особенностей как усвоенных знаний, умений, навыков, так и особенностей самого процесса овладения этими знаниями, умениями и навыками.

Педагогическая диагностика – это вид контроля, определяющий особенности *способов деятельности*, характерных для каждого ученика, специфики процесса *усвоения знаний* и их *применения* каждым учащимся, *установление имеющихся проблем и трудностей*. Принципиальным отличием является и то, что

педагогическая диагностика, как и диагностика в целом, неразрывно связана с такими понятиями, как причина, прогноз и определение плана дальнейших коррекционно-развивающих действий. Это достаточно наглядно представлено на схеме 5.



Схема 5

Требования к созданию педагогической диагностики:

1. Педагогическая диагностика должна не только констатировать имеющийся уровень достижений обучающегося, но и обеспечить получение информации о причинах трудностей и источнике проблем.

2. Инструментарий педагогической диагностики должен дать возможность построения прогноза дальнейшего протекания процесса обучения, планирования следующих шагов обучения для дальнейшего продвижения учащегося. Данные, полученные в ходе педагогической диагностики, должны служить основой для принятия педагогических решений о дальнейшем ходе обучения и о необходимых действиях по осуществлению коррекционно-развивающей работы, основанных на знании причин трудностей.

Важно подчеркнуть тесную связь педагогической диагностики с прогнозированием более эффективных способов осуществления коррекционно-развивающей работы, определением следующих шагов процесса обучения. Эти преимущества педагогической диагностики возникают в связи с тем, что при правильном ее конструировании она дает возможность определения причин

возникших трудностей. Важнейшей особенностью педагогической диагностики является выяснение в каждом отдельном случае того, почему возникает разрыв между достигнутым уровнем и нормативным уровнем образовательных достижений, каковы причины и возможные последствия его возникновения.

3. Принципиальным является учет *двустороннего характера* педагогической диагностики: с одной стороны, возможность анализа особенностей продвижения каждого ученика, выявление причин возникающих трудностей и построение эффективной программы преодоления трудностей; с другой стороны, возможность анализа собственной педагогической деятельности и соответствующая ее корректировка учителем.

В соответствии с ФГОС НОО и Федеральной образовательной программой начального общего образования (ФОП НОО) объектами педагогической диагностики являются не только собственно предметные знания-умения-навыки-способы деятельности, т.е. предметные результаты обучения, но и метапредметные требования стандарта. Это актуализируется тем, что именно педагогическая диагностика в большей степени позволяет предоставлять данные об овладении младшими школьниками метапредметными результатами. При этом именно трудности организации работы над метапредметными результатами являются самыми актуальными среди проблем реализации стандарта. Кроме того, актуализация педагогической деятельности по развитию функциональной грамотности ставит вопрос об усилении внимания к использованию освоенных умений как в учебном, так и в более широком жизненном контексте.

Теоретической основой разработки диагностических заданий являлась реализация следующих *принципов*:

1) Объектами оценивания были *наиболее значимые* достижения обучающегося, *актуальные* для его дальнейшего образования. Этот принцип относится к функциональной грамотности школьника, т.е. к способности применять полученные знания.

2) Предлагаемые учащимся задания строились на интеграции предметных и метапредметных достижений. Это давало возможность определить уровень его обученности и развития, выявить основные трудности и проблемы учения. Проверка только уровня предметных достижений не выявляла причин возникающих у детей трудностей. Обязательная диагностика уровня метапредметных достижений с достоверностью показывала, какие задачи

познавательного, коммуникативного и регулятивного развития не решаются пока в первом звене школьного образования.

3) Диагностические задания строились с учетом принципа *меры* трудности, т. е. задания конструировались выше среднего уровня доступности. Это позволяло привлечь особое внимание педагога к возможностям устойчиво успешных школьников, обеспечить их обучение в соответствии с потребностями и познавательными интересами.

4) При разработке заданий реализован принцип *сопоставимости*, т. е. возможности сравнения полученных данных по одним и тем же критериям на материале разных предметов. Это потребовало согласования заданий на материале разных предметов на уровне целей и объектов контроля, выбора заданий на применение одного и того же универсального действия.

Поскольку в рамках одной работы невозможно оценить все метапредметные результаты, особое внимание было уделено отбору объектов контроля уровней обученности и развития младших школьников. А учитывая, что для достоверности выводов о достижении метапредметных результатов и о возможных причинах трудностей общеучебного характера один и тот же метапредметный результат должен быть оценен средствами нескольких предметов, было решено отобрать не более шести самых значимых метапредметных результатов, причем эти результаты должны представлять все три группы УУД (познавательные, коммуникативные, регулятивные).

Перечислим выбранные для педагогической диагностики на этапе завершения начального обучения метапредметные результаты:

- 1) установление основания (оснований) для сравнения объектов;
- 2) определение существенного признака классификации предложенных объектов;
- 3) анализ информации, представленной в словесной и графической форме;
- 4) установление назначения текста;
- 5) конструирование текстов разного типа (описание, повествование, рассуждение), обладающих необходимыми структурными и языковыми особенностями заданного типа;
- 6) нахождение ошибки и установление причины допущенной ошибки.

Задания были разработаны на материале четырех учебных предметов: «Русский язык», «Литературное чтение», «Математика», «Окружающий мир».

Кроме основных заданий в диагностическую работу вошло несколько заданий с подсказками. Эти задания были направлены на оценивание тех же метапредметных результатов, но отличались от основных заданий тем, что для их выполнения младшему школьнику нужно было сделать меньше операций, поскольку часть из составляющих учебное действие операций уже была выполнена и вынесена в формулировку задания. Такие задания помогают выявить у детей, достижения которых находятся на низком уровне, потенциал их обучаемости.

Дадим характеристику каждого объекта контроля и приведем примеры заданий и критериев оценивания.

1. Объект оценки: «Установление основания (оснований) для сравнения объектов».

Примерная формулировка задания для учащегося: «По каким признакам можно сравнить эти объекты?»

Цель задания: определить, понимает ли учащийся суть действия сравнения, умеет ли он проводить сравнение группы объектов, используя в качестве признаков сравнения тождество, различие, уникальность.

Требования к содержанию и представлению задания: необходимо подобрать такой набор объектов, который бы обязательно давал возможность сравнения по трем различным признакам:

- тождество как полное совпадение свойств объектов;
- различие как несовпадение свойств и качеств объектов;
- индивидуальное как уникальность, своеобразие объекта.

Критерии оценивания:

3 балла – учащийся указал три **различных** признака сравнения: 1) сходство; 2) различие; 3) индивидуальную специфичность (уникальность/особенность). При оценивании учитываются только различные по сути признаки сравнения, поэтому если учащийся приводит в своем ответе, например, несколько признаков тождества, они засчитываются как один признак. Это же касается и признаков различия.

2 балла – учащийся указал два из трех **различных** признаков сравнения.

1 балл – учащийся указал один из трех **различных** признаков сравнения.

0 баллов – указанный учащимися признак/признаки не является/не являются основанием для сравнения.

Пример задания:

Запиши, по каким признакам можно сравнить эти слова:

книга, море, облако, подушка, кино, ручка, зерно.

1) _____

2) _____

3) _____

Критерии оценивания:

3 балла – учащийся указал три различных признака сравнения:

1) Указан признак *сходства*: это имена существительные / это неодушевленные имена существительные / это нарицательные имена существительные.

Возможные ответы детей: «Можно сравнить, какой частью речи являются эти слова/все эти слова являются именами существительными»;

2) Указан признак *различия*: род имен существительных (часть имен существительных женского рода, часть среднего рода).

Возможные ответы детей: «Можно сравнить по тому, существительными какого рода являются эти слова / можно сравнить по роду – три слова женского рода, остальные среднего рода».

3) Указан признак «специфичность/уникальность/особенность»: указана особенность слова «кино» – неизменяемость.

Возможные ответы детей: «Можно сравнить по тому, изменяется слово или нет, все кроме кино изменяются, а кино не изменяется».

2 балла – учащийся указал два из трех разных признаков сравнения.

1 балл – учащийся указал один из трех разных признаков сравнения.

0 баллов – указанный учащимися признак/признаки не является/не являются основанием для сравнения.

Примечание: ответ учащегося: 1) это имена существительные; 2) это неодушевленные имена существительные; 3) это нарицательные имена существительные – будет оценен 1 баллом, поскольку все названные признаки – это признаки сходства.

Пример задания, содержащего подсказку:

Тебе нужно сравнить этих животных.

(Даны рисунки: треска, акула, скат, дельфин, камбала, рыба-меч, кит.)

1) Запиши, чем они похожи. _____

2) Запиши, чем они отличаются. _____

3) Запиши, какое животное похоже на всех остальных, но при этом чем-то отличается от них. Объясни, чем оно отличается. _____

Критерии оценивания:

3 балла – записано три правильных ответа:

1) указано, чем похожи: все животные – это обитатели водного пространства;

Возможные ответы детей: «Все они живут в воде / Все – обитатели океанов (морей)»;

2) указано, чем отличаются: среди животных есть млекопитающие и рыбы;

Возможные ответы детей: «Некоторые из них млекопитающие, а некоторые рыбы»; «Дельфин и кит – это млекопитающие, а остальные – рыбы».

3) указано животное, которое обладает признаком *специфичности /уникальности*: для защиты скат может вырабатывать электричество, а остальные такой способностью не обладают. ИЛИ: из этих животных огромных размеров достигает только кит.

Возможные ответы детей: «Это скат, из всех этих морских обитателей только скат может вырабатывать электричество», «Это кит, потому что это самое крупное животное».

2 балла – записано два правильных ответа, третий или не записан, или неправильный.

1 балл – записан один правильный ответ, два других или не записаны, или неправильные.

0 баллов – ни один из ответов не является правильным.

Отличие основного задания и задания с подсказкой заключается в том, что в задании с подсказкой основания для сравнения выделены, а в основном задании ученик сам должен определить эти основания.

2. Объект оценки: «Определение существенного признака классификации предложенных объектов».

Примерная формулировка задания для учащегося: «Тебе нужно провести классификацию данных ниже слов по **существенному** (главному) признаку. Запиши этот признак и проведи классификацию.

А теперь запиши **несущественный** (неглавный, второстепенный) признак, по которому можно распределить эти слова на две группы».

Цель задания: определить, понимает ли учащийся суть действия классификации, различает ли он существенный и несущественный признаки, может ли на основе анализа предложенного набора объектов выделить существенный признак классификации и на его основе провести классификацию, умеет ли предложить несущественный признак для группировки.

Требования к содержанию и представлению задания: необходимо подобрать такой набор объектов, который бы обязательно давал возможность:

– провести классификацию по существенному признаку (целесообразно, чтобы существенный признак был очевидным для предлагаемых объектов – это позволит четко прописать правильный ответ в критериях – и при этом был таким, чтобы выпускники начальной школы смогли передать этот признак словами);

– осуществить группировку по несущественному признаку.

Критерии оценивания:

3 балла – учащийся: 1) выделил и указал существенный признак классификации, 2) провел классификацию по этому признаку, 3) указал несущественный признак – основание для группировки, 4) провел группировку по несущественному признаку.

Обратите внимание: несущественных признаков в любых заданиях может быть несколько, учащемуся достаточно привести один из них.

2 балла – учащийся сделал попытку выйти на классификацию, но не осуществил это в полном объеме – он либо провел классификацию, но не записал существенный признак, либо наоборот, правильно указал основание для классификации, но не провел ее или допустил 1 ошибку при проведении классификации. Вторая часть задания может быть выполнена либо полностью, либо частично.

1 балл – учащийся пока работает не на уровне классификации, а только на уровне группировки: признак, который он предложил как существенный, таковым не является, но группировку по одному из возможных несущественных признаков ученик провел. При этом он может привести еще одно основание для группировки, но оно тоже не является существенным.

0 баллов – указанный учащимися признак/признаки не является/не являются основанием даже для группировки.

Пример задания.

Раздели предложенные слова на две группы по **существенному** (главному) признаку. Запиши сначала этот признак, а потом запиши номера слов в нужную группу.

1) вода, 2) провод, 3) водичка, 4) наводнение, 5) водитель, 6) водолаз, 7) водица, 8) проводница, 9) подвода, 10) путеводитель

Существенный признак: _____

Группировка по существенному (главному) признаку:

Номера слов первой группы: _____

Номера слов второй группы: _____

Теперь запиши **несущественный** (не главный, второстепенный) признак, по которому можно распределить эти слова на две группы.

Несущественный (неглавный) признак _____

Группировка по несущественному признаку:

Номера слов первой группы: _____

Номера слов второй группы: _____

Критерии оценивания:

3 балла – учащийся:

- 1) выделил и указал существенный признак классификации;
- 2) провел классификацию по этому признаку;
- 3) указал несущественный признак – основание для группировки;
- 4) провел группировку по несущественному признаку.

Правильно выполненное задание:

Существенный признак: *значение корня/родственные и неродственные слова*. При проведении классификации по существенному признаку в одну группу определены слова *вода, водичка, наводнение, водолаз, водица*; во вторую группу слова *провод, водитель, проводница, подвода, путеводитель*.

Несущественный признак (основание для группировки по несущественному признаку) – слова с одним корнем и слова с двумя корнями / слова с суффиксами и слова без суффиксов / слова с приставками и слова без приставок и т. д.

2 балла – учащийся предпринял попытку выйти на классификацию, но не сделал это в полном объеме – он либо осуществил классификацию, но не записал тот существенный признак, по которому он ее провел, либо наоборот, правильно указал основание для классификации, но не провел ее или допустил 1 ошибку при проведении классификации. Вторая часть задания может быть выполнена полностью или частично.

1 балл – учащийся пока работает не на уровне классификации, а только на уровне группировки: признак, который он предложил как существенный, таковым не является, но группировку по одному из возможных несущественных признаков ученик провел. При этом он может привести еще одно основание для группировки, но оно тоже не является существенным.

0 баллов – указанный учащимися признак/признаки не является/не являются основанием даже для группировки по несущественному признаку.

Пример задания с подсказкой.

1. Определи, что общего у потешек в каждой группе. Определи признак, по которому они распределены, и запиши его.

Все потешки в первой группе – это _____.

Все потешки во второй группе – это _____.

Признак, по которому распределяли: _____

Первая группа потешек

- 1) Баю, баю, баю, бай,
Ты, собаченька, не лай,
Белолопа, не скули,
Нашу дочку не буди!
- 2) Спит корова, спит бычок,
В огороде спит жучок.
И котенок рядом с кошкой
Спит за печкою в лукошке.
И ты, Ванечка-дружок,
Ложись-ка на бочок.
- 3) Ночь пришла,
Темноту привела,
Задремал петушок,
Запел сверчок.
Вышла маменька,
Закрыла ставеньку.
Засыпай, Аленька!

Вторая группа потешек

- 1) Улитка, улитка,
Высунь рога,
Дам тебе, улитка,
Кусочек пирога.
- 2) Радуга-дуга,
Не давай дождя,
Давай солнышка –
Колоколнышка!

2. Эти же самые потешки распределили на две группы по другому признаку. Определи этот новый признак и запиши.

Все потешки в первой группе – это _____.

Все потешки во второй группе – это _____.

Признак, по которому распределяли: _____.

Первая группа потешек

- 1) Спит корова, спит бычок,
В огороде спит жучок.
И котенок рядом с кошкой
Спит за печкою в лукошке.
И ты, Ванечка-дружок,
Ложись-ка на бочок.
- 2) Ночь пришла,
Темноту привела,
Задремал петушок,
Запел сверчок.
Вышла маменька,
Закрыла ставеньку.
Засыпай, Аленька!

Вторая группа потешек

- 1) Баю, баю, баю, бай,
Ты, собаченька, не лай,
Белолопа, не скули,
Нашу дочку не буди!
- 2) Улитка, улитка,
Высунь рога,
Дам тебе, улитка,
Кусочек пирога.
- 3) Радуга-дуга,
Не давай дождя,
Давай солнышка -
Колоколнышка!

3. Как ты считаешь, какой из двух признаков, по которым группировали потешки, является существенным (главным)? Выбери ответ.

- Существенным (главным) является первый признак.
- Существенным (главным) является второй признак.

Критерии оценивания:

3 балла – учащийся определил признак группировки в обоих случаях: в первом случае – это игровые и колыбельные потешки, во втором случае – это наличие в потешке обращения к ребенку. Указал, что существенным является первый признак.

2 балла – учащийся определяет оба признака группировки, но не может определить, какой является существенным.

1 балл – учащийся не может определить существенный признак группировки.

0 баллов – учащийся не может определить ни один из двух признаков группировки.

3. Объект оценки: «Анализ информации, представленной в словесной и графической форме».

Примерные формулировки задания для учащегося: «Запиши характеристику объекта. Обязательно используй информацию из текста и таблицы/диаграммы/рисунка». «Ответь на три вопроса:.... Обязательно используй информацию из текста и таблицы /диаграммы/рисунка».

Цель задания: определить, умеет ли ученик выявить информацию, содержащуюся в словесном и графическом виде, может ли соединить два вида информации (словесную и графическую) для появления новой единицы информации.

Требования к содержанию и представлению задания: необходимо выбрать какой-либо объект, обладающий несколькими характеристиками, часть этих характеристик передана словесно, часть графически, а часть характеристик должна находиться на пересечении словесной и графической информации (т. е. может быть выявлена только если соединить словесную и графическую информацию вместе).

Критерии оценивания:

3 балла – учащийся записал все три характеристики объекта / ответы на три вопроса:

- 1) на основании текста;
- 2) на основании графической информации;
- 3) благодаря соединению словесной и графической информации.

2 балла – учащийся записал две характеристики объекта / ответы на два вопроса, третья характеристика (ответ) либо не указана, либо указана неправильно.

1 балл – учащийся записал одну характеристику объекта (ответ), две другие характеристика (ответы) либо не указаны, либо указаны неправильно.

0 баллов – ни одна из характеристик не определена правильно/ни на один из вопросов нет правильного ответа.

Пример задания:

Тебе нужно составить статью «Рысь» для справочника животных. Определи, какую информацию из текста можно использовать при написании этой статьи, какую информацию можно добавить на основании карты.

Ах, какие чудо-кошки живут в наших лесах! Крупные, красивые, с веселыми кисточками на ушках! На морде бакенбарды, короткий хвост. Густой серо-голубой или желтоватый мех очень украшает животное. Такая кошка называется рысь,

от слова «рыскать», «рысить». Длина тела рыси – около метра, масса тела – больше 30 кг. Прыгают без разбега на 2,5 м в высоту и на 4 м в длину. Они любят долгие прогулки, очень выносливы и могут путешествовать на большие расстояния. Ученые рассказывают, что в 1939 году рыси пришли из Сибири на Камчатку и всего за двадцать лет заселили весь полуостров. Область их обитания весьма обширна.

Рысь – хищник. В еде предпочитает небольших зверей, например, зайцев, рябчиков, детенышей кабанов. Рысь – зверь осторожный, умело прячется, на крупных животных и человека не нападает. Большая, но очень редкая удача, если рысь попадает в объектив фотоаппарата.

(Дана карта с обозначенными на ней местами обитания рыси – Канада, США, Мексика, Российская Федерация, Испания).

Критерии оценивания:

3 балла – составлена статья, соответствующая условию задания: 1) учащийся выделил из текста **справочную** информацию и не включил элементы художественного описания; 2) определил минимально достаточный объем информации: указал 3–4 параметра из следующих возможных: размер, внешний вид, пищевые предпочтения, повадки, объяснение названия; 3) использовал данные из карты об ареале распространения рыси.

Пример ответа: «Рысь – крупное животное, его длина около метра, масса тела – больше 30 кг. Прыгает без разбега на 2,5 м в высоту и на 4 м в длину. Ее название происходит от слов «рыскать», «рысить». Внешний вид: мех голубовато-сероватый или желтоватый, обрубленный хвост, на ушах кисточки. Рысь – хищник, основная пища: некрупные животные (зайцы, рябчики, детеныши кабанов). Зверь осторожный, на крупных животных и человека не нападает. Рысь можно встретить во многих местах земного шара: в России, в Канаде, в США, в Мексике, в Испании».

2 балла – учащийся правильно отбирает материал для справочной статьи, но при этом из трех характеристик статья обладает только двумя.

1 балл – словарная статья обладает только одной характеристикой или ученик фактически переписывает весь предложенный текст.

0 баллов – с заданием ученик не справился.

В заданиях с подсказкой используются такие формулировки: «Представь текстовую информацию в виде графической информации – в таблице, в схеме», «Представь графическую информацию (из таблицы, схемы) в виде текста».

4. Объект оценки: «Установление назначения текста».

Примерная формулировка задания для учащегося: «С какой **целью** (**зачем?**) написан текст?»

Цель задания: определить, различает ли учащийся такие характеристики текста, как «цель написания», «основная мысль/содержание», «тема текста», понимает ли учащийся назначение конкретного текста, предложенного для анализа.

Требования к содержанию и представлению задания:

1. В основе задания должен быть текст-инструкция, связанный с конкретным учебным предметом. Данное требование обусловлено тем, что на примере инструкции более четко можно выявить, различает ли учащийся основное содержание текста и цель его написания.

2. Текст не должен быть слишком объемным и требовать значительного времени для чтения.

Критерии оценивания:

3 балла – учащийся четко указал на **назначение** текста (в случае с инструкцией «научить выполнять/делать...»).

2 балла – учащийся называет тип текста (к примеру, это – инструкция), но не раскрывает назначение текста. Либо заменяет ответ о назначении текста указанием на его обобщенное содержание.

1 балл – учащийся подменяет ответ на вопрос «Зачем?» ответом на вопрос о теме текста.

0 баллов – в ответе учащийся не указывает ни на назначение, ни на содержание, ни на тему текста, а приводит, например, цели чтения вообще (чтобы лучше читали, чтобы больше знали, чтобы лучше учились и т. д.).

Пример задания:

Объясни, с какой **целью** (**зачем?**) написан этот текст.

Как провести синтаксический разбор предложения:

1. Определи цель высказывания предложения.
2. Определи интонацию предложения.
3. Найди грамматическую основу предложения.
4. Найди второстепенные члены предложения и определи, распространенным или нераспространенным является предложение.
5. Укажи, есть ли в предложении однородные члены.

Критерии оценивания:

3 балла – учащийся в своем ответе указал именно на **назначение** текста.

Возможные ответы детей: «Этот текст написан для того, чтобы научиться проводить синтаксический разбор предложения».

2 балла – учащийся указывает на то, что это алгоритм проведения синтаксического разбора, или указывает, что это последовательность действий при проведении синтаксического разбора.

Возможные ответы детей: «Это алгоритм» / «Этот текст написан, чтобы понятны были шаги при анализе предложения» / «Текст написан, чтобы перечислить шаг за шагом синтаксический разбор».

1 балл – учащийся подменяет ответ на вопрос «Зачем?» ответом на вопрос о теме текста.

Возможные ответы детей: «Это про проведение синтаксического разбора предложения».

0 баллов – в ответе учащийся не указывает ни на назначение, ни на содержание, ни на тему текста.

Возможные ответы детей: «Это чтобы по русскому языку были пятерки» / «Чтобы мы лучше учились».

Пример задания с подсказкой:

Проанализируй текст. Выполни три задания.

Я знал, что дожди бывают разные. Но одно дело – знать, а другое дело – испытать эти дожди на себе и понять, что в каждом из них заключена своя поэзия.

Чем отличается спорый дождь от грибного? Слово «спорый» означает – быстрый, скорый. Спорый дождь льется отвесно, сильно. Он всегда приближается с набегающим шумом. Хорош спорый дождь на реке. Каждая его капля выбивает в воде круглое углубление, маленькую водяную чашу, подскакивает, снова падает и несколько мгновений, прежде чем исчезнуть, еще видна на дне этой водяной чаши. Капля блестит и похожа на жемчуг. При этом по всей реке стоит стеклянный звон. По высоте этого звона догадываешься, набирает ли дождь силу или стихает.

А мелкий грибной дождь сонно сыплется из низких туч. Лужи от этого дождя всегда теплые. Он не звенит, а шепчет что-то свое, усыпительное, и чуть заметно возится в кустах, будто трогает мягкой лапкой то один лист, то другой. Земля в лесу впитывает этот дождь не торопясь, основательно, поэтому после него начинают

буйно лезть грибы — липкие маслята, желтые лисички, боровики, румяные рыжики, опенки.

О слепом дожде, идущем при солнце, в народе говорят: «Царевна плачет». Сверкающие на солнце капли этого дождя похожи на крупные слезы. А кому же и плакать такими сияющими слезами горя или радости, как не сказочной красавице царевне!

(По К. Паустовскому)

Задание 1. Определи и запиши тему этого текста.

Задание 2. Определи основную идею этого текста.

Задание 3. Определи и запиши, с какой **целью** (зачем) написан этот текст.

Критерии оценки:

3 балла – учащийся правильно выполнил все три задания, продемонстрировав различие темы, идеи, цели текста, в своем ответе указал именно на **назначение** текста.

Возможные ответы детей:

Задание 1. «Это текст о дождях».

Задание 2. «В каждом из дождей заключена своя поэзия» / «Дожди очень отличаются друг от друга».

Задание 3. «Автор написал этот текст, чтобы мы попробовали представить эти дожди, почувствовать тот образ, который рисует автор».

2 балла – учащийся смог продемонстрировать различие только двух параметров текста, т. е. правильно ответил только на два вопроса.

1 балл – учащийся правильно ответил только на один из вопросов.

0 баллов – в ответе учащийся не указывает ни на назначение, ни на идею, ни на тему текста.

5. Объект оценки: «Конструирование текстов разного типа: описание, повествование, рассуждение».

Примерная формулировка задания для учащегося: «Тебе нужно составить три небольших текста (по 3–4 предложения), каждый из них должен соответствовать описанной ситуации». Далее идет описание трех ситуаций.

Цель задания: определить, понимает ли учащийся, что именно коммуникативная ситуация определяет тип текста, который более в ней уместен; опирается ли учащийся при выборе типа текста на заданную ситуацию, может ли конструировать короткие тексты разных типов: описание, повествование, рассуждение.

Требования к содержанию и представлению задания: необходимо отобрать три ситуации, которые были бы связаны тематически, но при этом каждая из ситуаций требовала бы создания текста одного из трех типов.

Критерии оценивания:

3 балла – учащийся продемонстрировал понимание того, что каждая из предложенных ситуаций требует определенного типа текста; созданные три текста четко соответствуют заданным ситуациям (созданы текст-описание, текст-повествование, текст-рассуждение).

2 балла – учащийся создал два типа текстов, при этом может быть написано три текста, но один из них по своему типу не соответствует заданной ситуации и дублирует один из двух типов (например, написан один текст повествование и два текста описания).

1 балл – учащийся создал один тип текста, при этом может быть написано два или три текста, но все эти тексты одного типа.

0 баллов – ни один из написанных текстов не соответствует заданной ситуации.

Пример задания.

Тебе нужно составить три небольших текста (по 3–4 предложения), каждый из них должен соответствовать описанной ситуации.

Ситуация 1. Ты вернулся из поездки на море и очень хочешь рассказать друзьям, где ты побывал и что увидел.

Ситуация 2. Тебе нужно подготовить сообщение на тему «Важно ли соблюдать правила поведения на воде?»

Ситуация 3. Тебе нужно другу, который никогда не был на море, рассказать о море так, чтобы он его смог представить.

Критерии оценивания:

3 балла – учащийся продемонстрировал понимание того, что каждая из предложенных ситуаций требует определенного типа текста; созданные три небольших текста четко соответствуют заданным ситуациям: для ситуации 1

написан текст-повествование, для ситуации 2 текст-рассуждение, для ситуации 3 текст-описание.

2 балла – два из созданных учеником текстов по своему типу соответствуют ситуации, третий текст либо не написан, либо не соответствует заданной ситуации.

1 балл – учащийся создал один тип текста, при этом может быть написано два или три текста, но все эти тексты одного типа.

0 баллов – ни один из написанных текстов не соответствует заданной ситуации.

В заданиях с подсказкой используются такие формулировки: «Тебе предложены три ситуации и несколько текстов. Подбери для каждой ситуации по одному тексту, запиши его номер», «Определи, в какой из ситуаций будет более уместен текст (дан текст и описание нескольких ситуаций)».

6. Объект оценки: «Нахождение ошибки и установление причины допущенной ошибки».

Примерная формулировка задания для учащегося: «Найди в работе ученика ошибку, исправь ее. Постарайся объяснить, почему она могла произойти и что нужно делать ученику, чтобы не допустить похожую ошибку в следующих работах».

Цель задания: определить, овладел ли учащийся итоговым контролем, может ли он обнаружить ошибку в чужой работе, исправить ее, высказать свое мнение о причине ошибки и понимает ли, что нужно сделать, чтобы не допустить такой ошибки.

Требования к содержанию задания:

1. Необходимо выбрать ошибку, которую среднестатистический четвероклассник сможет найти (если вероятность нахождения ошибки очень низкая, автоматически не будет возможности выполнить все последующие «шаги» задания).

2. Выбранную ошибку нужно встроить в предметный материал.

3. В формулировке задания может быть специально указано неправильное количество «допущенных» в работе ошибок.

Критерии оценивания:

3 балла – учащийся справился с заданием в полном объеме: 1) нашел ошибку; 2) исправил ее; 3) объяснил, почему она могла произойти – установил причину; 4) предложил пути устранения ошибки в будущем.

2 балла – учащийся справился с заданием, но не в полном объеме: из 4 указанных выше компонентов в ответе присутствуют три; четвертый компонент или не присутствует, или дублирует третий, или слишком формальный (например, был невнимательным / надо быть внимательным / не думал и т. д.).

1 балл – учащийся справился с заданием, но не в полном объеме: из 4 указанных выше компонентов в ответе присутствуют два.

0 баллов – присутствует только один компонент, например, ученик подчеркнул ошибку, но не исправил, остальные не присутствуют или очень формальные.

Пример задания.

Ученику нужно было выделить главные члены предложения. Он допустил две ошибки. Найди и исправь. Определи причину, по которой ученик мог ошибиться.

В лесу с утра раздаются птичьи голоса.

За день туристы прошли несколько километров.

Покрылись молодой листвой деревья и кустарники.

Из дома с лаем выскочила огромная собака.

Критерии оценивания:

3 балла – учащийся справился с заданием правильно и в полном объеме:

1) нашел **только одну ошибку** в предложении «Покрылись молодой листвой деревья и кустарники»; про то, что второй нет, он мог написать, а мог и не написать, главное, в работе нет лишних исправлений.

2) исправил ошибку: «Покрылись молодой листвой деревья и кустарники».

3) объяснил, почему она могла произойти – ученик не разобрался с темой «Однородные члены предложения».

2 балла – учащийся справился с заданием: несуществующую ошибку не нашел, существующую нашел, но не объяснил, почему она могла произойти.

1 балл – учащийся нашел и существующую, и несуществующую ошибку.

0 баллов – учащийся не нашел существующую ошибку, но при этом нашел одну или две несуществующие ошибки.

Пример задания, содержащего подсказку: «В работе ученика есть несколько ошибок. Лида считает, что ученик допустил 2 ошибки. Валя считает, что он допустил 1 ошибку. Проверь работу, найди ошибки и исправь. Определи причину, по которой ученик мог ошибиться». Дается работа, в которой допущена одна ошибка.

Предлагаем обсудить

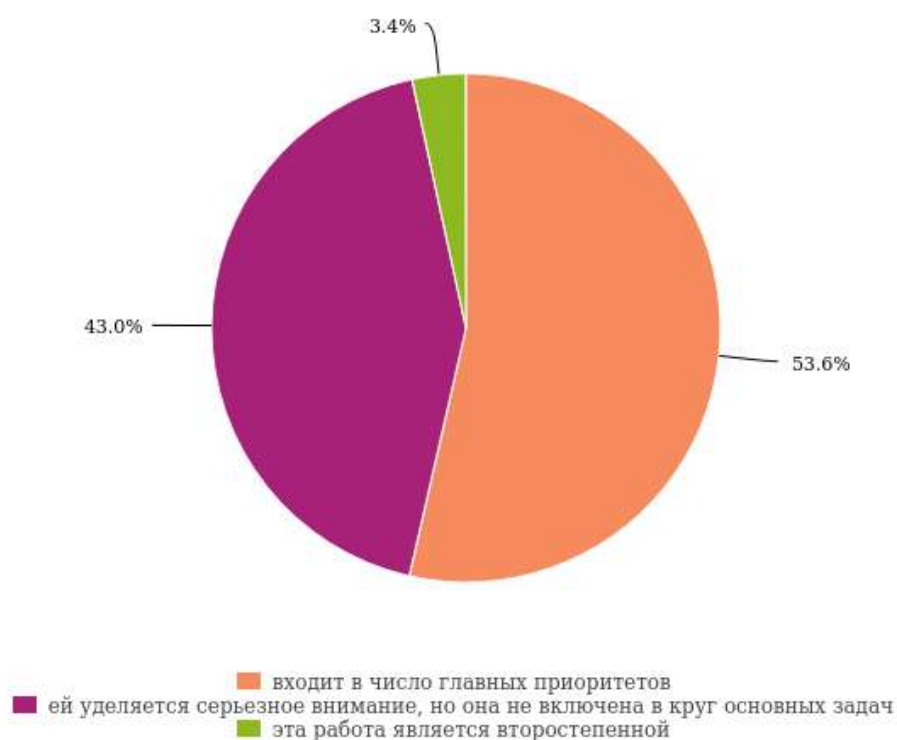
Как учитель массовой начальной школы относится к проблеме трудностей обучающихся при изучении предметов учебного плана?

Во введении к данному пособию была охарактеризована тенденция российского образования искать причины неуспешности младших школьников не в особенностях образовательного процесса, не в специфике деятельности учителя, а в особенностях ребенка и его социального окружения. С целью уточнения отношения педагогов к проблеме успешности учения и обучения и их представлений о причинах возникающих у младших школьников трудностей было проведено анкетирование практических работников в разных регионах Российской Федерации. Общее число респондентов – 13970.

Дадим характеристику вопросам анкеты и ответов на них учителей.

1. Какое место работа с детьми, испытывающими трудности при изучении учебных предметов, занимает в Вашей педагогической деятельности?

Всего ответов: 13969 (100%), затруднились ответить: 0 (0%), пропусков: 0 (0%).

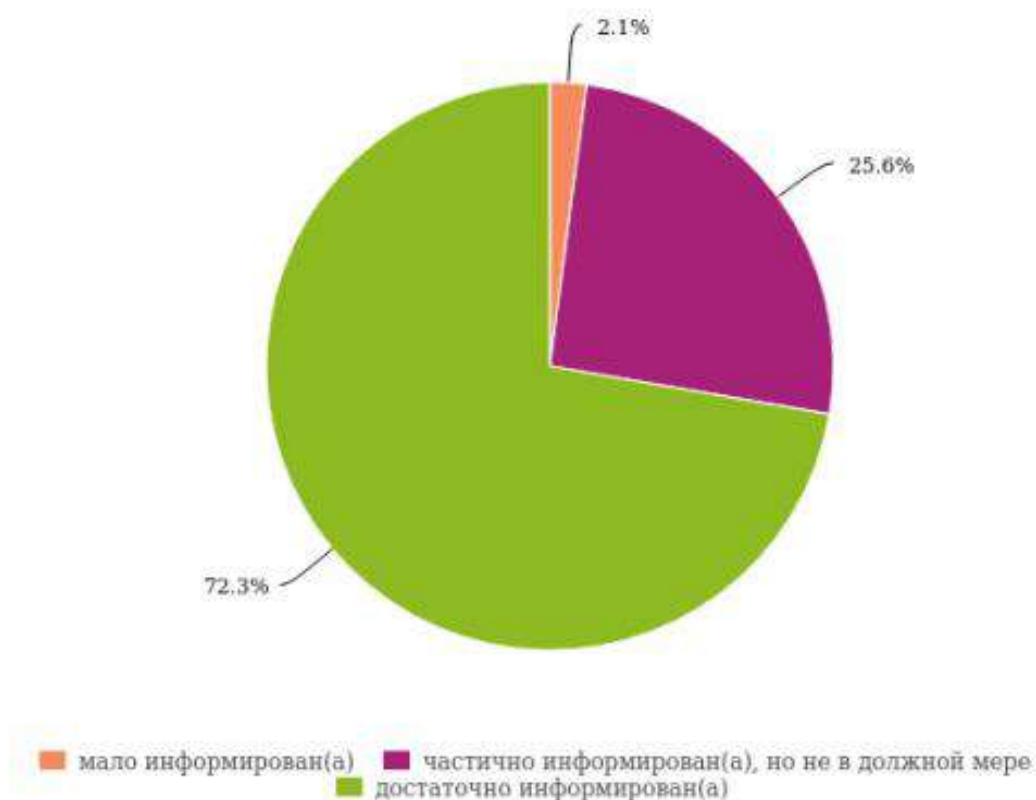


Варианты	Количество ответов	Проценты
входит в число главных приоритетов (оранжевый сектор)	7486	53,60%
уделяется серьезное внимание, но она не включена в круг основных задач	6009	43,00%
эта работа является второстепенной	474	3,40%

Вывод: по информации учителей, по устранению трудностей обучения работают все педагоги.

2. Насколько хорошо Вы информированы о причинах возникновения трудностей в обучении?

Ответов: 13969 (100%), затруднились ответить: 0 (0%), пропусков: 0 (0%).

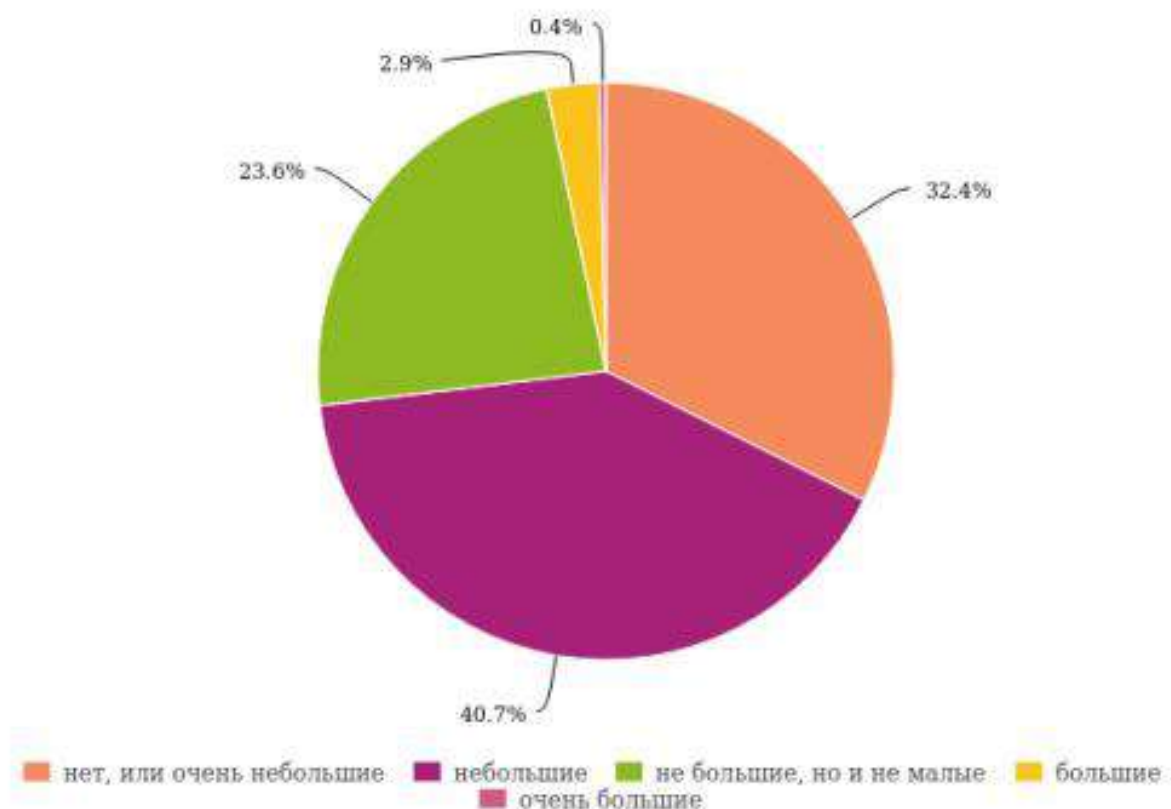


Варианты	Количество ответов	Проценты
мало информирован(а)	291	2,10%
частично информирован(а), но не в должной мере	3580	25,60%
достаточно информирован(а)	10098	72,30%

Вывод: все учителя хорошо информированы о причинах трудностей.

3. Испытывали (испытываете) ли Вы затруднения при выявлении причин трудностей в обучении Ваших учеников?

Ответов: 13969 (100%), затруднились ответить: 0 (0%), пропусков: 0 (0%).

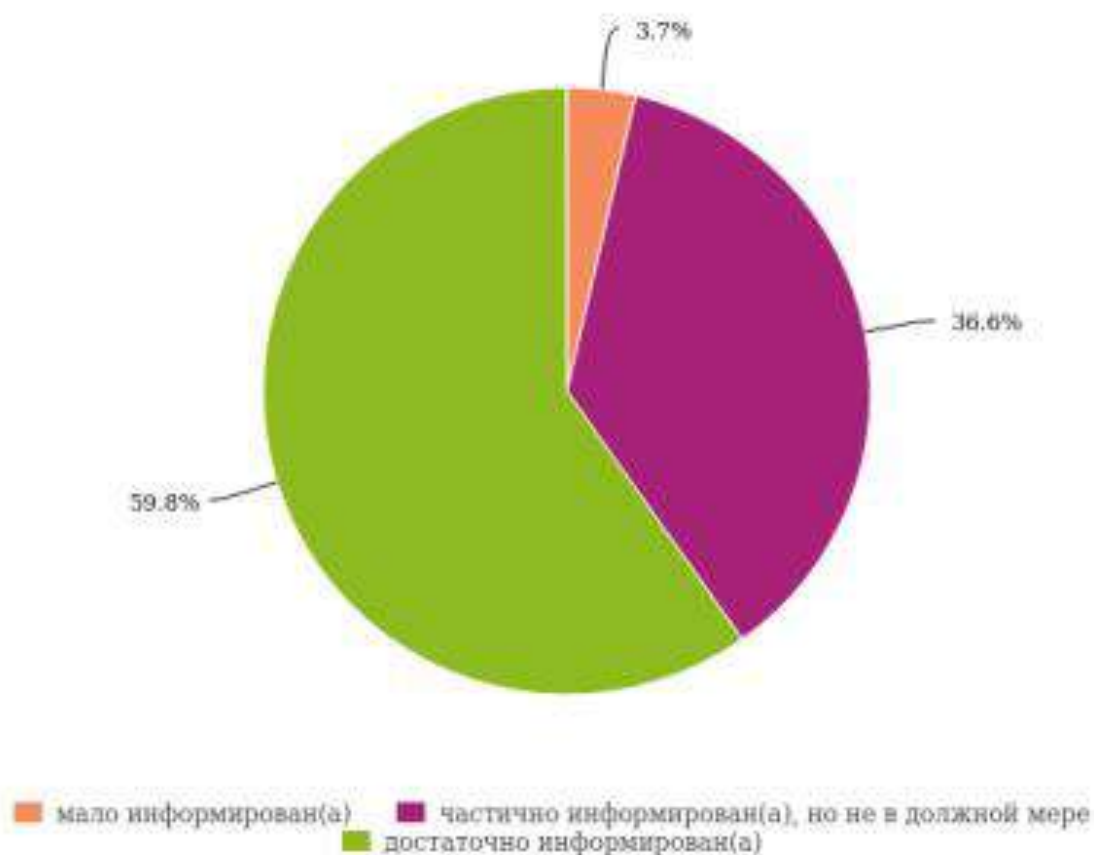


Варианты	Количество ответов	Проценты
нет или очень небольшие	4522	32,40%
небольшие	5691	40,70%
не большие, но и не малые	3296	23,60%
большие	411	2,90%
очень большие	49	0,40%

Вывод: трудности при определении причин возникающих трудностей испытывают практически все учителя. Здесь возникает первое противоречие: если учитель не знает, какова причина возникшей трудности, то очевидно, что преодолеть ее успешно он не сможет.

4. Насколько хорошо Вы информированы о способах предупреждения и устранения трудностей в обучении?

Ответов: 13969 (100%), затруднились ответить: 0 (0%), пропусков: 0 (0%).

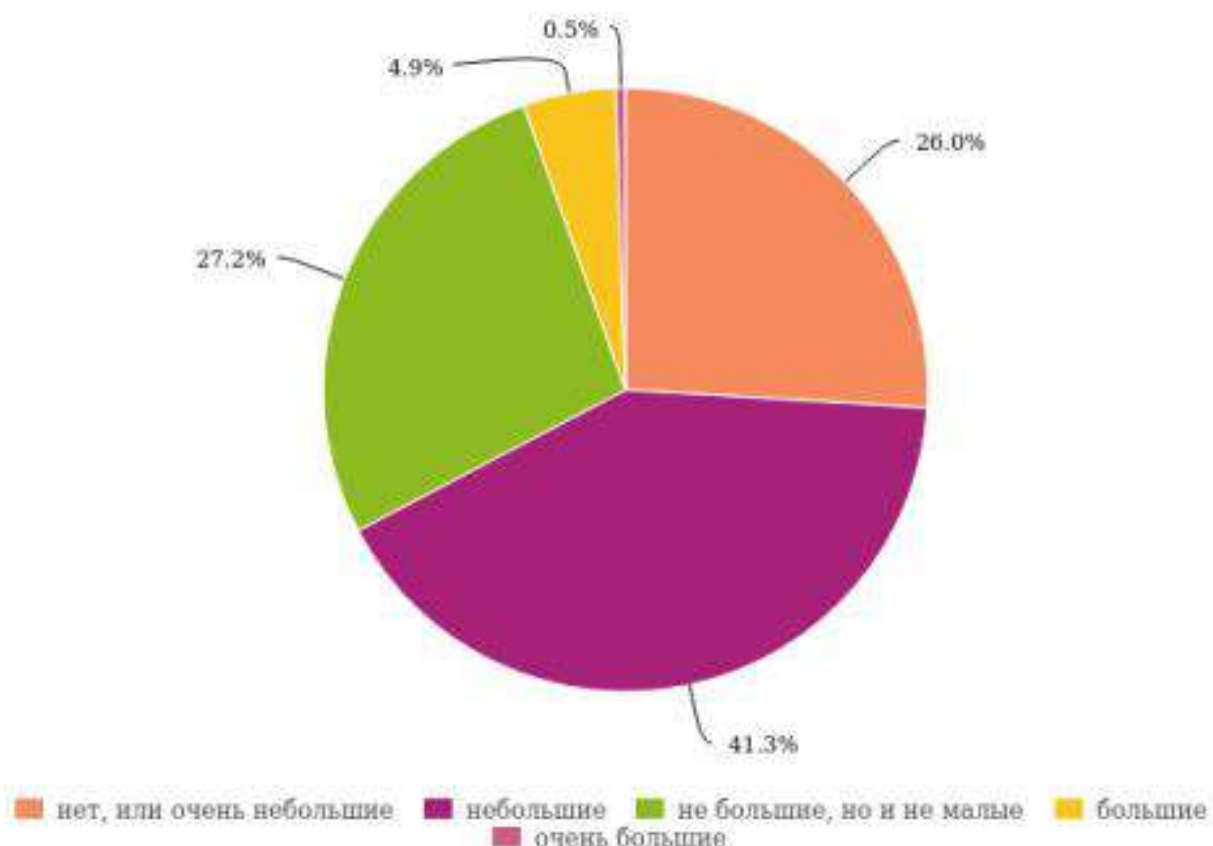


Варианты	Количество ответов	Проценты
мало информирован(а)	511	3,70%
частично информирован(а), но не в должной мере	5106	36,60%
достаточно информирован(а)	8352	59,80%

Вывод: между ответами 2 и 3 опять возникает противоречие, что позволяет предположить, что не все респонденты отвечают на вопросы объективно, многие из них пытаются выдать желаемое за действительное.

5. Испытывали (испытываете) ли Вы затруднения при предупреждении и устранении трудностей в обучении Ваших учеников?

Ответов: 13969 (100%), затруднились ответить: 0 (0%), пропусков: 0 (0%).

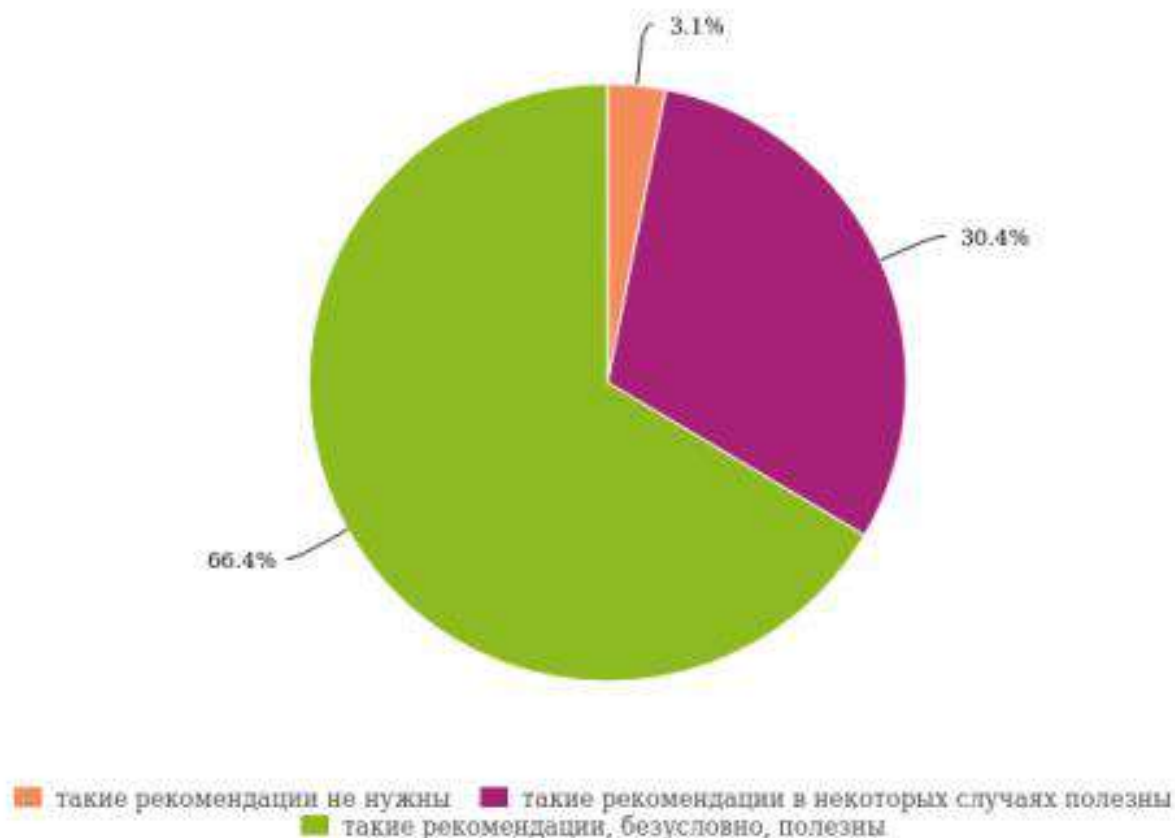


Варианты	Количество ответов	Проценты
нет или очень небольшие	3625	26,00%
небольшие	5775	41,30%
не большие, но и не малые	3806	27,20%
большие	691	4,90%
очень большие	72	0,50%

Вывод: почти 80% учителей испытывают затруднения при устранении трудностей. Картина ясная: если учитель не может установить причину возникшей трудности, то естественно, не знает, как ее устранить.

6. Насколько, по Вашему мнению, были бы полезны разработанные на федеральном уровне методические рекомендации по работе с детьми, испытывающими трудности при изучении учебных предметов?

Ответов: 13969 (100%), затруднились ответить: 0 (0%), пропусков: 0 (0%).

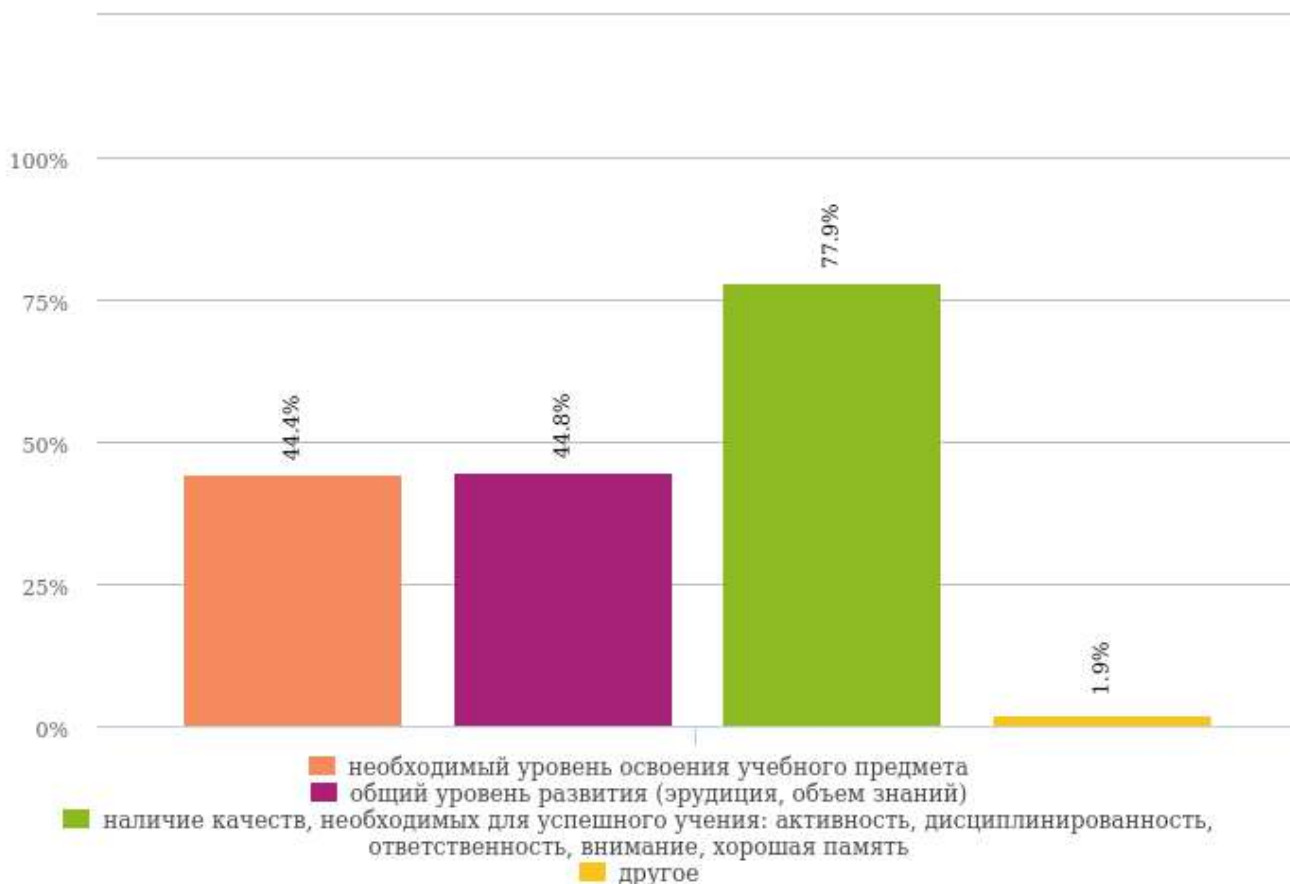


Варианты	Количество ответов	Проценты
такие рекомендации не нужны	437	3,10%
такие рекомендации в некоторых случаях полезны	4250	30,40%
такие рекомендации, безусловно, полезны	9282	66,40%

Вывод: почти 70% практических работников нуждаются в методических рекомендациях, что свидетельствует о том, что учителя не готовы самостоятельно успешно работать над преодолением трудностей.

7. Что такое, по Вашему мнению, «успешность обучения»? (Выберите все подходящие варианты ответов из предложенных.)

Ответов: 13970 (100%), затруднились ответить: 0 (0%), пропусков: 0 (0%).



Варианты	Количество ответов	Проценты
необходимый уровень освоения учебного предмета	6208	44,40%
общий уровень развития (эрудиция, объем знаний)	6252	44,80%
наличие качеств, необходимых для успешного учения: активность, дисциплинированность, ответственность, внимание, хорошая память	10879	77,90%
Другое	264	1,90%

Порядок выбора: 1 место

Варианты	Количество ответов	Проценты
необходимый уровень освоения учебного предмета	4 412	31,58%
общий уровень развития (эрудиция, объем знаний)	2 437	17,44%
наличие качеств, необходимых для успешного учения: активность, дисциплинированность, ответственность, внимание, хорошая память	6 700	47,96%

Порядок выбора: 2 место

Варианты	Количество ответов	Проценты
необходимый уровень освоения учебного предмета	1 026	7,34%
общий уровень развития (эрудиция, объем знаний)	3 093	22,14%
наличие качеств, необходимых для успешного учения: активность, дисциплинированность, ответственность, внимание, хорошая память	2 184	15,63%

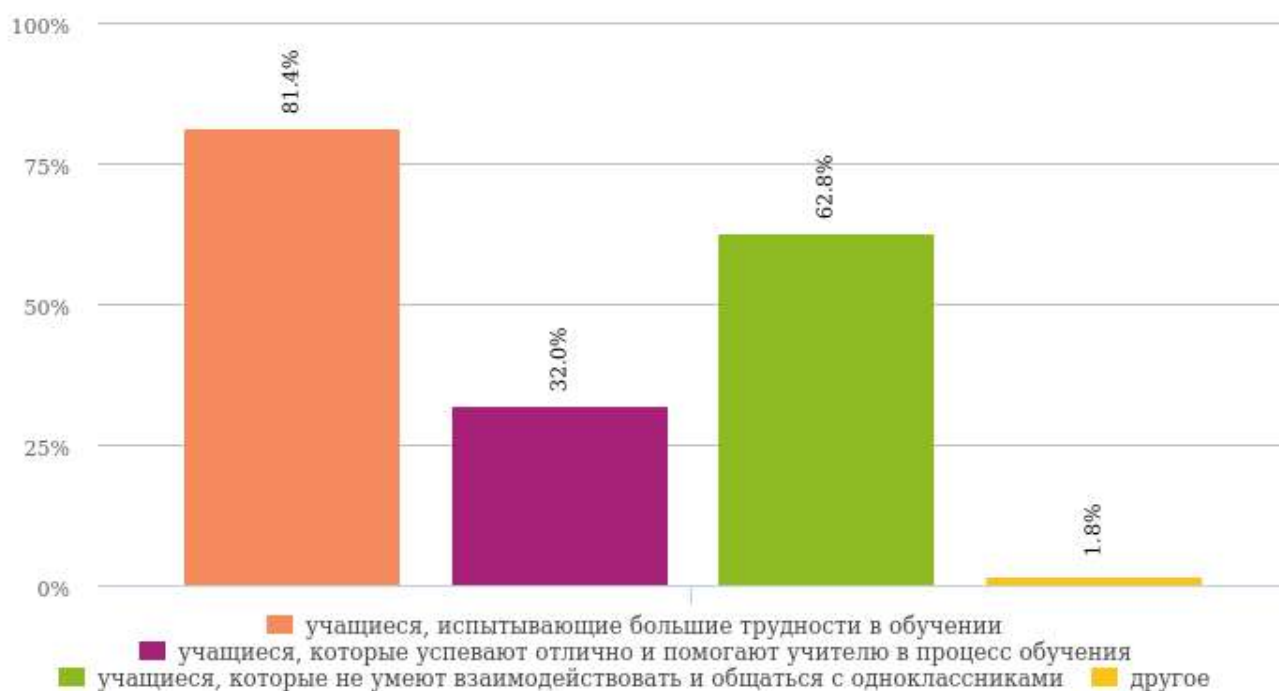
Порядок выбора: 3 место

Варианты	Количество ответов	Проценты
необходимый уровень освоения учебного предмета	713	5,10%
общий уровень развития (эрудиция, объем знаний)	590	4,22%
наличие качеств, необходимых для успешного учения: активность, дисциплинированность, ответственность, внимание, хорошая память	1 739	12,45%

Вывод: большинство учителей правильно понимают, что приоритетом среди задач образования должно быть развитие младшего школьника, и удостоверяют последовательность необходимых качеств, обеспечивающих успешность обучения.

8. Какие учащиеся, по Вашему мнению, традиционно находятся в зоне особого педагогического внимания учителя? (Выберите все подходящие варианты ответов из предложенных.)

Ответов: 13970 (100%), затруднились ответить: 0 (0%), пропусков: 1 (0%).



Варианты	Количество ответов	Проценты
учащиеся, испытывающие большие трудности в обучении	11369	81,40%
учащиеся, которые успевают отлично и помогают учителю в процессе обучения	4475	32,00%
учащиеся, которые не умеют взаимодействовать и общаться с одноклассниками	8777	62,80%
Другое	255	1,80%

Порядок выбора: 1 место

Варианты	Количество ответов	Проценты
учащиеся, испытывающие большие трудности в обучении	9 317	66,69%
учащиеся, которые успевают отлично и помогают учителю в процессе обучения	1 231	8,81%
учащиеся, которые не умеют взаимодействовать и общаться с одноклассниками	2 957	21,17%

Порядок выбора: 2 место

Варианты	Количество ответов	Проценты
учащиеся, испытывающие большие трудности в обучении	1 479	10,59%
учащиеся, которые успевают отлично и помогают учителю в процессе обучения	2 517	18,02%
учащиеся, которые не умеют взаимодействовать и общаться с одноклассниками	3 885	27,81%

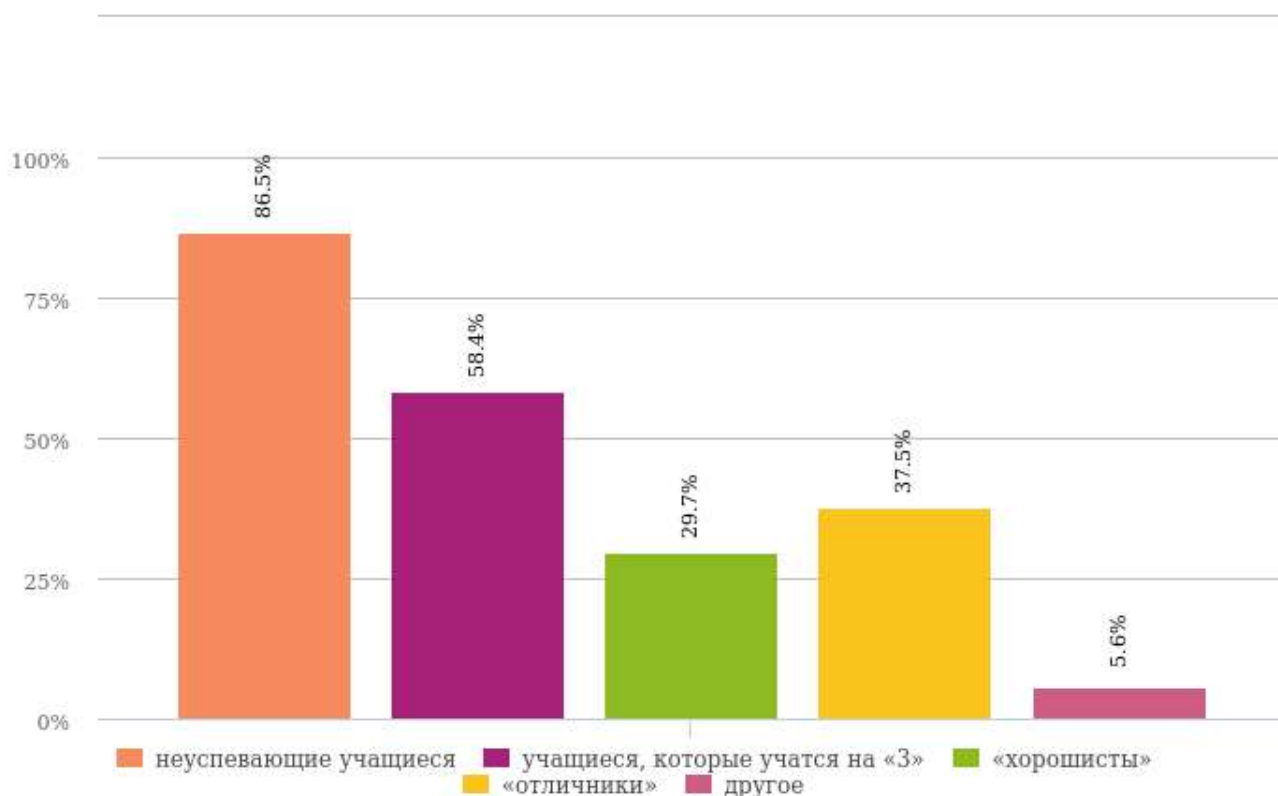
Порядок выбора: 3 место

Варианты	Количество ответов	Проценты
учащиеся, испытывающие большие трудности в обучении	320	2,29%
учащиеся, которые успевают отлично и помогают учителю в процессе обучения	790	5,65%
учащиеся, которые не умеют взаимодействовать и общаться с одноклассниками	1 710	12,24%

Вывод: ответы респондентов подтверждают, что вне зоны учителя остаются дети, успевающие на *хорошо* и на *удовлетворительно*.

9. Как Вы считаете, какие группы учащихся нуждаются в педагогической помощи и поддержке учителя с учетом требований стандарта? (Выберите все подходящие варианты ответов из предложенных.)

Ответов: 13970 (100%), затруднились ответить: 0 (0%), пропусков: 1 (0%).



Варианты	Количество ответов	Проценты
неуспевающие учащиеся	12090	86,50%
учащиеся, которые учатся на «3»	8159	58,40%
«хорошисты»	4151	29,70%
«отличники»	5244	37,50%
другое	776	5,60%

Порядок выбора: 1 место

Варианты	Количество ответов	Проценты
неуспевающие учащиеся	10 439	74,72%
учащиеся, которые учатся на «3»	1 625	11,63%
«хорошисты»	362	2,59%
«отличники»	692	4,95%

Порядок выбора: 2 место

Варианты	Количество ответов	Проценты
неуспевающие учащиеся	981	7,02%
учащиеся, которые учатся на «3»	5 612	40,17%
«хорошисты»	774	5,54%
«отличники»	1 615	11,56%

Порядок выбора: 3 место

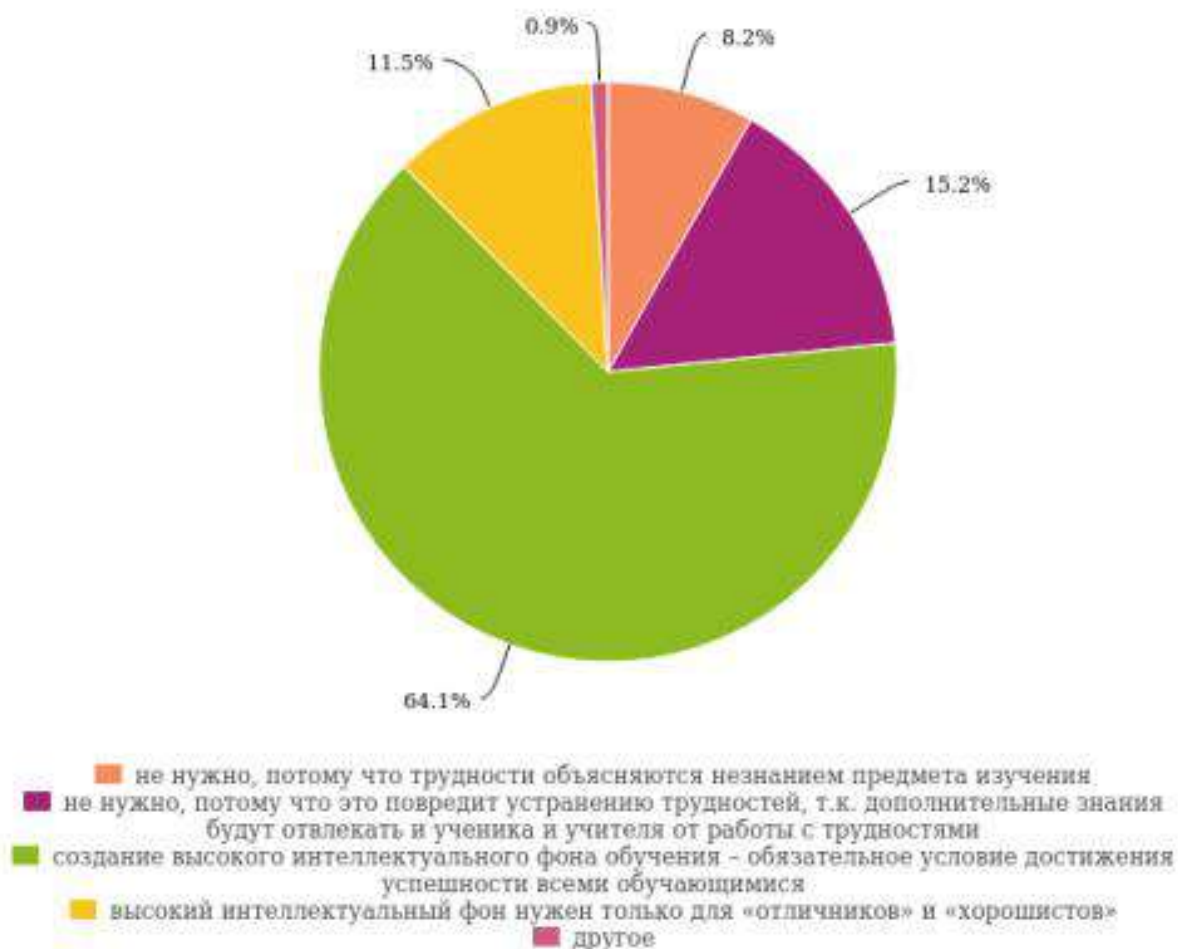
Варианты	Количество ответов	Проценты
неуспевающие учащиеся	203	1,45%
учащиеся, которые учатся на «3»	626	4,48%
«хорошисты»	2 695	19,29%
«отличники»	705	5,05%

Вывод: ответы респондентов подтверждают, что вне зоны учителя остаются дети, успевающие на *хорошо* и на *удовлетворительно*. 86% респондентов

подтверждают, что внимание учителя должно относиться к неуспевающим школьникам.

10. Нужно ли, по Вашему мнению, создавать высокий интеллектуальный фон обучения, чтобы преодолевать возникающие у обучающихся трудности?

Ответов: 13970 (100%), затруднились ответить: 0 (0%), пропусков: 1 (0%).



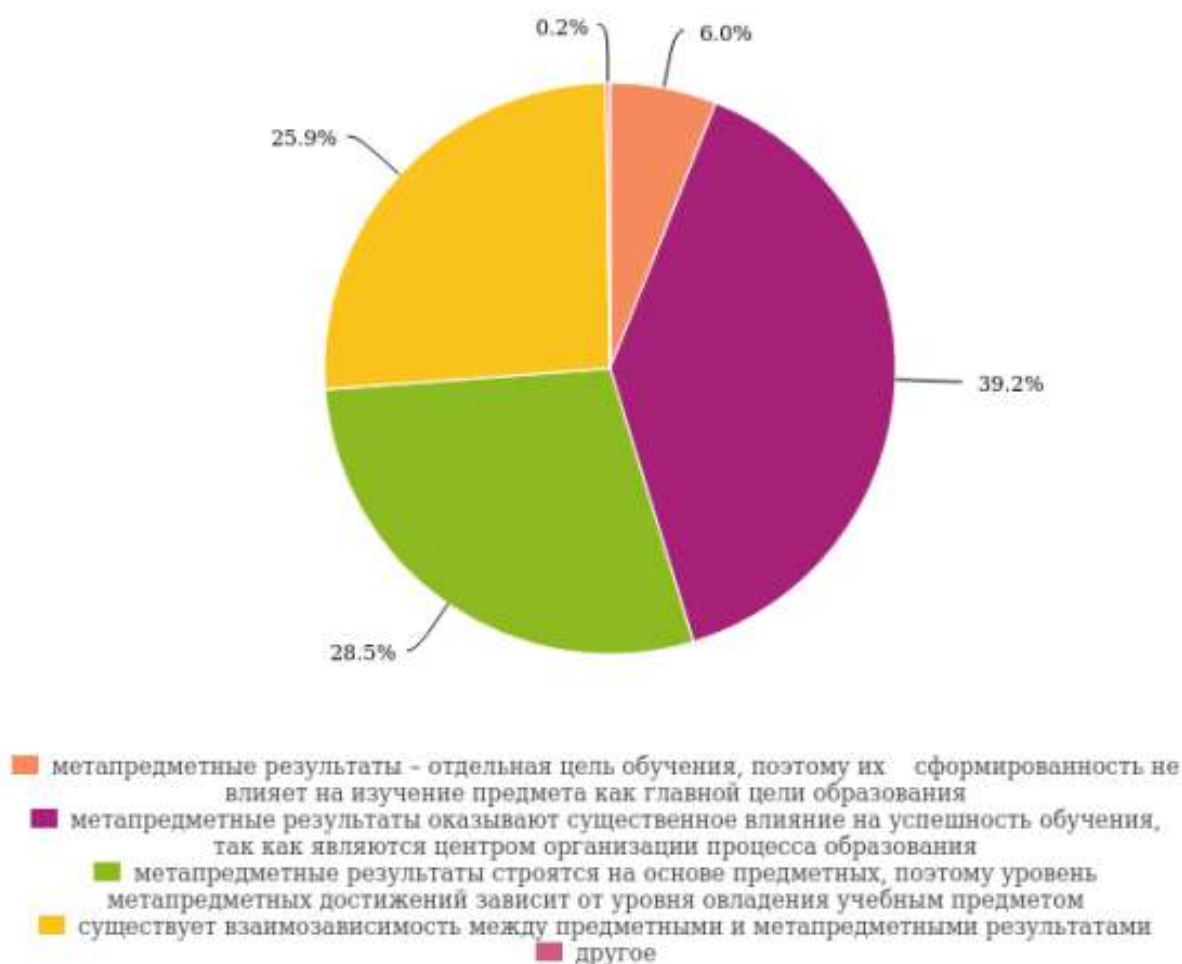
Варианты	Количество ответов	Проценты
не нужно, потому что трудности объясняются незнанием предмета изучения	1152	8,20%
не нужно, потому что это повредит устранению трудностей, т.к. дополнительные знания будут отвлекать и ученика, и учителя от работы с трудностями	2121	15,20%

Варианты	Количество ответов	Проценты
создание высокого интеллектуального фона обучения – обязательное условие достижения успешности всеми обучающимися	8958	64,10%
высокий интеллектуальный фон нужен только для «отличников» и «хорошистов»	1607	11,50%
другое	132	0,90%

Вывод: 64% учителей считают обязательным создание благополучного интеллектуального фона обучения. Для современного уровня учительства такой показатель можно рассматривать как недостаточный.

11. Влияет ли, на Ваш взгляд, сформированность метапредметных результатов обучения на его успешность? (Одиночный выбор.)

Ответов: 13970 (100%), затруднились ответить: 0 (0%), пропусков: 1 (0%).



Варианты	Количество ответов	Проценты
метапредметные результаты – отдельная цель обучения, поэтому их сформированность не влияет на изучение предмета как главной цели образования	845	6,00%
метапредметные результаты оказывают существенное влияние на успешность обучения, так как являются центром организации процесса образования	5482	39,20%
метапредметные результаты строятся на основе предметных, поэтому уровень метапредметных достижений зависит от уровня овладения учебным предметом	3987	28,50%
существует взаимозависимость между предметными и метапредметными результатами	3623	25,90%
другое	33	0,20%

Вывод: почти 40% учителей правильно оценивают значение формирования метапредметных результатов для успешности обучения. Этот показатель показывает, что больше половины учительства еще не осознало идею ФГОС НОО и ФОП НОО об интеграции предметных и метапредметных планируемых результатов.

12. Какие формы организации обучения, по Вашему мнению, наибольшим образом влияют на предупреждение и устранение трудностей обучения?

Ответов: 13970 (100%), затруднились ответить: 0 (0%), пропусков: 1 (0%).



Варианты	Количество ответов	Проценты
индивидуальные внеурочные занятия	3571	25,60%
систематическое предъявление заданий, которые вызывали трудности	3889	27,80%
различные виды совместной деятельности учащихся	6392	45,80%
другое	118	0,80%

Вывод: респонденты (46%) выделяют в качестве основной формы предупреждения и устранения совместную деятельность обучающихся. Этот показатель определяется как достаточный. Вместе с тем 28% учителей считают главным тренировку учащихся – систематическое предъявление заданий, которые вызывали трудности.

Общие выводы

Анкетирование учителей различных регионов Российской Федерации позволяет сделать следующие выводы:

1. По информации учителей, над устранением трудностей обучения работают все педагоги, и эта проблема, по их мнению, успешно решается. Вместе с тем при определении причин возникающих ошибок испытывают сложности практически все учителя. Здесь возникает первое противоречие: если учитель не знает, какова причина возникшей трудности, то очевидно, что преодолеть ее успешно он не сможет.

2. Почти 80% учителей испытывают сложности при устранении трудностей и почти 70% практических работников нуждаются в методических рекомендациях, что свидетельствует о том, что учителя не готовы самостоятельно успешно работать над преодолением трудностей.

3. Большинство учителей правильно понимают, что приоритетом среди задач образования должно быть развитие младшего школьника и удостоверяют последовательность необходимых качеств, обеспечивающих успешность обучения. Вместе с тем вниманием учителя обделены учащиеся, которые находятся в зоне риска, и при отсутствии индивидуального подхода к ним могут сменить группу успешности на более низкую, что фактически и происходит в действительности в реальной практике. Это можно отметить как второе противоречие в понимании учителем проблемы трудностей на современном этапе развития начального образования. 86% респондентов подтверждают, что внимание учителя должно относиться к неуспевающим школьникам.

4. 64% учителей считают обязательным создание благополучного интеллектуального фона обучения. Для современного уровня учительства такой показатель можно рассматривать как недостаточный.

5. Почти 40% учителей правильно оценивают значение формирования метапредметных результатов для успешности обучения. Этот показатель доказывает, что больше половины учительства еще не осознало идею ФГОС НОО и ФООП НОО об интеграции предметных и метапредметных планируемых результатов.

6. Респонденты (46%) выделяют в качестве основной формы предупреждения и устранения трудностей совместную деятельность обучающихся. Этот показатель определяется как достаточный. Вместе с тем 28% учителей

считают главным тренировку учащихся – систематическое предъявление заданий, которые вызывали трудности. И эта позиция учительства тоже может быть расценена как противоречивая по отношению к ответам на другие вопросы.

При подготовке методического пособия его авторы учитывали имеющиеся в ответах респондентов противоречия и старались их разрешить, раскрывая особенности построения образовательного процесса, направленного на устранение и предупреждения трудностей обучения.

2. ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩИХ ТРУДНОСТЕЙ УЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Трудности, которые были выявлены в результате педагогической диагностики, встречаются у *всех обучающихся*, но различаются в основном по двум признакам: частоте возникновения у детей разных уровней успешности и возможности их устранить без помощи учителя.

Дадим характеристику типичным трудностям младшего школьника, которые у него возникают в процессе изучения учебных предметов независимо от конкретной предметной области.

Трудности, обусловленные недостаточным умением применять полученные знания-умения

Проблема усвоения школьниками знаний без достаточного формирования опыта их применения в разнообразной деятельности остается на сегодняшний день одной из самых актуальных в образовании. Разработчики методического пособия видят проблему возникновения трудностей при применении полученных знаний в «привязанности» обучающегося к образцу, неумение самостоятельно строить алгоритм решения учебной задачи.

Учитель традиционной советской школы гиперболизировал значение образца как главного метода обучения: педагог был уверен, что, дав установку ученикам «запомнить и применять предложенные правила», он тем самым обеспечивает успешность их деятельности. Но желанный результат не наступал, а если и достигался, то, как говорится, не благодаря обучению, а вопреки ему. Почему?

Ориентировка учителя на формальное запоминание предложенного образца без практики осознанного конструирования способа действий приводит к возникновению устойчивых трудностей при решении как учебных, так и жизненных задач. Образовательный процесс строится на заданиях репродуктивного характера. Как известно, репродукция строится в основном на процессах чувственного познания – ощущениях, восприятии, памяти – и обеспечивает участие субъекта учебной деятельности в трех ролях: а) он что-то видит, рассматривает; б) ориентируется на запоминание; в) воспроизводит то, что

запомнил. В пособии раскрываются трудности, обусловленные неумением младшего школьника *применять полученные предметные знания в нестандартных ситуациях, и рассматривается проблема становления способности обучающегося к самостоятельному конструированию алгоритма решения* незнакомой учебной задачи.

Данная способность требует формирования следующих качеств субъекта учебной деятельности:

- стремления отказываться от неосознанного копирования прямого образца;
- ориентирования в обобщенном способе учебного действия;
- активного участия в коллективном конструировании алгоритма учебных действий по решению предложенной учебной задачи;
- мотивации к самостоятельному отбору учебных операций, целесообразных для решения поставленной задачи.

Нельзя утверждать, что во всех случаях образец – нецелесообразный метод обучения. Речь идет о том, что нельзя гиперболизировать его роль в успешной учебной деятельности. Об этом говорят и трудности, связанные с необходимостью отобрать имеющиеся знания и целесообразно применить их для выполнения предложенного задания. Эти трудности возникают в двух случаях: а) если требуется планирование многошагового учебного действия; б) если необходимо самостоятельно создать алгоритм действий в рамках нестандартной ситуации. Основная причина этого – неготовность как обучаемого, так и обучающего максимально алгоритмизировать процесс учения и обучения.

Со стороны *субъекта учения* (обучающегося) это проявляется в следующем:

- степень усвоения готового образца решения учебной задачи зависит от индивидуальных особенностей памяти, внимания, восприятия обучающегося, поэтому многие ошибки связаны с пропусками «шагов» в алгоритме, нарушением их последовательности;
- принятие готового способа действия не способствует становлению самоконтроля и самооценки обучающегося, что отрицательно отражается на качестве его деятельности (он не проверяет свою работу, не находит в ней ошибки, не корректирует свои учебные «шаги»);
- отсутствие навыка самостоятельного конструирования последовательности операций по решению учебной задачи отрицательно влияет на умение устанавливать способ действия в нестандартной ситуации.

Со стороны *субъекта обучения* (учителя) неготовность к управлению учебной деятельностью проявляется в следующем:

– учитель не владеет достаточными знаниями о том, что такое учебная деятельность, какова ее структура и как формировать ее компоненты. Поэтому в процессе обучения отсутствуют упражнения, способствующие, во-первых, принятию мотива деятельности и удержанию учебной задачи, во-вторых, развитию умения строить операциональную составляющую деятельности, в-третьих, становлению способности обучающихся осуществлять самоконтроль и самооценку как важнейшие компоненты учебного труда школьника;

– учитель не готов использовать совместно-распределительный стиль взаимодействия с обучающимися, при котором алгоритм действий формируется в коллективной одновременной деятельности педагога и ученика.

Предлагаем обсудить

Что значит уметь применять знания?

Развитие умений применять знания в разнообразной учебной и практической деятельности связано не с формальной тренировкой – чем больше выполняем упражнений, тем лучше будут результаты, – а с системой упражнений, которые помогают ученику самостоятельно ответить на три вопроса: «Что значит *уметь применять знания?*», «Какая проблема стоит передо мной в данном случае?», «Какие учебные операции входят в умение «*применять знания*» в данном случае?» Исходя из этого, система обучения умению применять знания включает следующие дидактические «шаги»:

– формирование у обучающихся понимания, что применение знаний есть использование ранее полученной информации в новых условиях протекания деятельности или в разных видах деятельности;

– развитие умений анализировать и констатировать проблему, которая присутствует в учебной задаче и требует для решения определенных знаний;

– становление способности выбора из памяти тех знаний, которые обеспечат успешность решения данной учебной задачи;

– анализ достаточности или неполноты знаний для решения поставленной задачи;

– оценка актуальности отобранных знаний для выполнения задания;

- формирование умений использовать отобранные из памяти знания для конструирования алгоритма решения;
- выбор формы представления – графическая, текстовая, словесная (понятийная), образная;
- проверка соответствия выполненных действий заданной новой ситуации и цели задания.

Трудности, обусловленные неготовностью обучающегося выбирать и использовать универсальные учебные действия

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования универсальные учебные действия относятся к метапредметным результатам и классифицируются по трем группам: познавательные, коммуникативные и регулятивные УУД.

Применительно к познавательным универсальным действиям отмечается недостаточное развитие умения осуществлять самостоятельный выбор необходимого метода познания предложенного объекта или явления (наблюдения, сравнения, вычисления, опыта); умения целесообразно применять интеллектуальные операции – анализ, обобщение, классификацию и др. для решения учебной задачи. Так, типичной трудностью является выбор существенного признака классификации. Ориентация на внешние, часто случайные признаки группировки объектов свидетельствует о том, что даже выпускники начальной школы допускают ошибки в классификации, сериации, моделировании связей и зависимостей. Так, дети неправильно классифицируют малые фольклорные жанры, виды текстов (путают описание и повествование), ошибаются в классификации геометрических фигур и др. Этот недостаток остается типичным и в 5–6 классах. Многие шестиклассники допускают ошибки при проведении классификации общих (типологических) особенностей подростков и индивидуальных особенностей детей подросткового возраста. Это говорит о том, что учитель не уделяет целенаправленного внимания характеристике понятий «группировка», «классификация», выделению признаков их общности и различия.

Интересные данные о динамике формирования УУД были получены на основе диагностики работ второклассников. Конечно, на этом этапе обучения

можно говорить лишь о пропедевтическом уровне становления универсальных действий, но качество сформированности учебного *предметного* действия свидетельствует о том, что накопление универсальных свойств либо задерживается, либо идет не так эффективно, как это возможно при целенаправленной работе учителя. Например, сравнение на математическом материале выполняют правильно лишь 38% второклассников, а группировку – 20%. Остальные дети проводят эти операции по внешнему случайному признаку. Трудности при сравнении текстов разных типов испытывают более 60% обучающихся, в 30% случаях допускаются грубые ошибки либо учащийся не приступает к выполнению задания. При установлении причинно-следственных связей допускают ошибки более 35% школьников начальных классов.

Причина такого положения в школе состоит в том, что учитель часто сам встречает трудности в организации процесса формирования универсальных учебных действий, в частности, не знает, каково содержание конкретного УУД, какие операции входят в его состав. Например, на вопрос «Из каких операций состоит действие сравнение?» более 60% учителей отвечают «поиск различия». Полный перечень операций, которыми могут овладеть младшие школьники, перечисляют менее 15% педагогов. Вместе с тем передовой опыт формирования метапредметных результатов в начальной школе показывает, что к концу обучения в первом звене школы обучающиеся при ответе на вопрос «Что значит сравнивать?» перечисляют основные операции этого интеллектуального действия: «Сравнивать – это находить сходство, различия, одинаковость, особенность (индивидуальность)».

То же касается и других УУД. Так, выпускники начальной школы овладевают умением работать с графической информацией – заполняют таблицы, читают диаграммы, переводят информацию графическую в текстовую (и наоборот).

Вместе с тем остаются значительными и часто встречающимися трудности работы с информацией. Слабо развиты умения учащихся начального звена отбирать, анализировать, оценивать достоверность информации, использовать адекватно учебной задаче. Такие проблемы провоцируются ориентировкой учителя на запоминание и воспроизведение предметного содержания вне участия мотивации учебной деятельности со стороны обучающегося, вне анализа его мнения и отношения к изучаемому материалу, вне оценки его внутренней позиции.

Репродуктивный способ освоения учебного предмета тормозит формирование метапредметных достижений.

Трудности, обусловленные недостаточным развитием познавательных УУД, приводят к «эффекту ленивого мозга»: дети не умеют пользоваться рациональными способами познания, рассуждать, строить гипотезы. Здесь речь идет прежде всего об исследовательских познавательных универсальных действиях. Выдвижение предположений основывается на способности предвидеть ход развития явления, объекта. Но становление этой способности происходит только тогда, когда обучающийся находится в ситуации, которая провоцирует его представить возможные пути развития. Следует констатировать, что в образовательном процессе конструирование подобных ситуаций практически отсутствует.

Большие трудности вызывает у младших школьников коммуникативная деятельность, в частности, способность применять правила культурного общения в учебном диалоге, активно участвовать в беседе, вступать в дискуссию, подавать реплики и др. На низком уровне находится и монологическая речь младшего школьника – текстовая деятельность, создание описаний, повествований, рассуждений. У обучающихся недостаточно развиты умения различать и анализировать разные типы текстов, определять их специфику.

Следует отметить, что трудности, связанные со смысловым чтением, являются наиболее выраженными в начальном обучении (и далее – в основной школе). Проявляются следующие типовые трудности:

- отсутствие навыка работы с текстами разного типа. Определение темы, главной мысли, назначения текста, выделение в нем информации, необходимой для решения учебной задачи, вызвали значительные трудности у учащихся как начальной, так и основной школы при выполнении диагностических заданий по всем учебным предметам;

- учащиеся не владеют речью-рассуждением, не знают структуру и особенности такого типа речи. Даже восьмиклассники не смогли выделить в тексте тезис, аргумент и вывод, хотя это программное содержание обучения в 4 классе;

- отсутствие у обучающихся навыка создания текста с объяснением, приведением доказательств, неготовность высказать свое мнение по предложенной в тексте информации.

Все указанные трудности проявляются не только при изучении предметов не филологической направленности (на уроках математики, окружающего мира), но и на уроках русского языка и литературного чтения. Причиной такого положения является недостаточное внимание учителя к становлению мотива читательской и текстовой деятельности.

Наибольшие трудности при проведении диагностики вызвали задания, требующие анализа или создания текста-рассуждения, справочной статьи. Например, многие обучающиеся не справились со следующим заданием:

«Используя текст, составь справочную статью.

На Земле нет хищника, более крупного, чем белый медведь. Некоторые самцы имеют тело длиной до 3 метров. Средний вес самца 400–450 кг. Самки заметно мельче: средний вес 350–380 кг, длина тела 160–250 см. Но, несмотря на такие размеры и кажущуюся неповоротливость, белые медведи быстры и ловки и на суше, и в воде.

Белые медведи встречаются в России, Канаде, США (Аляска), Гренландии, а также в Норвегии. В этих районах температура достигает –55 градусов по Цельсию, а скорость ветра 30 миль в час. До 40% массы белого медведя составляет подкожный жир, надежно предохраняющий животное от переохлаждения. Интересны некоторые особенности его внешнего вида. Например, подошвы его лап шершавые, что позволяет зверю спокойно передвигаться по скользкому льду.

У белого медведя много других названий: полярный медведь, северный медведь, ошкуй, по-чукотски – умка. Ученые считают, что медведи очень сообразительные животные, особенно это касается добывания пищи».

Какие типичные ошибки допустили дети? Многие фактически повторяли части текста без анализа информации, которая свойственна справочной статье. Это, как видно, не относится к проблеме «знания-незнания» жизни данного животного, а является недостаточным пониманием особенностей жанра справочной статьи.

По результатам диагностики был сделан вывод об отсутствии у обучающихся навыка создания *текста с объяснением, приведением доказательств, о неготовности высказать свое мнение по предложенной в тексте информации.*

Все сказанное создает трудности в изучении младшими школьниками учебных предметов, когда необходимо самостоятельно оценить учебную ситуацию, выбрать

обобщенный способ действия, сравнить типовую и нестандартную учебную задачу. Но проблема невнимания учителя к формированию УУД на основе любого предметного содержания провоцирует возникновение еще одной проблемы: по данным диагностики в основной школе не происходит существенной динамики в развитии универсальных учебных действий. Констатировалось, что даже восьмиклассники весьма слабо владеют всеми видами УУД: недостаточно развиты умения применять в соответствии с поставленной учебной задачей интеллектуальные операции – анализ, сравнение, классификацию, обобщение. Большие трудности вызвало у учащихся 8 класса смысловое чтение учебного текста: определение главной мысли, формулировка вывода. Учащиеся совершали ошибки при выполнении заданий на работу с информацией: при конструировании рассуждения, соотнесении характеристики понятия с его названием и др. Трудности вызывала работа с моделями – картами, схемами, иллюстративным рядом. Все это говорит о том, что учитель, заботясь об освоении предметного содержания, не решает специально задачи формирования метапредметных результатов (в данном случае познавательных и коммуникативных УУД). Следовательно, требует формирования (в лучшем случае – совершенствования) готовности учителя реализовать идею об интеграции – взаимозависимости предметных и метапредметных достижений обучающегося.

Еще одна трудность связана с третьей группой планируемых метапредметных результатов – регулятивными универсальными действиями. Уже становится аксиомой положение о том, что контрольно-оценочная деятельность в современной образовательной организации остается функцией только учителя. Устойчивость такой тенденции тем более непонятна, когда в ФГОС НОО специально выделены планируемые результаты обучения, которые включают совокупность рефлексивных действий – принятие учебной задачи; самоконтроль процесса и результата учебной деятельности; анализ совершенных ошибок и поиск их причин и др. Низкий уровень развития всех этих универсальных действий определяется тем, что субъект учения (обучающийся) не является заинтересованным участником контрольно-оценочной деятельности.

Таким образом, результаты проведенной диагностики дали возможность установить, что учитель не уделяет достаточного внимания целенаправленному формированию метапредметных результатов обучения.

Предлагаем обсудить

Почему трудности Учения связаны с трудностями Обучения?

Результаты диагностики подтвердили, что трудности Учения предопределяются трудностями Обучения. Зависимость между уровнем предметных результатов обучения и уровнем сформированности универсальных учебных действий проявилась практически по всем предметам. Это обусловлено тем, что учитель специально не занимается процессом формирования УУД и межпредметных понятий, а считает, что развитие предметных ЗУНов само собой обеспечит сформированность метапредметных результатов. Ярким примером этого может служить выполнение отдельных диагностических заданий.

Если учитель целенаправленно и систематически планирует специальные упражнения, способствующие становлению универсального учебного действия, то процесс формирования метапредметных результатов идет результативно. Система таких упражнений решает следующие учебные задачи:

- формирование знаний об особенностях конкретного универсального учебного действия, его вида и характеристики. Так, познавательные УУД отвечают на вопрос «Как можно познавать окружающий мир?», коммуникативные УУД – «В чем особенности устной коммуникации, что значит описывать, рассуждать, обсуждать?», а регулятивные УУД – «Как можно контролировать и оценивать свою деятельность?»;

- создание операционального состава универсального действия (первоначально в совместной деятельности с учителем, а затем самостоятельно);

- решение задач, предполагающих применение последовательности операций на конкретном предметном содержании;

- решение задач, предполагающих применение одинаковых учебных операций на разном предметном содержании;

- представление общей характеристики учебного действия вне конкретного предметного содержания.

Учителя начальных классов подменяют универсальное действие предметным и оценивают его как уровень универсального УД. Это происходит по нескольким причинам:

– во-первых, учитель не осознает на достаточном уровне, что является главным качеством универсальности действия – его «независимость» от конкретного предметного содержания;

– во-вторых, педагог не знает, какие операции входят в состав УУД, и поэтому дети не владеют алгоритмом выполнения действия как универсального;

– в-третьих, учитель не создает условия для становления умения переносить пошаговые действия, сформированные на одном предметном содержании, на работу с другим предметным основанием.

Учитель должен хорошо представлять, что каждая группа универсальных учебных действий особым образом влияет на успешность учения и развитие обучающегося. Так, познавательные УУД психологи связывают прежде всего с уровнем теоретического мышления – его развитие является приоритетной задачей для основного и старшего звена школьного обучения. Именно уровень теоретического мышления определяет влияние на качество овладения всеми мыслительными операциями, развитие способности школьника к поисково-исследовательской деятельности, умение грамотно работать с различной информацией. В случае, когда школьник обладает развитыми познавательными УУД, ему доступен *выход за границы однотипных задач и усвоение обобщенного способа их решения*, т. е. он способен к теоретическому мышлению. В то же время способность к обобщенной оценке способов деятельности, участие теоретического мышления в познании позволяет перевести универсальность учебных действий на новый качественный уровень развития.

Сделаем вывод: результаты диагностики показали зависимость между возникновением устойчивых трудностей в изучении учебных предметов и причинами, которые кроются в дидактике начального образования (см. схему б).

Серьезной проблемой остается невнимание учителя к планированию работы по воспитанию качеств личности субъекта образовательной деятельности. Формирование учебной деятельности как ведущей на начальном этапе школьного образования тесно связано с уровнем ролевого поведения обучающегося. Например, *принятие и «удержание» учебной задачи* требует сформированного познавательного мотива, положительного отношения к учебной деятельности; осуществление планирования алгоритма решения учебной задачи опирается на ответственность, целеустремленность, настойчивость субъекта учебной

деятельности; действия самоконтроля и самооценки связаны с желанием обучающегося узнать свои достижения и недостатки своей деятельности, над которыми нужно работать.

ЗАВИСИМОСТЬ ТРУДНОСТЕЙ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТОВ ОТ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ



Схема 6

Трудности, связанные с недостаточным владением терминологическим аппаратом

Еще одна общая трудность изучения учебных предметов касается проблемы *осознанного владения терминами и понятиями*. Основные ошибки обучающихся связаны с узнаванием, различением и характеристикой понятий и терминов, их использованием применительно к разному предметному содержанию. Серьезные ошибки возникают у учащихся при нахождении вымысла и ложной информации в научном тексте; ошибок в использовании и характеристике понятия или термина.

Было установлено, что многие термины (понятия) усвоены младшими школьниками формально, на уровне запоминания, поэтому не используются правильно, когда задание предлагает с этими терминами поработать. Например, на прямой вопрос: «Что такое синонимы (антонимы)?» – дети отвечают правильно, дословно воспроизводя правило, но подобрать самостоятельно пары

из предложенных слов затрудняются. Многие третьеклассники допускают ошибки в применении понятия «однокоренные слова» (русский язык). Верно воспроизводя правило нахождения периметра, учащиеся при решении задачи либо применяют его частично (вместо суммы длин всех сторон находят сумму двух сторон), либо вместо периметра находят площадь. У многих младших школьников ряд естественно-научных терминов находится в пассивном словаре (окружающий мир). К примеру, прочитав слова, обозначающие природные тела и природные явления, они дифференцируют данные понятия. Но задание привести примеры указанных понятий и соответственно заполнить таблицу у 32% третьеклассников вызывает трудности.

Очевидно, что осознание термина или научного понятия приходит только в процессе его применения при решении различных задач, когда требуется раскрыть значение термина, соотнести его название с развернутой характеристикой, обозначить понятием какую-то реальную ситуацию.

Проблема усвоения школьниками знаний без достаточного формирования опыта их применения в учебных и жизненных ситуациях остается на сегодняшний день одной из самых актуальных в образовании. Ориентировка учителя на формальное запоминание правил, терминов, предложенного образца без практики осознанного конструирования последовательности действий по их применению в разных ситуациях приводит к возникновению устойчивых трудностей при решении учебных задач. Достаточно большой процент младших школьников, участвовавших в диагностике, не приступает к выполнению некоторых заданий. На вопрос: «Почему ты не стал выполнять это задание?» – ученик, как правило, отвечает: «Мы такие задания никогда не выполняли». Таким образом, возникшая трудность связана с тем, что школьнику не предлагали задания, которые требовали применения полученного знания в новой ситуации. А это означает, что обучение в данном классе носит, по всей видимости, репродуктивный характер: младшие школьники мало занимаются деятельностью, которая провоцирует их не только вспомнить изученное, но и применить его адекватно поставленной учебной задаче.

Важно обратить внимание на следующие положения:

- 1) Термин находится в пассивном словаре учащихся, они формально узнают его, но неправильно соотносят с предложенной характеристикой; не могут самостоятельно раскрыть значение термина. Типичной является ситуативность

использования понятия: в знакомых ситуациях правильно пользуются изученной терминологией, в новых ситуациях, требующих анализа, обобщения, сравнения, приведения примеров, термин используется неправильно или к заданию учащийся вообще не приступает.

2) Если понятие включено в текст, то многие ошибки связаны с неправильной его интерпретацией. Обучающиеся не «видят» ключевых слов (словосочетаний) в характеристике понятия, не могут обозначить им предложенную реальную ситуацию.

Показательна тенденция сохранения трудностей в работе с терминологией при сравнении показателей начальной и основной школы. Для анализа были взяты учебные предметы, в содержании которых достаточно большое число новых для учащихся терминов и понятий. В литературном чтении и литературе это виды текста, жанры, роды литературы; в обществознании – нравственно-этические понятия.

<i>Название предмета</i>	<i>Начальная школа</i>	<i>Основная школа</i>
«Литературное чтение», «Литература»	27%	29%
«Окружающий мир», «Обществознание» (нравственно-этические понятия)	33%	40%

Эти трудности обучающихся провоцируются отсутствием целенаправленной работы учителя по *предъявлению* термина или понятия, а главное, по организации дальнейшей работы с ними. Это поставило перед авторами пособия задачу раскрытия особенностей работы с научной терминологией на трех этапах: от его введения в пассивный словарь учащегося через использование в отдельных предлагаемых ситуациях до свободного владения в разных учебных ситуациях.

3. УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ИЗУЧЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Анализ основных трудностей, которые испытывают младшие школьники при изучении русского языка, литературного чтения, математики и окружающего мира, убедительно показал, что характер проблем освоения программ учебных предметов часто не связан с самим предметным содержанием, а провоцируется недостаточным вниманием учителя к становлению новообразований в области интеллектуальной деятельности, которые определяют успешность процесса образования. Это вызывает необходимость обсудить те дидактико-методические условия, которые необходимо реализовывать в образовательном процессе с целью устранения и предупреждения трудностей изучения предметов начальной школы.

Предлагаем обсудить

Почему образовательный процесс должен строиться в структуре учебной деятельности?

Ориентация образовательного процесса на учебную деятельность – это гарантия изменений в психической сущности ребенка. Как отмечал российский психолог Д. Б. Эльконин, основное значение учебной деятельности младшего школьника как ведущей для этого возрастного периода заключается в том, что эта деятельность по *самоизменению* ее субъекта, приобретению им способности применять новые способы действий с научными понятиями. Ведущей делают эту деятельность следующие ее важнейшие качества: общественная значимость, обязательность, целенаправленность, систематичность. Эта первая социально значимая деятельность находится в зоне потребностей младшего школьника, в большей мере, чем все другие виды деятельности, определяет успешность развития ребенка, и в ее недрах зарождаются ведущие деятельности следующих возрастных этапов.

Основные компоненты (в соответствии с теорией развивающего обучения Д. Б. Эльконина):

**мотив – учебная задача – учебные действия (учебные операции) –
– контроль (самоконтроль) – оценка (самооценка)**

При этом мотив отвечает на вопрос «Зачем? Для чего?», учебная задача – «Каким должен быть результат?», учебные действия и операции – «Как получить необходимый результат?», контроль и оценка – «Соответствует ли полученный результат учебной задаче?», «Все ли сделано правильно и рационально?»

Если образовательный процесс протекает в рамках учебной деятельности, то личность учащегося характеризуется:

- развитыми учебно-познавательными мотивами (1) – **«хочу учиться»;**
- способностью принимать и «удерживать» учебную задачу (2) – **«понимаю, чего нужно достичь»;**
- готовностью переводить практическую задачу в учебную (3) – **«знаю, чем отличаются»;**
- умением строить алгоритм действий (4) – **«умею строить процесс решения»;**
- способностью к контролю и оценке (5) – **«умею проверить и оценить свои действия, знаю причину ошибок и неудач».**

То есть учебная деятельность выступает условием формирования обучающегося как субъекта познания (самопознания) и учения (самоучения). Такие характеристики субъекта образовательного процесса обеспечивают развитие принципиально иного отношения к своим достижениям, успехам, промахам и ошибкам в усвоении любого учебного предмета, поэтому так важно обеспечить формирование у младших школьников, начиная с первого класса, всех компонентов учебной деятельности. Реализация этого условия в совокупности с вниманием к другим условиям дидактики начальной школы позволит прежде всего – и это очень важно – предусматривать, предупреждать возникновение трудностей обучения.

Какие особенности методики необходимо учитывать, чтобы обеспечить не только становление учебной деятельности как ведущей для младшего школьника, но и ее положительное влияние на успешность обучения? Каждый педагог понимает, что все начинается с мотива деятельности, причем этот мотив не может быть навязан («Так надо!», «Слушай взрослого человека!»), необходимо подвести детей к пониманию того, что узнавать новое – занятие весьма интересное, что с человеком, который много знает, любят общаться, дружить, решать общие дела. Мотив целесообразно представлять в «интригующих» формулировках, которые

вызовут у обучающихся удивление («А знаешь...», «Удивительно, что...», «Никак не могла поверить...»), желание начать диалог («А не поговорить ли нам о...»), самостоятельно ответить на поставленный вопрос («Попытаемся узнать, так ли это?»). Мотив может строиться на легенде, вымысле, которые нужно проверить, удостовериться в истине или фантазии.

Например, задание на описание объектов природы вызывают у младших школьников трудности: они не умеют построить интересную логику описания, их рассказ невыразителен, формален. Перед выполнением задания на описание различных растений учитель предлагает послушать одну-две легенды, к примеру, о ландыше или ромашке, анютиных глазках или одуванчике. Образные описания фантастических историй цветов не только становятся мотивом интересной деятельности младшего школьника, но и дают образец использования средств выразительности при их описании.

Принять и «удержать» учебную задачу также не сразу удастся всем учащимся. Даже если они понимают, что нужно делать и какой результат получить, то, выполняя учебные операции, забывают часто о результате. Поэтому в ходе выполнения задания учитель обязательно должен повторить, какая учебная задача должна быть решена. Это необязательно делать по отношению ко всему классу, можно подойти к отдельным ученикам и подсказать им формулировку задания. Можно привлечь к этому действию успешных учащихся: они напомнят всем поставленную учебную задачу.

О том, как помочь детям овладеть планированием учебных действий, мы поговорим чуть позже, но здесь подчеркнем: дети должны понимать, во-первых, что планирование предполагает построение последовательности учебных действий (что сначала, что потом), которые помогут получить искомый результат, а во-вторых, представлять каждое учебное действие в виде совокупности операций.

Обязательными компонентами учебной деятельности являются контроль (самоконтроль) и оценка (самооценка). Снятие трудностей формирования этих структурных единиц деятельности требует принципиального пересмотра взглядов учителя на цели и функции контроля и оценки в начальной школе.

Предлагаем обсудить

Какова специфика контрольно-оценочной деятельности учителя и учащегося как равноправных ее субъектов?

Традиционная организация контрольно-оценочной деятельности в современной образовательной организации не позволяет решать задачу формирования у обучающихся регулятивных универсальных учебных действий, т. е. критического отношения к своей деятельности. И это часто становится причиной возникновения ошибок и проблем при выполнении многих заданий. О недостаточном уровне развития самоконтроля, способности предвидеть возможные ошибки в процессе и результате деятельности говорит даже внешний вид контрольных работ школьников. Часто присутствуют исправления, зачеркивания, что свидетельствует о неуверенности ученика; в отдельных работах встречаются надписи типа «Я не уверен», «Я честно не знаю», «Не могу выбрать ответ». Неуверенность детей приводит к случайным ошибкам, которых можно было избежать, если бы обучающийся умел на достаточном уровне проводить рефлексивный анализ своей деятельности.

Регулятивные универсальные действия являются важнейшим метапредметным результатом обучения и отражают способность обучающегося к планированию своей деятельности, ее контролю и самооценке, самостоятельному нахождению и исправлению ошибки, предвидению возможной трудности. Все это формируется тогда, когда обучающийся является полноценным участником контрольно-оценочной деятельности. В постоянную практику обучения должны войти учебные ситуации, когда школьники учатся выполнять операции, связанные с регулятивными действиями.

Основные задачи учителя в контрольно-оценочной деятельности заключаются в следующем:

- а) зафиксировать принятие (непринятие) учебной задачи;
- б) осуществить контроль и оценку результата деятельности обучающегося;
- в) определить характер возникших у ученика ошибок и трудностей и установить их причины;

г) скорректировать процесс обучения с целью устранения возникших трудностей.

Контроль результата выражается в балльной оценке (отметке); контроль процесса предполагает качественный анализ деятельности ученика; корректировка процесса обучения включает планирование учителем возможных способов устранения возникших трудностей, индивидуально-дифференцированную работу.

Основные задачи ученика:

- а) контролировать факт принятия и «удержания» учебной задачи;
- б) проводить самоконтроль правильности планирования алгоритма решения учебной задачи;
- в) предвидеть возможные ошибки и трудности;
- г) осуществлять самоконтроль процесса решения учебной задачи;
- д) проводить самоконтроль результата выполнения задания;
- е) устанавливать возможные ошибки и их устранять;
- ж) оценивать свою деятельность и проводить объективное сравнение с оценкой учителя.

Выполнение требований к контрольно-оценочной деятельности учителя положительно влияет на формирование самоконтроля и самооценки обучающегося.

ФГОС НОО требует изменения подходов к контрольно-оценочной деятельности – непосредственного включения обучающегося в этот процесс. Это может быть достигнуто путем реализации следующих требований к контрольно-оценочной деятельности в образовательном процессе:

1. Учитель должен специально формировать действия контроля не только по отношению к результату деятельности, но и по отношению к ее процессу. Умение обучающегося контролировать алгоритм выполнения учебного задания в значительной степени уменьшает число ошибок и возникающих трудностей.

2. Любая самостоятельная деятельность обучающихся должна заканчиваться ее анализом, предполагающим установление ошибок и их причин. Целесообразно, чтобы учитель не исправлял допущенные в письменной работе ошибки, а фиксировал место, где они имеются; в этом случае ученик сам находит ошибку и устраняет ее.

3. Положительный результат дает предъявление ученикам упражнений на самоконтроль деятельности («проверь себя», «предположи, какие трудности ты можешь встретить», «придумай упражнения на сложное правило, проверь их выполнение» и др.).

4. Учитель прослеживает динамику достижений обучающегося, сравнивая их с результатами самого ученика. Любые сравнения с успехами других учащихся недопустимы; анализировать, высказывать критические замечания, негативные характеристики можно только по отношению к деятельности обучающегося, но не к его личности, и желательно наедине с ним.

5. По установленным сегодня требованиям оценка (отметка, баллы) фиксирует только *результат* выполнения учебной задачи. Конечно, учитель должен обращать внимание и на оформление учеником своей работы, но форма оценивания отношения к внешнему оформлению работы не может объединяться с основной отметкой за решение учебной задачи. Оценка прилежания может быть выражена педагогом в словесной форме или в дополнительной отметке, которая фиксируется в тетради, но не переносится в журнал успеваемости. Выставление обучающемуся отметки за прилежание (внимательности, аккуратности, почерку и пр.) является со стороны учителя нарушением законодательных актов системы образования. Такая тенденция в учебном процессе не способствует повышению успешности учения младшего школьника, более того, увеличиваются его равнодушие к своим достижениям и ошибкам и, как следствие этого, трудности в учебно-познавательной деятельности.

6. Целесообразно использовать разные формы организации процесса развития и совершенствования умений самоконтроля, самооценки и предвидения. Это может быть отдельный структурный элемент урока, когда обучающиеся выполняют тесты, самостоятельные мини-работы (без выставления отрицательных отметок). Дети получают задания с использованием «навигаторов» – соответствующих подсказок: «найди в тексте две ошибки», «укажи причину ошибки (из предложенных)». Полезно использовать совместную работу одноклассников (парную, небольшими группами), когда обучающиеся проверяют работы друг друга.

Предлагаем обсудить

Как достигается интеграция предметных и метапредметных планируемых результатов обучения?

Следующее условие связано с требованиями ФГОС НОО к метапредметным планируемым результатам обучения. Базовый уровень универсальных учебных действий рассматривается в стандарте как совокупность трех групп УУД: познавательных, коммуникативных, регулятивных.

Базовый уровень универсальных учебных действий рассматривается в стандарте как готовность обучающегося овладевать знаково-символическими средствами, направленными, во-первых, на умения замещать, моделировать, кодировать и декодировать информацию, логические операции, включая общие приемы решения задач (познавательные УУД), во-вторых, «аргументировать и обосновывать свою позицию, задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером» (коммуникативные УУД), в-третьих, на освоение разных учебных действий, включающих «способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать их реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение» (регулятивные УУД)¹.

Влияние процесса формирования метапредметных достижений на развитие младшего школьника как субъекта учебной деятельности проявляется в следующем:

- обучающийся овладевает новыми учебными ролями: «исследователь», «критик», «оппонент»;
- деятельность осуществляется с опорой на мышление и воображение;
- обучающийся понимает различие между практическими задачами (отвечающими на вопрос «Что делать?») и учебными задачами (отвечающими на вопрос «Как делать?»).

Все это позволяет приобретать готовность к самообразованию.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. – С. 6–7.

Таким образом, в характеристике универсальных учебных действий заложена возможность становления готовности младшего школьника к самостоятельности – активному участию в конструировании всех шагов учебной деятельности. При этом важнейшей частью такого отношения к познанию становится способность к предвидению ошибки, трудности, проблемы и последовательное развитие умений их преодолевать. Но так как любое УУД строится на основе конкретного предметного содержания, то программирование взаимодействия предметных и универсальных учебных действий дает возможность повысить успешность обучения.

Приведем пример.

Учитель: Скажите, что такое сравнение, что значит сравнивать?

Миша: Мы, когда сравниваем разные геометрические фигуры, считаем число углов, смотрим, какая фигура: круглая или прямоугольная.

Олег: Сравнить – это значит находить общее между предметами, то, чем они различаются, а может быть, у них есть что-то особенное...

Пример показывает, что Олег, не называя сравнение универсальным действием, фактически раскрывает его особенности: универсальность отражает его независимость от конкретного предметного содержания; любое универсальное действие состоит из совокупности последовательных взаимозависимых операций (в данном примере называются операции нахождения общего, различного и особенного); критериями сформированности УУД являются возможность его использования на любом предметном содержании и обобщенное представление его характеристики.

Каждое учебное действие в совместной деятельности учителя и обучающихся делится на последовательные пошаговые операции. Чтобы избежать ошибок, УУД должно быть операционально представлено в виде записи, схемы, таблички (учитель может форму записи дать на выбор). Это позволит детям запомнить последовательность операций и при необходимости обратиться к ней. Первой операцией должно быть выделение основания для выполнения действия. Например, первая операция при классификации – определение главного (существенного) признака для объединения (разделения) объектов. Первой операцией действия анализа является разбиение целого на части, а при обобщении – отвлечение от деталей и частных.

Предлагаем обсудить

Почему нужно отказаться от «трепетного» отношения к образцу как главному методу обучения?

В традиционной советской школе сложилось «трепетное» отношение к образцу как главному методу обучения. Процесс значительно упрощался: предъявил учитель образец, дал установку (мотив!) запомнить; затем создал условия для тренировки (чем больше повторений, тем лучше). И результат: ученик обучается и развивается... Но желаемый результат не наступал, а если и достигался, то, как говорится, не благодаря обучению, а вопреки ему. Почему?

Решение любой учебной задачи определяется готовностью обучающегося строить необходимый алгоритм учебных действий и операций или самостоятельно сконструировать их последовательность. Учитель начальных классов обычно прежде всего предъявляет детям прямой образец выполнения задания, который нужно хорошо запомнить и применять. Но в этом случае младшие школьники, имеющие плохую память, низкий темп деятельности, недостаточно развитое внимание, с трудом запоминают образец и делают ошибки, пытаются вспомнить последовательность учебных «шагов». Более успешные дети, выполняя правильно задания на использование образца, не умеют самостоятельно составлять алгоритм решения задачи, поэтому встречаются трудности, когда задание требует выбора решения, нахождения ошибки, проявление инициативы в ситуации, когда известный алгоритм не подходит.

Согласно теории развивающего обучения, предпосылкой успешного интеллектуального развития ребенка является его способность к самостоятельному конструированию процесса решения учебной задачи. Что происходит, если учитель постепенно, в рамках совместной деятельности с обучающимися учит их строить последовательность действий по достижению необходимого результата? В этом случае – утверждают теоретики развивающего обучения – процесс решения учебной задачи становится осознанным и личностно значимым для ученика.

Осознанность в данном случае выражается в следующем:

– умение самостоятельно конструировать последовательность операций по решению учебной задачи обеспечивает развитие у школьника способности работать в нестандартной ситуации, выполнять задания, с которыми он пока еще

не встречался, анализировать процесс решения с целью установления правильности действий;

– анализируя производимые операции, ученик оценивает, как осуществлено планирование процесса решения задачи, чего ему не хватает для получения успешного результата, какие шаги необходимо совершить, чтобы восполнить пробел (пополнить знания, уточнить правило, дополнить (изменить) последовательность операций);

– учащийся готов к самоконтролю своей учебной деятельности, способен предвидеть трудности и наметить пути их преодоления, а также способы их недопущения.

В настоящее время довольно часто обсуждается проблема пересмотра приоритета формальных методов обучения, основанных на воспроизведении знаний, снижения роли прямого готового образца в обучении. Поэтому риски репродуктивного обучения авторы методического пособия представляют не в развернутом тексте, а в виде схемы (см. схему 7).



Схема 7

Итак, примем за аксиому, что создание образца учебным коллективом под руководством учителя обеспечивает осознанное принятие правил конструирования процесса решения учебной задачи. На первом этапе формирования умений строить последовательность учебных действий ведущим

является учитель, но деятельность носит совместно-распределительный характер (термин Д. Б. Эльконина), так что для обучающихся руководство педагога является скрытым: он не подсказывает операцию, а побуждает детей с помощью вопросов, реплик, альтернативных суждений самим высказать ответ. На следующем этапе обучения целесообразно строить этот процесс с использованием совместной деятельности обучающихся. Это может быть работа в малых группах, тройках, парах. Взаимодействие детей в этом случае позволит предусмотреть возникновение трудностей и ошибок. Если при этом учитель заранее проведет мотивационную беседу на тему «Какие трудности вам могут встретиться? Какие ошибки можно совершить?», то можно быть уверенным, что число трудностей у детей сократится.

Организация совместной деятельности как условия, обеспечивающего увеличение возможностей для предупреждения трудностей, объясняется спецификой общей работы, которая строится на общих целях, справедливом распределении учебных ролей и коллективной ответственностью за ее результат. К таким особенностям относятся: наличие возможности коллективно строить алгоритм решения учебной задачи, контролировать процесс его конструирования. Детям не дается образец для копирования, они сами строят его, контролируя каждую учебную операцию. Учитель может оказывать помощь группе, при этом он выступает в роли партнера, а не руководителя. И что очень важно: все возникающие трудности обсуждаются в реальной ситуации, а не являются отсроченным результатом индивидуальной деятельности школьника.

Предлагаем обсудить

Как развитие учебной самостоятельности влияет на преодоление трудностей учения?

Самостоятельность в учении – это одна из личностных характеристик школьника. О важности самостоятельности для становления умения учиться еще в 70–90-х гг. XX в. говорили исследователи учебной деятельности школьников А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов. Самостоятельный ученик в конце начального обучения способен понять учебную задачу и следовать ее требованиям, он может предвидеть затруднения и способы их устранения, проконтролировать и оценить себя в соответствии с известными критериями, проявить инициативу

в выполнении учебной работы и готовность презентовать результаты своего труда.

Многолетний опыт анализа трудностей младших школьников в выполнении учебных заданий показал, что многие проблемы детей в изучении учебного предмета связаны с недостаточной учебной самостоятельностью. Планируя решение текстовой задачи, составляя план выполнения задания по русскому языку или окружающему миру, младший школьник учится выполнять на разном содержании примерно одни и те же действия. Опираясь на цель работы, он намечает шаги решения, оценивает их целесообразность, упорядочивает отобранные и превращает их в конкретный план – словесный или графический. Даже в таком кратком представлении действия планирования видно, что ученику нужно хорошо понимать задание, которое он выполняет, иметь время на размышление, учебный опыт выполнения отдельных операций (выбрать, упорядочить, проверить и т.д.). Без помощи учителя в отработке отдельных операций, без его внимательного отношения к формированию у ученика алгоритма планирования решения операции останутся разрозненными и будут использоваться учеником лишь ситуационно. Именно поэтому часто процесс формирования у школьников конкретных универсальных учебных действий и умения учиться в целом оказывается малоэффективным. Успешное выполнение планирования при выполнении одних предметных задач не гарантирует ту же успешность при решении других. Приведем пример.

Задание на самостоятельный перенос изученного алгоритма в новую ситуацию:

Четвероклассникам, обучающимся в одной параллели (более 150 школьников), было предложено выполнить два задания:

1. «Представьте, что вам нужно объяснить однокласснику, как записать числа 2009, 1909, 2010, 2022, 2220 в порядке возрастания. Запишите объяснение».

2. «Представьте, что вам нужно объяснить однокласснику, как записать по алфавиту слова *библиотека, мыло, шоколад, школа, забота*. Запишите объяснение».

Подавляющее большинство четвероклассников успешно справились с первым заданием. Второе задание вызвало затруднения – только около половины обучающихся смогли составить пошаговое объяснение для упорядочения слов по алфавиту. Почему такая разница в выполнении аналогичных заданий?

Мы не будем рассматривать проблему понимания задания: дети, которым непонятно, как выполнить первое задание, не смогли приступить и ко второму (в частности, непонимание выразилось в том, что вместо описания дети перечислили числа и слова по порядку). Среди ребят, которые поняли суть задания, имели время на решение и запись, оказалось много тех, кто не смог описать процесс упорядочения набора слов, но при этом правильно описал процесс выстраивания набора чисел в порядке возрастания. Получается, что при прочих равных условиях опыт самостоятельного планирования (выбрать, упорядочить, проверить и т.д.) при работе с числами больше, чем при работе со словами.

В самом деле, уже с первого класса на уроках математики школьник учится упорядочивать числа, записывать их в заданном или самостоятельно выбранном порядке (возрастания, убывания). На уроках русского языка задания на запись конкретной группы слов по алфавиту предлагаются значительно реже. Таким образом, опыт выполнения действия с математическим материалом многими детьми не был перенесен на работу с учебным материалом другого предмета. Очевидно, что самому ученику это сделать трудно, требуется много времени и самостоятельных усилий. Без помощи учителя алгоритм, используемый при работе с материалом внутри предмета, не может свободно использоваться на других.

По результатам выполнения представленного задания состоялось их обсуждение с обучающимися, и многие из ребят после незначительной подсказки «можно действовать так же, как при упорядочении чисел», смогли выполнить и второе задание. Вместе с учениками были составлены и другие задания на упорядочение по русскому языку, окружающему миру.

Какие подходы к организации сотрудничества учителя и ученика для развития самостоятельности школьника могут быть реализованы на уроках?

Первый подход – организация совместных обсуждений учебных заданий (без их выполнения) с целью мотивации младших школьников к проявлению инициативы в их выполнении. Для реализации этого подхода педагог может, например, организовать работу с математическим текстом. Эта работа предваряет решение математической задачи или является самостоятельным заданием.

Примеры заданий: «Прочитайте задачу. Составьте план ее решения» (2–4 классы), «Послушайте текст. Какое действие нужно выполнить, чтобы ответить на вопрос?» (1 класс), «Прочитайте задачу. Придумайте задачу с теми же математическими отношениями (отношением), но другим сюжетом» (1–4 классы).

Обсуждение таких заданий обеспечивает внимание школьника к учебной ситуации, готовность различить инструкцию (что выполнять? как оформлять?) и содержание (что известно? что надо узнать? чем можно пользоваться?). Понимание школьником данных (известных) и вопроса ложится в основу определения им цели своей деятельности. Если после обсуждения ученик получает задание решить задачу, сюжет которой был обсужден или был составлен план, то успешность работы школьника значительно повышается. При таком подходе обучающиеся становятся более самостоятельными в работе с текстовой задачей: знакомясь с ней, дети начинают сами задавать себе вопросы об известном и неизвестном, способе решения и последовательности действий при поиске решения. Школьнику в этом случае легче обсуждать задачу, возможные трудности в ее решении, оценивать рациональность способа решения, достоверность ответа. То есть выполнять те действия, которые к концу начального обучения характеризуют самостоятельность и успешность учебной деятельности.

Второй подход. Предоставление возможности обратиться за помощью. Цель – предлагать, но постепенно уменьшать меру помощи школьнику. В учебном процессе сотрудничество учителя и школьника включает ситуации, когда взрослый и ребенок договариваются о правилах взаимодействия на уроке. Математика многим детям дается нелегко, и невозможность спросить, уточнить, посоветоваться мешает адекватному прогнозу собственных затруднений ученика в ходе самостоятельной работы. Это объясняет пропуск школьниками задач в контрольной работе (пропустил, но потом не доделал даже при наличии времени), нежелание обсуждать и проверять полученное решение и т. п.

Младшему школьнику (особенно в 3–4 классах) важно знать, в каких ситуациях он может рассчитывать на помощь учителя. А учителю полезно представлять, какого рода вопросы, относительно чего (формулировки, способа, хода решения, записи ответа) задают ученики, и учитывать это на этапе изучения нового материала, знакомства с новыми видами заданий. Обоснованное обращение обучающегося за помощью, умение сформулировать вопрос на понимание не только снижает порог его тревожности в общении с педагогом, но и помогает школьнику перейти от зависимой от учителя учебной деятельности (ожидание указания к выполнению, расчет на подсказку, образец) к самостоятельному планированию и выполнению учебной работы.

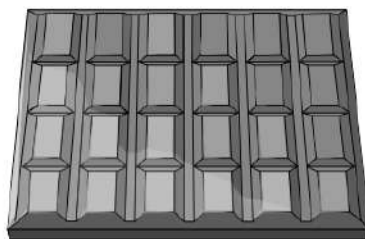
Третий подход – оценка самостоятельности учебного труда. Цель оценки – выявление возможностей самостоятельной деятельности школьника. При этом при оценке самостоятельности применения учебного действия как универсального следует предлагать задания на предметном содержании разных учебных курсов. И учителю, и ученику важно иметь возможность видеть динамику успешности, продвижения в самостоятельных действиях, чтобы проводить совместные обсуждения, мотивировать к освоению нового или более трудного содержания.

Для обеспечения успешного развития самостоятельности обучающихся целесообразно использовать различные формы организации обучения. Приоритетной среди них будет групповая или парная работа, поскольку в ходе фронтальной большинство учеников не успевают обдумать и предложить собственную идею, способ решения и подчиняются уже высказанному суждению. Групповая (или парная) работа дает возможность каждому ученику включиться в деятельность в более комфортном темпе, высказывать свое мнение, оценивать свои и чужие решения. В совместной работе школьнику легче проявить волевые регулятивные умения, такие как способность настаивать, уступать, объективно оценивать вклад своих действий в общее дело.

Обсуждение учебного задания, необходимость совместного решения для достижения результата создают почву для успешного формирования таких характеристик учебной самостоятельности, как инициатива, самооценка.

Приведем пример.

Для групповой (или парной) работы предлагается ситуация: «Миша и Коля купили по шоколадке (см. рис.). Миша съел треть своей шоколадки, а Коля четверть своей. Кто съел большую часть? Объясните свой ответ двумя способами».



Задание предлагается на этапе, когда младшие школьники владеют базовыми предметными знаниями: понимают и правильно пользуются терминологией (часть, доля, целое). Предполагаются два способа решения: наложение частей; вычисление размеров частей и сравнение чисел. Чтобы презентовать результаты своего труда, школьникам нужно не просто решить учебную задачу, но и спланировать ход

объяснения для каждого способа. По результатам обсуждения делается вывод, который дети смогут использовать в дальнейшем при решении учебных и практических задач на доли: чем на большее число долей разделена величина, тем меньше значение доли (в заданных единицах величины).

Следует отметить, что не все группы (или пары) смогут найти оба способа решения задачи. Поэтому обсуждение целесообразно построить так, чтобы школьники презентовали только один способ, и начать с тех команд, у которых меньший потенциал в поиске двух способов. В этом педагог мог убедиться на последних минутах работы групп, подсказывая отдельным ученикам, что нужно приступить к подготовке выступления перед одноклассниками с уже найденным решением. Важно, что есть способ, самостоятельно найденный командой.

Отдельно следует рассмотреть вклад каждого ученика в получение ответа. После «математической» части обсуждения можно выяснить, как работали группы: кто распределял поручения, как помогали друг другу, когда обращались за помощью к учителю, какая группа выполнила работу полностью самостоятельно и в чем причина успешности. Ученикам, особенно тем, кому не удалось проявить себя, можно предложить ответить (сразу или индивидуально после урока) на вопросы: «Почему не удалось проявить себя в работе?», «Что не получилось лично у тебя?», «Как можно помочь твоей более успешной работе?»

Открытость обсуждения, готовность педагога оказать помощь и поддержку в случае затруднений повышает активность детей. Но при этом важно, чтобы помощь была дозированной и ее мера постепенно снижалась. И в этом существенную помощь могут оказать средства обучения, содержащие указания к решению, подсказки, рубрики «Проверь себя!», «Образец решения», «Найди и объясни ошибку».

Работа педагога по формированию у школьника умения пользоваться ими способствует развитию у ребенка самооценки, навыков самоконтроля. Эти качества самостоятельности помогают обучающемуся оценить свои возможности в выполнении задания, соотнести полученный ответ и образец, найти и исправить ошибку, охарактеризовать ход и результаты своей работы, собственный вклад в коллективное решение.

Использование одного или совокупности подходов стимулирует развитие учебной самостоятельности обучающихся. Действия и операции, которые выполняет ученик без помощи педагога, имея лишь общий подход и минимальный

опыт действия в аналогичных ситуациях, уже характеризует продвижение в самостоятельности. Сотрудничество педагога и ученика, ориентированное на развитие инициативы школьника в учении, прогнозирование им результатов и затруднений, самооценку и самоконтроль, способствует развитию личной ответственности школьника за результаты своего труда.

Сотрудничество в развитии учебной самостоятельности может перейти на уровень взаимодействия, при котором учитель не только будет помогать ученику становиться самостоятельным, но и сам будет приобретать опыт дифференцированного подхода к развитию у школьников этого важного качества ученика.

Умение учиться и учебная самостоятельность являются ведущими характеристиками школьника, они необходимы для успешного изучения предметных курсов, освоения видов, способов деятельности, что повышает успешность изучения любого предмета начальной школы.

Предлагаем обсудить

Какова роль индивидуально-дифференцированного подхода в успешности обучения?

Дидактическим основанием для индивидуально-дифференцированного подхода в обучении является необходимость установления обратной связи между субъектами образовательной деятельности. Понятие «обратная связь» в обучении включает следующие характеристики: а) равноправное участие обучающихся в любом образовательном акте; б) объективная самооценка и учителя, и обучающегося; в) базовый уровень сформированности регулятивных умений у обучающихся и способность к рефлексии у учителя; г) эмоционально-положительные взаимоотношения в системах «учитель-ученики», «ученик-ученики».

Сущностью индивидуально-дифференцированной образовательной деятельности является готовность оказать педагогическую помощь любому учащемуся, испытывающему трудности в обучении, желание и умение создать программу индивидуального обучения в соответствии, во-первых, с потребностями ученика, во-вторых, с уровнем овладения учебными предметами (успеваемостью),

в-третьих, с индивидуальными возможностями его психической деятельности и, в-четвертых, с обязательным учетом уровня учебной мотивации, самостоятельности и познавательных интересов обучающегося.

Выше было показано, что в зоне дифференцированного внимания учителя находятся не все дети класса, что имеет весьма отрицательные последствия как для обучения на данном его этапе, так и для успешности ученика на следующих ступенях школьного образования. И эти последствия имеют в основном знак «минус». Результаты диагностики изучения предметов учебного плана начальной школы показывают, что любой учебный класс не есть однородная масса учащихся, которая делится на две категории – усвоившие или не усвоившие требования, которые им предъявляются. Младший школьник любого уровня успешности испытывает проблемы и трудности в изучении учебного предмета. Эти проблемы и трудности могут быть ситуативными (как у «отличников» и «хорошистов»), но без соответствующей своевременной помощи и поддержки учителя могут превратиться в перманентные. Конечно, помощь педагога детям разного уровня успешности будет различной и по качеству, и по продолжительности.

Как оценивает необходимость использования дифференциации обучения ФГОС НОО? Целями реализации этого принципа, представленными в стандарте, являются следующие:

1. Обеспечение «вариативности содержания образовательных программ начального общего образования, возможность формирования программ НОО различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся»¹.

2. Учет «уникальности личности и индивидуальных возможностей каждого обучающегося и ученического сообщества в целом», создание условий «для максимально полного обеспечения образовательных потребностей и интересов обучающихся в рамках единого образовательного пространства на территории Российской Федерации»².

3. Создание «возможности разработки и реализации Организацией программ начального общего образования, в том числе предусматривающих углубленное

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. – С. 1.

² Там же, с. 3.

изучение отдельных учебных предметов», а также «возможности разработки и реализации Организацией индивидуальных учебных планов, соответствующих образовательным потребностям и интересам обучающихся»¹.

4. Учет выбора семьи и родителей как законных представителей несовершеннолетних обучающихся, которые участвуют в определении дополнительных курсов, модулей, учебных предметов на основе школьного компонента.

Какие формы предлагает ФГОС НОО для организации индивидуально-дифференцированного обучения? В документе называются следующие формы: программы различного уровня сложности и направленности; программы углубленного изучения отдельных предметов, курсов, модулей, факультативов; создание индивидуальных учебных планов. Предлагается организация обучения на основе деления обучающихся на группы с учетом успеваемости, психического и физического здоровья, интересов и образовательных потребностей.

Образовательные организации сами разрабатывают формы дифференцированного обучения. Например, интересен опыт ряда школ в Москве, в Санкт-Петербурге, в Белгороде, когда дети разных классов объединяются в группы по трудностям овладения каким-то предметом. Например, один учитель берет всех детей, испытывающих трудности в математике, а другой в это время занимается со всеми детьми двух классов, у которых особые успехи в изучении этого предмета. То есть один объединенный класс идет по обычной программе, а другой – по углубленной. На все другие уроки дети идут в свои классы.

Вместе с тем, необходимо обсуждать методику работы с детьми разных групп успешности, которые учатся в одном классе, у одного учителя. Прежде всего установить принципы, при которых индивидуализация и дифференциация обучения реально будут условиями повышения успешности обучения любого ребенка и снятия трудностей у детей группы риска, а также их предупреждения у достаточно успешных детей. И здесь необходимо обратиться за помощью к психологии, в которой принципы благополучного развития ребенка отработаны достаточно давно.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. – С. 4.

Предлагаем обсудить

«Зона ближайшего развития» как принцип индивидуализации процесса обучения

Итак, принципом организации процесса индивидуально-дифференцированного обучения является способность учителя создать «зону ближайшего развития». Это понятие было выдвинуто выдающимся психологом XX века Л. С. Выготским для утверждения идеи о связи *обучения и развития*. Суть этой идеи заключается в следующем:

1. Есть учебные задачи, которые обучающийся сегодня самостоятельно выполнить не может.

2. При оказании помощи со стороны учителя ученик справляется с этими задачами.

3. То, что первоначально делается с помощью учителя, становится постепенно личным достоянием ребенка.

4. В ходе совместной (одновременной!) деятельности взрослого и ребенка складываются необходимые для учения психические процессы, которые постепенно начинают функционировать в самостоятельной деятельности обучающегося и определяют успешность его обучения и развития.

Уникальность идеи «зоны ближайшего развития» заключается в том, что ее можно применять для создания индивидуальных планов обучающегося любой группы успешности. Это обусловлено тем, что, согласно теории Л. С. Выготского, школьное обучение должно опираться не на *сегодняшний день* существования ребенка, не на *уже сформировавшийся уровень его развития*, а на *перспективное становление качеств субъекта учебной деятельности*, на предпосылки тех интеллектуальных, коммуникативных, познавательных и других качеств, которые пригодятся ученику для образования завтра. С этой точки зрения, для устойчиво успешных учащихся («отличников») «зона ближайшего развития» не предполагает увеличения объема заданий на тренировку какого-то способа действия, так как этот способ ими освоен. Им нужны задания, построенные на более обобщенных способах решения учебных задач. Именно такой подход будет определять перспективное развитие их интеллекта. Исходя из этого, учитель в «зоне ближайшего развития» для «отличника» будет помогать овладевать более

сложными видами учебных задач, требующими участия теоретического мышления, воображения, развивающими способность предвидеть трудности и ошибки, находить их причины и корректировать процесс решения, брать на себя роль руководителя в поисково-исследовательской деятельности, лидера в дискуссии, дружеском споре. Очень важно, чтобы «зона ближайшего развития» обеспечила расширение кругозора, развитие эрудиции и творчества. Для «отличников» и «хорошистов» очень важно участие в поисково-исследовательской деятельности, выполнение заданий на самостоятельное конструирование способов деятельности, постановку гипотез и отбор доказательств. У успешных учащихся возникают трудности, связанные с недостаточным развитием самоконтроля, отсутствием умения предвидеть возможные трудности, поэтому систематическое привлечение их к контрольно-оценочной деятельности не только результата, но и процесса решения учебной задачи поможет устранить ошибки.

Для *неуспешных* детей особенно важно, чтобы последовательность решения учебной задачи не предлагалась в готовом виде («запомни и повтори»), а создавалась в совместной деятельности с учителем. И эта совместно-распределительная деятельность (как называл ее Д. Б. Эльконин) должна продолжаться столько времени, сколько требуется данному ученику. Это и есть создание «зоны ближайшего развития», когда учитель *сопровождает* процесс становления у обучающегося способов действия по решению учебной задачи. Для неуспешных учащихся это может занимать достаточно длительное время, но учитель терпеливо, снова и снова вместе с ребенком определяет его «учебные» шаги. Педагог должен хорошо понимать, что несформированность способности совершать учебные операции – одна из главных причин возникновения трудностей изучения любого предмета, независимо от его конкретного содержания. Легко представить, что ученик забыл данный учителем образец (правило), и как результат этого – невыполнение задания или возникшие ошибки. Если школьник знает, как выбрать способ действия и определить последовательность операций, входящих в него, то он самостоятельно изучает условие задачи и начинает работать успешно.

Для детей группы риска особенно важно создавать ситуации поиска, предоставлять возможность работать в условиях выбора, самостоятельно находить ошибки, т.е. учитель постепенно увеличивает долю их самостоятельности

в учебной деятельности, но готов в любую минуту вновь оказать ученику помощь и поддержку. Это будет утверждать статус успешного ученика, а значит, положительно влиять на мотивацию учения.

Учитель должен создавать условия для участия неуспешных учеников в совместной деятельности, когда в парах, в группах объединяются обучающиеся с разным учебным статусом: «отличники» и «неуспешные», «хорошисты» и «ситуативно успешные». В этом случае роль руководителя совместного учебного труда выполняют хорошо успевающие дети. Такая ситуация, безусловно, полезна всем младшим школьникам: одних побуждает добиваться успеха, у других развивает лидерские качества, у третьих – объективную самооценку.

Итак, можно представить основные направления индивидуально-дифференцированной работы с учащимися каждой уровневой группы.

Направления работы с детьми, входящими в группу неуспешных обучающихся:

– последовательная работа по переводу обучающегося от воспроизведения данного образца к поэтапному последовательному самостоятельному его созданию: а) дополнению, б) восстановлению, в) построению при небольшой помощи учителя; г) самостоятельному построению;

– работа с упражнениями, требующими смыслового чтения текстов разного типа;

– постепенный переход от совместного с учителем создания высказываний и текстов разного типа к самостоятельному их конструированию;

– стимулирование мотивации и познавательных интересов на основе положительно-эмоциональной для ребенка информации;

– создание атмосферы уверенности в своих силах, повышение самооценки.

Направления работы с детьми, входящими в группу ситуативно успешных:

– развитие восприятия, внимания, долгосрочной памяти;

– предъявление провокаций: попыток с участием учителя сконструировать алгоритм решения учебной задачи;

– систематическое участие в выполнении заданий на становление метапредметных результатов, прежде всего познавательных логических универсальных учебных действий и работы с информацией;

– поддержка активного участия в учебном диалоге;

– выполнение роли лидера (руководителя) совместной деятельности;

– развитие учебной мотивации, самостоятельности, инициативы, познавательных интересов.

Направления работы с детьми, входящими в группу успевающих на «4» и «5» («хорошисты»):

– особое внимание к системе упражнений, которые требуют использования УУД, прежде всего логических и исследовательских универсальных учебных действий (сравнения, анализа, классификации, сериации), и работы с информацией (текстовая деятельность на основе описаний и рассуждений);

– развитие желания участвовать в учебном диалоге, дискуссии, находить доказательства своей правоты или ложности высказанных суждений;

– развитие регулятивных умений: умения самостоятельно планировать, контролировать, оценивать свою деятельность, устанавливать причину ошибок и намечать пути коррекции;

– участие в совместной деятельности в качестве лидера.

Направления работы с детьми, входящими в группу успевающих на «отлично»:

– предъявление заданий на способы действий, с которыми дети еще не встречались; самостоятельное конструирование алгоритма решения учебной задачи;

– обеспечение лидерских позиций в процессе учебных диалогов, дискуссий, выступления в роли оппонентов, критиков;

– систематическое выполнение заданий, которые требуют использования исследовательских учебных действий: предвидения, постановки гипотез, отбора доказательств, составления плана опыта, мини-исследования;

– увеличение доли заданий творческого характера на разном предметном содержании, систематическое участие в исследовательских проектах, олимпиадах, конкурсах;

– предъявление заданий, требующих регулятивных умений: умения контролировать процесс решения учебной задачи, оценивать свои действия, сравнивать оценку своей работы учителем со своей оценкой;

– создание условий для развития эрудиции, общей культуры, способности руководить и подчиняться, объективно оценивать свои способности.

Предлагаем обсудить

Какие виды деятельности являются актуальными для развития младшего школьника?

Второй принцип организации дифференцированного обучения – использование деятельностей, актуальных для развития младшего школьника. Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте может быть представлена в разных формах (см. схему 8).



Схема 8

Поскольку в разделе, посвященном методике устранения трудностей изучения предметов учебного плана (русский язык, литературное чтение, математика и окружающий мир), будут раскрыты особенности применения всех указанных деятельностей, в данном разделе дается лишь общая характеристика каждой деятельности с точки зрения представленности в ней ролей обучающихся.

Сенсорная деятельность.

Сущность: произвольное целенаправленное восприятие объектов окружающего мира в естественных или приближенных к ним условиях для получения чувственных представлений о свойствах, признаках, связях воспринимаемых объектах.

Цель: расширение и обогащение сенсорного опыта на основе чувственного восприятия объектов разных предметных областей, а также становление сенсорной культуры.

Действия обучающегося: рассматривает, узнает, собирает информацию, уточняет, обобщает.

Поисково-исследовательская деятельность.

Сущность: активный вид целенаправленной познавательной деятельности, ориентированной на получение нового знания с целью устранения противоречий,

проверки гипотезы путем актуализации практических методов познания: опыта, исследования, измерения, сравнения.

Цель: развитие рационального познания, становление исследовательского поведения и новых учебных ролей – «исследователь», «оппонент», «критик», «аналитик» (в начальной школе – на пропедевтическом уровне).

Действия обучающегося: выдвигает предположение, строит поиск и исследование, наблюдает, фиксирует, оценивает, корректирует.

Деятельность моделирования.

Сущность: опосредованная познавательная деятельность, которая строится на основе изучения моделей как заместителей реальных явлений, объектов, процессов окружающего мира. Моделирование включает изучение готовых моделей, а также их создание, является универсальным методом как теоретического, так и практического исследования.

Цель: развитие рационального познания (получение качественных и количественных характеристик, выделение существенных свойств и качеств объектов, установление связей и зависимостей в окружающем мире), становление способности работать со знаковой информацией.

Действия обучающегося: отображает, описывает, характеризует, сравнивает, обобщает, создает.

Продуктивно-творческая деятельность.

Сущность: практико-ориентированная деятельность по созданию обучающимся конкретного оригинального продукта в виде предмета, текста, суждения, модели на основе использования новых для ребенка способов, операций, приемов творческого процесса, их сочетаний и вариаций. Продукты детского творчества не обладают объективной значимостью, но для обучающегося является качественно новым, лично-значимым и желанным.

Цель: развитие способности к художественной передаче информации об объектах окружающего мира, активизация эмоционального отношения к нему; становление творческого воображения, развитие творческого потенциала, художественного вкуса.

Действия обучающегося: фантазировать, сочинять, строить, выражать, моделировать, презентовать.

В приведенной выше схеме названа еще одна деятельность – репродуктивная. Ее особенности, функции и характеристики, а также риски приоритетного использования подробно раскрыты в других разделах методического пособия.

4. ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И УСТРАНЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ИЗУЧЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ

4.1. Предупреждение трудностей младших школьников при изучении учебного предмета «Русский язык»

Предлагаем обсудить

Каковы самые часто встречающиеся трудности усвоения русского языка?

Перечислим самые частотные предметные трудности младших школьников при усвоении программы по русскому языку:

– трудности, вызванные низким уровнем фонематического слуха и фонематического восприятия, приводящим к отсутствию дифференциации качественных характеристик звуков, неумению определять сильные и слабые позиции для гласных и согласных звуков;

– трудности разбора слова по составу, формальный подход учащегося к определению частей слова; неразличение родственных слов и слов с омонимичными корнями, трудности при подборе родственных слов;

– трудности усвоения орфограммы «Непроверяемые гласные и согласные», большое количество ошибок при написании словарных слов в собственных письменных ответах;

– недостаточно четкое знание значений общеупотребительных слов, ограниченный объем словарного запаса;

– неумение выбрать необходимый способ проверки в зависимости от места и типа орфограммы; несформированность навыка применять знание орфограмм при письме под диктовку, при записи собственного текста;

– низкий уровень устной и письменной речи, сложности при формулировании основной мысли высказывания, ее речевом оформлении; смысловые, грамматические ошибки; орфографические ошибки при письменном оформлении высказывания.

К типичным трудностям общеучебного характера при выполнении заданий по русскому языку относятся следующие:

– неточное восприятие задания и, как следствие, выполнение другого задания, т. е. подмена предлагаемого задания более привычным, традиционным;

– частичное выполнение задания, обусловленное неумением удержать все компоненты многокомпонентного задания.

Рассмотрим ряд трудностей и методики их преодоления.

Трудности усвоения программы по русскому языку, вызванные низким уровнем развития фонематического слуха и фонематического восприятия

В первый класс приходит много детей с низким уровнем фонематического слуха и восприятия. Если не внести изменения в методику обучения таких детей, не оказать им должной педагогической поддержки, велика вероятность возникновения у таких детей многочисленных ошибок:

– на уровне буквы и слога: 1) замены букв, обозначающих сходные в произношении и/или восприятии звуки, а также замены оптически (зрительно) и кинетически (по механизму движения руки) сходных букв; 2) пропуски гласных и согласных букв, пропуск слогов; 3) перестановки букв и слогов; 4) вставки гласных букв;

– на уровне слова и предложения: 1) неправильная постановка ударения в слове; 2) нарушения понимания прочитанного; 3) аграмматизмы при письме и чтении; 4) нарушение границ слов (раздельное написание одного слова и слитное написание нескольких слов).

Для детей с низким уровнем развития фонематического слуха и фонематического восприятия овладение звуковым анализом и синтезом – это единственная возможность профилактики таких вероятных для них нарушений чтения и письма, как пропуски, перестановки, замены букв при чтении и письме. Полноценный звуковой анализ и синтез позволяют сформировать умение ориентироваться в звуковой системе языка, овладеть механизмом этой ориентировки. Звуковая сторона языка и есть то означаемое, с которым связана не только графическая система языка, но и многие другие стороны языка – его морфология, орфография, синтаксис. Дети с низким уровнем развития фонематического слуха должны освоить действие развернутого звукового анализа в процессе построения пространственно-графических схем состава слова с постепенным усложнением от передачи линейной структуры слова до характеристики основных, существенных для фонематической системы языка отношений (гласные-согласные, согласные твердые и мягкие, звонкие и глухие). Проведение звукового анализа воспитывает особую чуткость к звучанию

и написанию слов, что значительно облегчает дальнейшее усвоение орфографии, создает большие преимущества при изучении системы языка. Во многих методиках обучения грамоте сейчас используется звуковой анализ, проводимый со всем классом, но для детей с низким уровнем фонематического слуха следует внести в общую методику ряд изменений. Перечислим эти изменения.

Предлагаем обсудить

Как помочь детям с низким уровнем фонематического слуха научиться проводить звуковой анализ?

Овладение более элементарными формами звукового анализа, а также интонационным выделением звуков является успешным средством проведения звукового анализа. Генетически более ранней и легкой для ребенка формой звукового анализа является вычленение первого гласного звука в ударной, а потом безударной позиции, далее вычленение согласного из положения конца слова, потом из положения начала слова. Еще одна из целей этого этапа обучения – начать учить детей вслушиваться в звучащую речь, переключать свое внимание со смысловой стороны речи на ее звуковую сторону.

Итак, на данном этапе дети должны научиться:

- 1) выделять первый и последний звук в слове;
- 2) интонационно выделять нужный звук;
- 3) определять частотный звук в стихотворении;
- 4) называть слова из предложенного текста с заданным звуком.

Очень серьезное внимание необходимо обратить на освоение способов интонационного выделения звука в слове, т. к. интонационное выделение является подготовительным этапом по отношению к пространственным формам моделирования слова. Овладение им, с одной стороны, чрезвычайно важно для детей с низким уровнем фонематического слуха, с другой стороны, представляет для них значительные трудности. Овладение интонационным выделением звука происходит через подражание учителю, от повторения образца к самостоятельному выделению звука. Особенностью работы является постоянное привлечение внимания детей к артикуляции выделяемых звуков.

Продиктована эта особенность, во-первых, пониманием огромной роли речедвигательного анализатора в процессах чтения и письма, а во-вторых,

необходимостью опоры на сохранные анализаторы. У большинства детей к моменту обучения грамоте фонетический строй речи в норме, но при этом наблюдается недоразвитие фонематической стороны речи. Таким образом, опора на речеслуховой анализатор не может быть достаточной, требуется дополнительная опора на речедвигательный анализатор для создания полноценных фонетико-фонематических образов фонем.

Важно постоянно привлекать внимание детей к положению органов артикуляции в момент произнесения выделяемого звука. Важна опора на артикуляцию и для дифференциации звуков. Дифференциация гласных и согласных фонем представляет для детей очень большую трудность и невозможна без опоры на собственную артикуляцию. Именно поэтому так детям необходима постоянная фиксация их внимания на наличии преграды в ротовой полости (в момент произнесения согласных) или ее отсутствии (в момент произнесения гласных). Также важна опора на артикуляцию и для дифференциации согласных по месту и способу образования.

Отработка умений определить частотный звук в стихотворении, повторить слова с заданным звуком, придумать свои слова с этим звуком начинается на дополнительном и продолжается на последующих этапах обучения. Эти задания служат как успешному проведению звукового анализа, так и дифференциации твердых и мягких согласных звуков, поэтому являются обязательным моментом занятий. При подборе стихотворений на первом этапе нужно исходить из того, чтобы в них частотными были звуки, входящие в состав анализируемых в дальнейшем на занятии слов. При этом педагог на первых порах слегка интонирует частотный звук в ходе прочтения стихотворения, а потом стихотворения читаются без интонационного выделения частотных звуков. После того, как дети называют частотный звук, педагог обращает их внимание на особенности артикуляции этого звука: есть ли во рту преграда – мешает ли что-нибудь воздуху свободно и легко выходить изо рта, если преграда есть, то чем она создается – губами, зубами или языком. После повторного чтения стихотворения педагог просит детей назвать слова с тем звуком, который был определен как частотный.

Обязательным условием произнесения детьми слов с заданным звуком является интонационное выделение ими этого звука на фоне всего слова. Это необходимо и как тренировка для последующего проведения звукового анализа, и

как самоконтроль и контроль за правильностью найденного слова по наличию в нем искомого звука. Определение частотного звука в стихотворении целесообразно использовать и при дифференциации твердых и мягких согласных. Для этого предлагаются стихи с частотным использованием парных по твердости-мягкости согласных звуков, т.к. их дифференциация идет более успешно при постоянном сопоставлении этих звуков внутри пар. Дети называют как частотный и тот, и другой звук, после этого указывают сначала слова с одним из звуков (например, только с твердым звуком), а после того, как все эти слова определены, называют слова с мягким звуком. Проиллюстрируем это на примере стихотворения Б. Тимофеева:

Дятел дерево долбил,
Деда стуком разбудил.
Дятел, дятел
Дуб долбит,
В щепки дерево дробит.
– Дятел! В дереве дыра,
Перестать давно пора.

Сначала дети запоминают и называют слова со звуком [д] – «дуб», «долбит», «дробит», «дыра», «давно». Если кто-то из детей ошибается и называет, например, слово «дятел», педагог просит его еще раз произнести слово. Ученик, произнося слово, выделяет звук [д'] (звук [д] он выделить не может, т.к. в слове его нет) и либо сам обнаруживает ошибку, либо педагог спрашивает его о том, какой же звук есть в этом слове: [д] или [д']? Потом дается задание запомнить и назвать слова со звуком [д'], выделяя его. Дети называют «дятел», «дерево», «дед», «разбудил». Выполнение этого задания, безусловно, представляет для детей большую трудность, но является необходимым. Систематическое его проведение, а также обязательный разбор ошибок позволяет добиться правильного выполнения.

Очень полезной для дифференциации твердых и мягких согласных является игра «Волшебная палочка». Для ее проведения нужна палочка, один конец которой зеленого цвета, а другой – синего. Проводится она так: «Ребята, у меня в руках волшебная палочка. Один конец у нее синий, другой зеленый. Сейчас вы все станете волшебниками – мы будем превращать твердые согласные звуки в мягкие». Педагог, держа палочку синим концом к себе, а зеленым к детям, произносит твердые согласные звуки, дети (по очереди) называют их мягкие пары. Через

некоторое время задание меняется. Педагог называет мягкий согласный звук, дети отвечают произнесением его твердой пары (меняется соответственно и положение палочки).

Параллельно с упражнениями на дифференциацию согласных по твердости-мягкости детям предлагаются задания, направленные на дифференциацию гласных и согласных звуков и на распределение звуков на три группы: гласные, твердые согласные, мягкие согласные.

Для совершенствования умения давать качественную характеристику звуков предлагаются следующие виды заданий.

1. Проводится как фронтальное: «Положите перед собой три фишки: красную, синюю и зеленую. Сейчас я буду называть звук, а вы, услышав, будете его повторять и определять, есть преграда при произнесении этого звука или нет. Если преграда есть, то это ...? (ученики отвечают: «согласный»). Правильно, согласный, и тогда вы должны решить, твердый или мягкий это согласный звук, и поднять соответствующую фишку. Если твердый согласный звук, то ... («синюю», – отвечают дети). Если мягкий, то ...? («зеленую», – говорят ученики). А если при произнесении звука во рту нет преграды, то это ...? («гласный», – отвечают дети). Итак, начинаем». Набор звуков может быть любым, парные по твердости-мягкости согласные лучше предлагать друг за другом, так как в сравнении их различение идет легче.

2. На доске три схемы (в первой клеточке первой схемы стоит красная фишка, в первой клеточке второй схемы стоит синяя фишка, в первой клеточке третьей схемы стоит зеленая фишка) и набор картинок: медведь, волк, ослик, утка, жираф, гусь, аист, дятел. Педагог говорит: «Сейчас мы будем называть картинку, выделяя первый звук, произносить этот звук отдельно, определять, гласный это или согласный, если согласный, твердый или мягкий. Когда мы узнаем все о первом звуке, мы поставим картинку под нужную схему». Задания выполняются как коллективно (у доски три ребенка), так и индивидуально.

3. Еще один вид заданий данного типа можно вынести в тетрадь на печатной основе. Ученик произносит название картинки, выделяя первый звук, дает его характеристику и в соответствии с ней заштриховывает клеточку под картинкой. Задание может быть предложено и как индивидуальное, и как фронтальное.

Наряду с моделированием звукового состава слова следует ввести *моделирование самой последовательности действий*, осуществляемых в ходе

звукового анализа. Особую сложность для детей представляет удержание последовательности характеристики каждого звука. В качестве опоры для определения качественных характеристик звуков целесообразно использовать ряд специальных схем, отражающих в образной и схематической формах последовательность даваемых звуку характеристик.

Существенные изменения необходимо внести в работу над гласными звуками и гласными буквами. Из исследований, посвященных проблемам нарушений чтения и письма, известно, что пропуск гласных букв является наиболее распространенным типом ошибок. Полезно предлагать детям для определения как частотного звука в стихотворении и для интонационного его выделения в словах гласные звуки. Особенность развития детей требует акцентирования внимания на гласных звуках для создания их четких речедвигательных и речеслуховых образов, столь значимых сначала для проведения звукового анализа, а потом для успешного чтения и письма. Важно уделять особое внимание дифференциации гласных звуков, т.к. это способствует совершенствованию фонематического слуха, умения определять наличие звука в слове, различать сходные в акустико-артикуляционном отношении звуки внутри пар: [а]–[о], [и]–[у], [о]–[у], [ы]–[и]. Как при выделении отдельных гласных звуков, так и при их дифференциации необходимо опираться на наблюдение детей за артикуляцией в момент произнесения звука.

Предлагаем обсудить

Каковы особенности усвоения качественных характеристик согласных звуков?

Особенность работы над согласными звуками заключается в поэтапности введения их характеристик.

1. Дифференциация твердых и мягких согласных представляет для детей с низким уровнем фонематического слуха очень большие сложности, т. к. единственная опора при их различении – это речеслуховой анализатор. Разница в артикуляции (дополнительный подъем средней части спинки языка при произнесении мягкого согласного) настолько мала, что практически неуловима для анализа. В то же время умение различать твердые и мягкие согласные является

одним из основных навыков для успешного овладения чтением и письмом. Поэтому обязательно введение разнообразных заданий (в основе которых будет лежать подключение смыслоразличительной функции твердых и мягких согласных, возможность слышать то мягкий, то твердый звук), способствующих акустическому различению этого дифференциального признака.

2. Следующий этап работы над согласными звуками заключается в дифференциации согласных звуков не только по признаку твердость-мягкость, но и по такому признаку, как место образования. При анализе с детьми каждого согласного звука следует обращать их внимание на артикуляцию звука, при этом не менее важным мы считаем задачу дифференциации звуков, близких по месту образования. Обусловлено это отсутствием у детей описываемой группы четкого речедвигательного и речеслухового образа фонемы. Требуется ввести сопоставление анализируемого звука со сходными по месту образования звуками, их дифференциацию, что предупредит смешение фонем, а потом и графем в процессе чтения и письма. Обязательно проводится дифференциация свистящих и шипящих звуков (и те и другие являются переднеязычными, свистящие – зубные переднеязычные, а шипящие – передненебные переднеязычные), недостаточность такой тонкой дифференцировки по месту образования приводит к ошибкам смешения этих звуков при чтении и письме.

Также важна отработка пар [п]–[т]; [п']–[т']; [б]–[д], [б']–[д'], т.к. эти звуки близки по месту образования (звуки [п]–[б] – губно-губные, а [т]–[д] – переднеязычные зубные); пар [л]–[р], [л']–[р'] (и тот и другой звуки – переднеязычные, [л] – переднеязычный зубной, [р] – переднеязычный передненебный), хотя эти звуки различаются еще и способом образования, но разница по этому признаку тоже очень мала, поэтому дифференциация их дается детям с трудом. При этом важно включить не только дифференциацию звуков на слух и в произношении, но и дифференциацию букв, обозначающих эти звуки в процессе чтения и письма, по мере их прохождения.

3. Еще одной особенностью работы над согласными фонемами является введение такого признака, как звонкость-глухость. Зная о такой часто встречающейся ошибке детей, как замены в процессе чтения и письма букв, обозначающих парные по звонкости-глухости звуки, вызванные отсутствием четкой дифференциации, необходимо ввести этот признак согласных звуков. Это будет способствовать развитию фонематического слуха, а также послужит основой

для проведения дифференциации звуков, парных по звонкости-глухости, и букв, обозначающих эти звуки.

Для более успешного усвоения этой характеристики мы подключаем физиологическую опору – ощущение наличия или отсутствия вибрации гортани внутренней стороной ладони, положенной на гортань. В систему наглядных опор, используемых в ходе звукового анализа, также вносится изменение: для обозначения звонкости используется красный кружок, накладываемый на фишку этого согласного звука. После освоения понятий «звонкий-глухой» согласные звуки обязательно вводится дифференциация парных по глухости-звонкости согласных звуков в восприятии, произношении, написании и чтении. Дети отгадывают загадки о звуках. Как пример приведем загадки, используемые в ходе дифференциации букв «с» и «з»: «Слушайте внимательно, я вам расскажу о звуке, а вы покажете мне букву, которой этот звук записывается. Это согласный звук, преграда создается языком и зубами, при произнесении этого звука горлышко работает, это звонкий согласный звук, твердый, имеет мягкую пару. (Ученики поднимают букву «з».) Слушайте внимательно следующую загадку: Это согласный звук, преграда создается языком и зубами, горлышко при произнесении этого звука не работает, это глухой согласный звук. Он мягкий, имеет твердую пару. Поднимите букву, которой записывается этот звук. (Дети поднимают букву «с».) А о каком звуке эта загадка? (о звуке [с'])». Еще один вид устных заданий, направленных на дифференциацию, может быть таким: «Слушайте слова и поднимайте нужную букву («з» или «с»): слон, змея, весы, косы, спокойно, закон, заноза, бусы, месяц, гроза, лисята, осина, злой, Трезор». Еще одно задание на дифференциацию букв «з» и «с» выглядит так. На доске написано печатными буквами:

ли				пог
Ли				мок
ко	за		за	бота
поло	са		са	хар
ро				гадка
ва				молет
мимо				лат

Предлагается по очереди прочитывать слова, выбирая нужный слог (в первой группе слов эти слоги стоят в конце слова, во второй – в начале слова).

В тетрадях дети записывают слова в два столбика по наличию в них букв «з» и «с».

«з»	«с»
зима	салат
и т. д.	

Предлагаем обсудить

Каковы особенности формирования основного механизма чтения и письма?

Для детей с низким уровнем фонематического слуха необходимо, с одной стороны, увеличить время на отработку слогового чтения, количество слогового материала, предлагаемого для чтения, с другой стороны, увеличить объем заданий по созданию звуковых цепочек и увеличить количество упражнений на «словоизменение» (используем термин, предложенный Д. Б. Элькониным), т.к. они развивают фонематический слух, способствуют дальнейшему совершенствованию навыка проведения звукового анализа, а также точности оптической дифференциации зрительных образов букв. Важно увеличить также и количество упражнений, способствующих пониманию значений прочитанных слов, предложений, текстов.

Перечислим некоторые виды заданий:

- «Соедини слова с картинками, изображающими называемые этими словами предметы».
- «Прочитай предложение и рассмотри картинки. Поставь в квадрате номер предложения, которое соответствует этой картинке».
- «Прочитай начало предложения, а затем несколько вариантов концовки. Соедини линией начало и конец предложения».

Выше были описаны особенности методики обучения грамоте детей с низким уровнем фонематического слуха. Очень важно продолжить работу по дальнейшему совершенствованию звукового анализа и во втором классе, т. к. то, что с большим трудом было достигнуто детьми, может легко забыться ими, если не будет востребовано во втором классе. Важно постоянно возвращаться к проведению звукового анализа с помощью фишек, предлагая детям выложить модель звукового

состава слова. Казалось бы, зачем? Ведь второклассники уже знают буквы, могут записать любое слово. Но звуковой анализ очень важен для этих детей, т.к. он способствует дальнейшему развитию фонематического восприятия, умению вслушиваться в звучащую речь, давать качественную характеристику каждому звуку. Для детей с низким уровнем фонематического слуха это остается одним из важнейших способов профилактики орфографических ошибок, способствует формированию их орфографической зоркости.

Большое внимание в работе с детьми следует обратить на постоянное сравнение звуковой модели и буквенной записи слова, фиксируя места несовпадения звукового и буквенного состава слова. Это позволяет сформировать и совершенствовать навык нахождения орфограмм, повышает орфографическую зоркость. Переход от модели звукового состава к транскрипции очень сложен для детей с трудностями, поэтому и во втором классе целесообразно больше внимания уделить построению модели и лишь от нее переходить к транскрипции.

Трудности усвоения написания словарных слов

Одна из частотных трудностей связана с тем, что некоторые младшие школьники не усваивают орфограмму «Непроверяемые гласные и согласные». Традиционно слова с этой орфограммой называются «словарные слова», поскольку из всего огромного объема слов с этой орфограммой последовательно в каждом классе обрабатывается тот перечень слов, который представлен в орфографическом словаре учебника. Трудность проявляется как на этапе запоминания написания этих слов (и слов, являющихся родственными к словарным словам), так и на этапе применения усвоенного написания, например, в ходе диктанта или при написании собственного письменного высказывания. Приведем пути преодоления трудности.

Особенность отработки написания словарных слов с детьми с трудностями заключается в необходимости привлечения всех видов анализаторов – зрительного, слухового, двигательного. Потребность видеть слово написанным определяется психофизиологическими механизмами письма: перед записью слова ребенок должен представить (как бы увидеть) его написанным и лишь потом перекодировать зрительный образ слова в определенные движения руки. Обратим внимание, что это слово ребенок должен представить написанным *курсивным* шрифтом, в то время как в учебнике он постоянно читает слова, написанные ПЕЧАТНЫМИ буквами. Для детей, успешно усваивающих программу,

перекодирование зрительного образа слова, написанного печатными буквами, в зрительный образ слова, написанного курсивным шрифтом, не представляет проблем. Но для детей с трудностями именно это часто становится непреодолимым этапом. Именно поэтому словарные слова должны предъявляться этим детям курсивным шрифтом. Многократное повторение словарных слов в обычном произношении, при орфографическом проговаривании, предъявление этих слов, представленных разными шрифтами, их прописывание постепенно приводят к автоматизации навыка безошибочного письма словарных слов. Основной залог успеха – это систематичность заучивания слов и регулярность проверки их написания. Важно постоянно повторять слова, выученные в течение предшествующих недель. Принципиальное значение в процессе заучивания слов имеет привлечение всех анализаторов: кому-то легче выучить слово, если несколько раз его написать (в этом случае привлекается двигательная память), кому-то легче выучить слово после того, как оно будет увидено и прочитано на карточке (опора идет на зрительную память), кому-то нужно несколько раз повторить слово орфографически, кому-то нужно услышать это слово, произнесенное орфографически. Еще один прием, помогающий легче запомнить написание словарных слов, – это путешествие в прошлое данного слова, т.е. предъявление детям этимологической справки. Например, чтобы ребята легче усвоили правописание слова «столица», им лучше рассказать, какой город на Руси называли стольным и т. д.

Еще одно условие эффективного усвоения орфограммы «Непроверяемые гласные и согласные» – это работа с группой родственных с изучаемым словом слов. Это очень важно для лучшего закрепления материала и для закрепления навыка безошибочного написания слов.

В случае, если опереться только на память невозможно (а у детей с трудностями, как правило, есть и проблемы с памятью), целесообразно привлекать дополнительные приемы запоминания. Приведем некоторые:

1) группировка слов в зависимости от буквы, обозначающей непроверяемый звук, например: **и** – билет, гигант, лимон, пирог, **е** – везде, лагерь, метро, очень, песок;

2) попарное запоминание словарных слов с противопоставлением букв, например: **в**агон, но **в**окзал, **п**ирог, но **п**есок, **з**апад, но **в**осток, **а**птека, но **о**птика и т. д.;

3) создание какого-либо зрительного образа, например: каркающая над картофелем ворона, капающая над капустой вода;

4) составление словосочетаний-подсказок типа дивный диван, осина осенью, лишний лимон, Борино болото, Галина газета и т. д. (такие словосочетания можно «изобрести» вместе с детьми, привлекая различные образы; главное условие, чтобы в подобранном слове звук был под ударением).

Мы привели лишь ряд приемов. Важно, чтобы при изобретении педагогом новых приемов была установка на поиск оригинальных связей, ярких образов, помогающих детям запомнить правописание словарных слов в случаях, когда обычным способом – заучиванием – добиться этого не удастся. Следует предложить детям вести запись словарных слов в конце тетради в два столбика: первый может называться «Словарные слова, которые я уже знаю», второй – «Словарные слова, которые я учу», детям доставляет огромное удовольствие переносить слова из одного столбика в другой. Ну и главный секрет успеха в долговременном запоминании слов – постоянное их воспроизведение, использование их в письменных работах, включение в тексты диктантов, составление предложений, состоящих из словарных слов.

Трудности овладения механизмом списывания предлагаемого текста

Освоение действия списывания является одним из способов формирования орфографической зоркости и одним из средств формирования навыка безошибочного письма. Наличие большого числа ошибок при списывании свидетельствует о том, что его механизм не сформирован, что, скорее всего, имеет место побуквенное копирование, которое ничего не дает для грамотного письма, т.к. при этом ребенок не понимает того, что он пишет, и поэтому такое воспроизведение слов никак не может способствовать запоминанию правильного их написания. Что же делать, если при списывании с печатного текста дети допускают большое количество ошибок? Необходимо вернуться к освоению алгоритма списывания. На сегодняшний день существует несколько алгоритмов списывания. Наиболее удачными являются алгоритмы, созданные на основе действия списывания, предложенного Г. В. Репкиной. Вот каким может быть последовательность шагов ребенка при списывании предложения.

1. Орфоэпически прочитать предложение, чтобы понять и запомнить его. Это уже исключит механическое побуквенное копирование.

2. Повторить предложение, чтобы проверить, удалось ли его запомнить.

3. Выделить орфограммы, при этом идет активный орфографический анализ предложения, что, безусловно, требует дополнительного времени, но это оправданные затраты, т.к. данный этап не оценим с точки зрения повышения орфографической зоркости.

4. Прочитать предложение орфографически, т. е. точно так, как оно написано.

5. Повторить орфографическое прочтение предложения.

6. Записывать предложение, диктуя себе орфографически.

7. Проверить себя, перечитывая написанное, подчеркивая в тетради орфограммы и сверяя написанное с печатным текстом.

Важно подготовить для каждого ученика карточку с памяткой, в которой отражен данный алгоритм. Остановимся еще на одном моменте. В зависимости от того, какие ошибки при списывании допускает конкретный ученик, в памятку могут быть внесены те или иные коррективы. Например, если проблема заключается в постоянном пропуске слогов или букв, то, во-первых, следует вернуться к материалу первого класса и позаниматься с таким учеником звуковым анализом, а во-вторых, если ученик пропускает слоги, в четвертый пункт памятки добавить: «Прочитать предложение орфографически, т.е. точно так, как оно написано. *Разделить каждое слово на слоги, сверху поставить цифру, обозначающую количество слогов в этом слове*». В-третьих, сделать добавление в седьмой пункт: «Проверить себя, перечитывая написанное, подчеркивая в тетради орфограммы и сверяя написание с печатным текстом. *Обязательно разделить слова на слоги, сверить количество слогов в написанном слове с цифрой в образце.*» Если ошибки связаны с пропуском букв, мы советуем добавить в четвертый пункт предложение «*Посчитать количество букв в слове, обозначить цифрой*», а в седьмой пункт добавить «*Посчитать количество букв в написанном слове, сверить с цифрой в образце*».

Предлагаем обсудить

Каков алгоритм учебного действия «списывание текста»?

Обратим внимание на то, что в самом начале изучения русского языка в первом классе важно использовать более упрощенный порядок действий

при списывании, особенность которого заключается в ориентации первоклассников на слово (а не предложение) как единицу запоминания. Проведем этот алгоритм:

1. Прочитай предложение. Пойми его.
2. Прочитай четко первое слово предложения так, как оно написано.
3. Повтори слово, сверь с напечатанным. Запомни, как пишется слово.
4. Запиши слово, четко диктуя его себе.
5. Проверь себя: читай написанное и сверяй с напечатанным.
6. Так же списывай остальные слова предложения.

Трудности написания слов с орфограммой «Проверяемые безударные гласные в корне слова»

Выделение данной трудности в отдельную группу обусловлено несколькими причинами: 1) орфограмма является самой частотной; 2) орфограмма закладывает основы овладения другими орфограммами, связанными с обозначением безударных гласных в других частях слова (приставках, суффиксах, окончаниях). Особую сложность для детей представляет этап обнаружения в словах «опасных мест», связанных именно с безударными звуками. Для преодоления этой трудности рекомендуется предусмотреть больше упражнений с заданием подчеркнуть «опасные места». При этом в формулировке заданий должна содержаться подсказка – «не забудь поставить знак ударения в словах». На этом этапе необходимо активно использовать модели звукового состава слов. Этап постановки орфографической задачи у детей группы риска должен быть увеличен.

Еще одной объективной трудностью является подбор проверочного слова. Дело в том, что словарный запас у детей группы риска недостаточно богат, они далеко не всегда могут подобрать нужное слово, кроме того, подобранное ими родственное слово не обязательно будет проверочным, т.к. оно может не содержать в себе проверяемый гласный звук под ударением. Важно предусмотреть специальные упражнения на выбор проверочных слов из группы предложенных, причем в группу должны быть включены слова «ловушки», не являющиеся родственными или не содержащие проверяемый звук в ударном положении.

Этап становления навыка грамотного письма слов с безударными гласными должен для этих детей быть более длительным, включать в себя большее количество упражнений, чтобы в результате их систематического выполнения был

сформирован нужный навык. При этом нельзя не учитывать важности двигательной памяти руки, которую можно развить только в результате многократного написания слов. Особенности учащих группы риска требуют подбора специфических текстов – с достаточным повторением одних и тех же слов и в то же время интересных для детей, т.к. это одно из условий успешности обучения.

В заданиях должен постоянно повторяться алгоритм безошибочного написания слов: обнаружение безударного гласного, определение части слова, в которой он находится, выбор способа проверки в зависимости от части слова, в которой он стоит. Сначала этот алгоритм предельно полно раскрывается в заданиях таких упражнений: «Поставь ударение в словах. Найди и выдели корень. Подчеркни слова с безударными гласными в корне слова. Запиши рядом проверочные слова», «Выдели в словах корень. Подчеркни букву, которая обозначает безударный гласный звук в корне слова. Запиши проверочные слова», «Поставь ударение в словах. Подчеркни безударные гласные. Выдели части слов, в которых находятся подчеркнутые тобою буквы». Параллельно с этим ребятам предлагается группировать слова с проверяемыми и непроверяемыми гласными.

На этапе отработки правописания безударных гласных в приставках и суффиксах в качестве подсказки, облегчающей процесс обучения, вводится обозначение той части слова, в которой содержится безударный гласный звук. Это важно на первых порах, т.к. детям сложно выполнить два действия одновременно: сориентироваться в составе слова и одновременно выбрать способ проверки. Овладение разбором слова по составу представляет для детей определенные трудности, связанные прежде всего с недостаточным богатством их словарного запаса: им трудно подобрать семью родственных слов. Грамотное письмо требует, чтобы учащиеся быстро, по ходу письма осознавали состав слова. Для детей группы риска следует ввести дополнительные упражнения, напоминающие им нужную последовательность операций, поэтому необходимо постоянно использовать подсказки, например: «Обрати внимание, в какой части слова находятся пропущенные буквы. Вспомни способ проверки, впиши буквы» (при этом в словах с пропусками букв выделены морфемы). Это помогает детям не ошибаться в определении места орфограммы в слове и, следовательно, не допускать ошибок в выборе способа проверки, что является целью орфографической работы на данном этапе. Постепенно дети все лучше овладевают

разбором по составу, при этом меняется и характер заданий, снимаются подсказки, на смену им приходят упражнения, в которых перед детьми ставится задача сначала выделить часть слова, в которой содержится орфограмма, а затем, выбрав способ проверки, вставить букву. Теперь задания звучат так: «Выдели части слов, в которых пропущены буквы. Вспомни способ проверки и впиши буквы».

После знакомства со всеми частями слова последовательность действий для безошибочного обозначения буквой безударного гласного звука такова:

1. Обнаружить в слове безударный гласный.

2. Определить, в какой части слова (корне, приставке, суффиксе, окончании) находится безударный гласный.

3. Вспомнить способ проверки безударного гласного в данной части слова.

Для правильного обозначения буквой безударного гласного в корне слова нужно подобрать проверочное слово, в котором проверяемый звук находится под ударением (это может быть или форма проверяемого слова, или родственное слово); в случае, когда это сделать невозможно, обратиться за помощью к словарю или, если данное слово уже заучивалось, вспомнить его написание. Для правильного обозначения безударного гласного в приставке следует вспомнить, к какой из двух групп приставок – с гласной «о» или гласной «а» – относится данная приставка. Для обозначения безударного гласного в суффиксе требуется вспомнить правило написания данного суффикса, если оно изучалось.

Таким образом, ученик должен владеть рядом умений: правильно ставить в словах ударение; безошибочно разбирать слова по составу; выбирать способ проверки в зависимости от части слова, в которой встретилась орфограмма.

Необходимо постоянно предлагать определить место ударения, подчеркнуть безударные гласные, выделить часть слова, в которой они находятся. При выполнении заданий с использованием слов с пропусками учащиеся сначала обязательно должны определить, в какую часть слова входит пропущенная буква, вспомнить способ проверки, записать проверочное слово и лишь потом вставить букву.

Успех овладения правописанием безударных гласных определяется *систематичностью* выполнения упражнений, подчиненных этой задаче. Важно предложить достаточное количество разнообразных упражнений, направленных как на нахождение орфограммы безударных гласных звуков, так и на определение части слова, в которой стоит найденная орфограмма, а также на запоминание способа проверки. Эффективными являются задания типа «Докажи, что в слове

вода безударный гласный звук нужно обозначить буквой *о*». Такие задания хороши тем, что ученики, заранее зная правильное написание, подбирают проверочные слова, ищут доказательства, что повышает элемент осознанности. Помимо того, что у детей при выполнении подобных заданий накапливаются зрительные образы слов, развивается зрительная память, они видят слова с орфограммами в полной записи и непроизвольно запоминают их правильное написание.

При работе с детьми с трудностями необходимо продолжать учить их «письму с пропусками». Детям предлагается записать предложенный текст, обозначая безударные гласные не буквами, а чертой. Очень важно с детьми этой группы особенно тщательно подходить к выполнению этих упражнений. Особенно полезно предлагать ребятам записывать диктуемый текст с пропуском орфограмм (т.е. обозначая орфограмму не буквой, а чертой). Это представляет для детей достаточно большую сложность, но очень важно изо дня в день тренировать их в этом. Лучше предлагать ребятам дробные задания, например, в первых двух диктуемых предложениях обозначать чертой безударные гласные, в следующих двух – парные по звонкости-глухости согласные и т. д. Такие задания направлены на формирование орфографической зоркости, развитие у детей умения ставить орфографическую задачу.

Очень похожим видом заданий являются диктовки с постановкой знаков вопроса на месте буквы, в написании которой ученик сомневается. На первых порах таких знаков будет немного, это связано опять-таки с тем, что дети не чувствуют орфограммы в словах, пишут недостаточно осознанно. Но постепенно вопросов станет больше, и это повод для оптимизма, ведь постановка вопроса – это первый шаг к его решению. Эффективным и полезным с точки зрения увеличения осознанности действий в процессе письма является такой тип упражнений, как поиск ошибок в рассуждениях других. С детьми, испытывающими трудности в обучении, на первых порах важно выполнять эти задания под особым контролем педагога, т.к. во время самостоятельного выполнения ребята могут не найти ошибки и запомнить неверное написание. Приведем пример такого задания: «Катя считает, что в слове [важак] безударный гласный звук нужно обозначить буквой «а», потому что проверочное слово «важный». Согласитесь с Катей или возразите».

Для повышения положительной мотивации полезно использовать упражнения с игровым оформлением. Приведем ряд примеров таких игр.

1. «Запиши как можно больше слов с заданным корнем». На доске педагог пишет корень, например, -зим-, и просит ребят записать как можно больше слов с этим корнем. Это задание хорошо как с точки зрения развития словарного запаса, так и с точки зрения грамотного письма, т.к. корень уже записан и ребята включают его как в слова, в которых гласный звук будет стоять под ударением, так и в слова, в которых он окажется в безударной позиции.

2. «Найди слова, состав которых соответствует схеме». Это игровое упражнение можно проводить в двух вариантах:

1) педагог предлагает детям схему состава слова и список слов, из которых они выбирают нужные;

2) педагог предлагает список слов, различных по своему составу, к доске выходит ребенок, выбирает слово, рисует схему состава этого слова и просит ребят решить, какое из записанных слов он задумал. В обоих вариантах отвечающий должен доказать, почему он считает, что именно это слово соответствует заданной схеме. Если ответ правильный, ребенок становится следующим ведущим.

3. «Найди слова с заданным корнем». У каждого ученика карточка с написанными на ней шестью словами. У педагога набор корней. Педагог произносит корень, например, «снег-снеж», дети, у которых на карточках есть слова с данным корнем, называют их, за правильный ответ они получают жетон. Эта игра хороша тем, что дети слышат орфографическое произношение корней, слова с этими корнями, видят правильно написанные слова, при этом игровое оформление помогает удерживать их внимание. В результате расширяется словарный запас детей, повышается их орфографическая зоркость, вырабатывается связь слов слышимых и видимых.

Трудности автоматизации безошибочного написания с применением изученных правил

Одной из типичных трудностей детей является неумение применить отработанные на уроке правила правописания при записи текста под диктовку или при записи собственного письменного высказывания. Для преодоления этой трудности важно прежде всего увеличить степень осознанности усвоения правил и алгоритмов их применения. Но наряду с этим важно тренировать и произвольную память, развивать и закреплять двигательные стереотипы

при написании слов и предложений, оттачивать навык безошибочного написания и включать его в разные ситуации. При этом следует обязательно подключить все виды анализаторов: зрительный, речеслуховой, речедвигательный (собственное произношение), двигательный.

Предлагаем обсудить

Какие виды работы эффективны для обучения безошибочному письму?

Продуктивными будут следующие виды заданий:

1. *Слуховые диктанты с предварительной подготовкой* и с последующей проверкой с опорой на зрительный анализатор. Начинаются такие диктанты с подготовительного этапа – ребята читают текст будущего диктанта, в процессе комментирования выделяют орфограммы, подбирают проверочные слова. Далее учитель читает текст орфографически, т.е. максимально точно передает произношением написание, дети следят за чтением по тексту будущего диктанта, проговаривая его «про себя», потом они прочитывают этот текст самостоятельно и закрывают учебники. Идет привычный диктант. Нужно предложить детям самостоятельно проверить свою запись, а затем открыть текст диктанта и соотнести с ним свой. Очень важно сразу оговорить с детьми, что найденные ими ошибки не будут считаться ошибками – это повышает «бдительность» ребят, увеличивает мотивацию к поиску ошибок. А вот пропущенные ошибки по общей договоренности могут засчитываться за две, т. к. ошибка действительно допущена дважды – при написании и при проверке.

2. *Зрительные диктанты.* Начинаются такие диктанты с того, что предложение, содержащее необходимые орфограммы, уже написано на доске. Ребята вместе с педагогом прочитывают его орфографически. Далее педагог или кто-нибудь из ребят выделяет в словах орфограммы. Предложение еще раз прочитывается орфографически, потом дети произносят его орфографически по памяти, а затем смотрят на доску еще раз. Далее педагог закрывает текст предложения и учащиеся самостоятельно пишут его (предложение не диктуется). Потом педагог открывает текст, а ребята сверяют написанное в тетрадях с написанным на доске. Достаточно регулярное использование этого задания способствует развитию зрительной памяти, формированию двигательного образа

слов, кроме того, оно хорошо еще и тем, что у детей формируется сочетание зрительного, слухового и двигательного образа слов.

3. *Слуховые диктанты*. Подготовка к их проведению идет в такой последовательности: педагог просит ребят запомнить предложение, которое он сейчас произнесет, и медленно проговаривает это предложение орфографически; потом ребята повторяют предложение орфографически по памяти, а затем педагог произносит его еще раз (опять-таки орфографически), и дети записывают это предложение. Далее следует проверка – педагог диктует предложение орфографически еще раз, а ребята смотрят в свои тетради и сверяют слышимое с написанным.

4. Можно подготовить и свои *варианты диктантов*. Главная задача этих диктантов – создание необходимого единства: слышимый образ слова + произносимый образ слова + видимый образ этого слова + его двигательный образ. Владение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, т. к. процесс письма обеспечивается согласованным взаимодействием четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного. Написание слов, закрепленное разными способами, не вызывает проблем, «рука пишет сама собой». Никто не может точно сказать, сколько раз при записи под диктовку слова «вода», звучащего, естественно, как [вада], ребенок должен остановиться, проверить словом «вóды» или «вóдный» и записать слово правильно, для того чтобы потом, во время диктанта, услышав [вада], уже автоматически написать «вода». У каждого ребенка этот процесс очень индивидуален, а задача педагога – помочь каждому, предоставив ему различные виды упражнений, способствующих формированию единства слова слышимого, проговариваемого, видимого и записываемого.

5. Еще одна разновидность диктантов – это диктанты *с предварительной подготовкой*. Педагог заранее предлагает ученикам познакомиться с текстом диктанта. Это может быть любое упражнение из учебника (желательно текстовое, а не словарное), причем этот текст должен быть без пропусков, т. е. напечатан в таком виде, в каком он должен быть записан в тетради учениками. Этот подготовительный этап очень полезен, т. к., во-первых, снимает у ученика напряжение перед таким сложным для него видом работы, как диктант, а во-вторых, закрепляет в памяти ученика правильный образ слова или синтаксической конструкции.

6. *Предупредительный диктант*, включающий в себя комментированное письмо, в процессе которого дети проверяют орфограммы в слове до написания этого слова, что помогает предупредить ошибки.

7. *Диктант с пропусками*, основным условием которого является пропуск буквы в случае затруднений в ее выборе. Это важно, чтобы не закреплять неправильный стереотип написания, кроме того, это прекрасный прием развития орфографической зоркости.

Принципиальное значение имеет и то, какие способы исправления ошибок детей использует педагог. Если он в ходе проверки просто исправляет ошибку, например, исправляет одну букву на другую, то с точки зрения формирования самоконтроля это ничего не дает. Более эффективны другие приемы. Например, подчеркнуть слово с ошибкой и выделить ту часть слова, в которой допущена ошибка. Или подчеркнуть слово с ошибкой, а на полях поставить знак ошибки и обозначить часть слова, в которой допущена ошибка. Еще один прием – слово с ошибкой подчеркнуто, на полях поставлен знак ошибки, а рядом дано указание на ту орфограмму, с которой связана ошибка. Еще один способ – просто поставить на полях знак ошибки, но не указывать слово и не исправлять ошибку.

Трудности написания слов с орфограммой «Безударные личные окончания глаголов»

Для детей с трудностями овладения программой по русскому языку представляет большую сложность усвоение написания личных окончаний глаголов. Целесообразно выбрать следующую логику орфографической работы:

- 1) заучивание системы личных окончаний глаголов первого и второго спряжения, при этом при практическом закреплении знаний личных окончаний ребята пока не определяют спряжение самостоятельно, тип спряжения указывается;
- 2) определение спряжения глаголов по их личным окончаниям;
- 3) знакомство с алгоритмом определения спряжения глаголов с безударными личными окончаниями;
- 4) заучивание глаголов-исключений;
- 5) практическая тренировка в определении спряжения глаголов по предложенному алгоритму;

б) одновременное определение спряжения глагола с безударным личным окончанием, а также выбора и написания соответствующего личного окончания.

Данная логика дает возможность постепенного освоения двух таких сложных действий, как: а) овладение системой глагольных окончаний 1 и 2 спряжения и б) определение принадлежности глагола с безударным личным окончанием к тому или иному спряжению. Для ребят, испытывающих трудности при изучении русского языка, такая последовательность особенно важна. Им необходима большая тренировка и, соответственно, больше времени для отработки каждого этапа. При этом нужны и подсказки. Так, на втором этапе в качестве подсказок постоянно используется карточка, на которой написана система личных окончаний 1 и 2 спряжения.

Наибольшую трудность для ребят представляет, конечно, овладение алгоритмом определения спряжения глагола с безударным личным окончанием. Очень «заманчивым» кажется способ определения спряжения по форме 3 лица множественного числа, но его нельзя использовать с учащимися, испытывающими трудности в процессе изучения русского языка. Это связано с тем, что чувство языка у этих ребят развито не очень хорошо, поэтому им очень трудно ориентироваться – ясно звучит окончание или нет. Для них как раз не вызывает сомнения «правильность и ясность» произношение типа «строят», «верют», «лаят», «клеют» и т. д. В большинстве случаев в итоге ребята все равно должны обратиться к определению спряжения по начальной форме, при этом время уже потрачено, а ведь учащиеся с трудностями находятся в постоянном цейтноте, именно поэтому более целесообразно предложить им сразу определять спряжение по начальной форме.

Проанализируем, какие трудности возникают при освоении этого способа и как их избежать. Во-первых, это возможное смешение видовых пар. А во многих случаях глаголы, образующие видовые пары, относятся к разным спряжениям. Постановка вопроса входит в один из пунктов алгоритма определения спряжения, при этом важно обратить внимание на это. Лучше всего сделать это на примере ошибочного определения спряжения, но под строгим контролем педагога. Для этого можно воспользоваться таблицей, отразив в ней последовательность действий ученика с заранее заложенной ошибкой. Например, запись может быть такой:

Слово, слово-сочетание, предложение, в котором сделана ошибка	Причина ошибки			Как избежать ошибки	Решение похожей орфографической задачи
	Как действовал ученик	Как надо было действовать	Почему ошибся ученик		
украसेшь	1) н.ф. украшать 2) на -ать 3) не искл. 4) 1 спр. 5) -ешь украसेшь				

На этот же тип ошибок можно привести и такой пример, как подбор в качестве начальной формы к глаголу «запомн...м» глагола «запоминать» (вместо «запомнить»), следствием чего становится неправильное определение спряжения и, как результат, – ошибочный выбор окончания «запомним». Еще один возможный пример разбора ошибки: «выража...м», н.ф. «выразить» на -ить, 2 спр., пишем «выражаем». В данном случае тоже имеет место смешение видовых пар «выражать – выразить». Можно использовать пары «прибавлять – прибавить», в качестве ошибки привести написание «прибавешь» и объяснение: т.к. «прибавлять» на -ять 1 спр., следовательно, окончание -ешь. После этого вместе с ребятами обязательно нужно разобрать, что в данном случае необходимо было задать к глаголу «прибав...шь» вопрос *что сделаешь?*, и соответственно начальная форма должна отвечать на вопрос *что сделать?* – «прибавить». Еще одна возможная пара – «получить – получать». Тщательная проработка данного типа ошибок и постоянная тренировка в постановке вопроса к анализируемой форме глагола и к его начальной форме для разграничения совершенного и несовершенного вида способствуют пропедевтике данного типа ошибок и устранению возможных трудностей.

Во-вторых, ошибки при определении спряжения могут быть связаны с подбором в качестве начальной формы заданного глагола начальной формы родственного глагола, например, «закатить – закатыть». Если при определении

спряжения глагола «закат...м» ученик в качестве начальной формы подберет «закатать», он решит, что это глагол 1 спряжения, и напишет «закатем». Причина ошибки в том, что он должен был выбрать как начальную форму слово «закатить».

В-третьих, очень велика вероятность ошибки при написании безударных личных окончаний глаголов с приставкой вы-. Присоединяясь к глаголу, приставка вы- часто «перетягивает» на себя ударение и делает окончание безударным: «ведете – **в**́ведете». Многочисленные ошибки в написании окончаний глаголов с приставкой вы- связаны с тем, что ребята определяют спряжение такого глагола по начальной форме с данной приставкой. Задача педагога закрепить с ребятами правило, что правописание безударного окончания глагола с приставкой вы- следует проверять бесприставочной формой этого же глагола, например, «выглядишь – **г**лядишь», «выберет – **б**ерет», «выследишь – **с**ледишь» и т.д. Для лучшего закрепления данного правила можно предложить ребятам задания-ловушки, например: «Почему в окончании глагола «выглядишь» пишется буква **и**, ведь начальная форма этого глагола выглядеть оканчивается на -еть и данный глагол не относится к глаголам-исключениям?» Чтобы правильно ответить на данный вопрос, ребята вынуждены вспомнить, что первое, что нужно сделать при решении вопроса о написании безударного окончания глагола с приставкой вы- – это произнести глагол без приставки, скорее всего, окончание окажется ударным, и определять спряжение по начальной форме не нужно.

В-четвертых, ребятам, требующими постоянной педагогической поддержки, важно помочь усвоить написание начальной формы таких слов, как: *веять, лаять, лелеять, надеяться, маяться, сеять, таять, чують, клеить* и ряда других. У таких ребят языковая интуиция снижена, той работы, которая проводится с данными словами на уроке со всеми ребятами, им недостаточно. Лучше уделить этим глаголам больше внимания при усвоении алгоритма определения типа спряжения, тем более что данные знания очень пригодятся при написании суффиксов глаголов в форме прошедшего времени.

Кроме трудностей, связанных с первым и вторым шагами алгоритма – обнаружение безударного окончания, постановка вопроса к глаголу и нахождение начальной формы, – важно помнить еще ряд моментов. Оптимальный путь определения спряжения – отталкиваться при определении спряжений от вопроса «Относится ли глагол ко второму спряжению?» Ребята запоминают, что ко второму

спряжению относятся все глаголы на -ить, кроме «брить», «стелить», и 11 глаголов-исключений: 4 глагола на -ать и 7 глаголов на -еть. Все остальные глаголы относятся к 1 спряжению. Логика рассуждений при этом такая: проверяем, относится ли данный глагол ко 2 спряжению, для этого нужно лишь проверить, оканчивается ли он на -ить (кроме «брить», «стелить») и относится ли он к списку из 11 слов. Если данный глагол не относится ко 2 спряжению, значит, он относится к 1 спряжению. Для ребят такая логика удобна. Постепенно у ребят появляется такая схема:

1-е спряжение	2-е спряжение
брить, стелить	все глаголы на -ить, кроме двух (брить, стелить)
глаголы на -ать, кроме 4 →	гнать, держать, дышать, слышать, смотреть,
глаголы на -еть, кроме 7 →	видеть, обидеть, зависеть, ненавидеть, терпеть,
	вертеть
глаголы на -оть, -уть, -ыть, -ять, -сти, -ать, -зти	

Опираясь на эту схему, очень скоро ребята устанавливают, что при записи доказательства у глаголов на -еть и на -ать необходимо проверить и указать, не является ли данный глагол исключением, так же поступают они и с глаголами на -ить.

Важно также использовать большое количество упражнений, в которых ребята доказывают правильность уже написанных окончаний, например: «Выдели окончания глаголов. Письменно объясни их написание, указывая в скобках начальную форму и спряжение». В процессе выполнения таких упражнений мы как бы страхуем ребят от их собственных ошибок (связанных с неправильным рассуждением), которые они могли бы совершить при самостоятельном выборе окончания. Если в процессе доказательства ребенок заходит в тупик (чаще всего это связано с неправильным выбором начальной формы), т.е. его вывод не соответствует написанию, он автоматически должен еще раз вернуться к началу и найти ошибку в своих рассуждениях. В дальнейшем осознанность действий по написанию безударных личных окончаний глаголов закрепляется в процессе выполнения упражнений с заданиями типа: «Вставь пропущенные буквы. Если буква пропущена в окончании глагола, напиши справа начальную форму, определи спряжение глагола. Не забывай об исключениях», «В скобках после глаголов

письменно объясни написание их окончаний». При этом педагог еще раз напоминает, что при записи нужно указать начальную форму, подчеркнуть или написать, на что оканчивается начальная форма, и для глаголов на -ать, -еть, -ить указать, не являются ли данные глаголы глаголами-исключениями.

Коротко остановимся на вопросе об усвоении написания глаголов-исключений. Основные трудности, которые могут возникнуть у ребят, связаны со следующими моментами: проблемы с заучиванием глаголов-исключений, неусвоение того, что все родственные с глаголами-исключениями глаголы относятся к тому же спряжению, неразличение или смешение глаголов-исключений и близких им по звучанию и написанию глаголов (например, слышать и слушать, гнать и гонять и т. д.). Избежать этих трудностей можно, если уделить больше внимания отработке глаголов-исключений. При этом важно как изолированное их заучивание, так и узнавание глаголов-исключений и родственных им слов в тексте.

Трудности усвоения программы по русскому языку, вызванные особенностями овладения учебной деятельностью

Выше уже отмечалось значение учебной деятельности как важнейшего средства устранения трудностей изучения предметов. Становление учебной деятельности происходит в процессе всего обучения в начальной школе. Ее формирование у детей, испытывающих трудности при изучении русского языка, отличается рядом особенностей и требует продуманной системы формирования каждого из составляющих ее элементов. Напомним, что в структуре учебной деятельности принято выделять три блока: личностно-мотивационный, операционально-деятельностный и блок контроля, оценки, самоконтроля и самооценки. Охарактеризуем, какая помощь в овладении каждым блоком учебной деятельности необходима детям с трудностями освоения программы по русскому языку.

Наличие интереса, потребности постоянно узнавать что-то новое является важным моментом обучения. На фоне школьных неудач, неуспеха познавательная потребность может очень скоро исчезнуть, порой безвозвратно, а учебная мотивация так и не возникнуть, поэтому обязательна специальная педагогическая поддержка, помогающая детям с трудностями успешно осваивать учебный материал, получая положительное подкрепление от учителя.

Следующий блок учебной деятельности – операционно-деятельностный. Обучение русскому языку строится на основе строго продуманной очередности овладения определенными учебными действиями, состоящими в свою очередь из ряда операций. Суть обучения состоит в том, что дети под руководством учителя поэтапно овладевают каждой операцией и порядком их следования друг за другом. Учитель постепенно переводит детей к самостоятельному выполнению каждой операции, напоминая общую последовательность операций в составе отрабатываемого действия. Говорить о сформированном учебном действии можно только тогда, когда ученик может совершенно самостоятельно выполнить все составляющие его операции в правильной очередности. К сожалению, темп овладения этими учебными операциями и всем учебным действием в целом у учеников очень различен: одни усваивают все сразу после первого же объяснения и показа учителя, другие справляются с этим значительно медленнее. Однако учитель, зная операциональный состав каждого учебного действия, может легко проверить каждого ученика в любой момент обучения и точно определить, что именно нуждается в дополнительном уточнении и закреплении. Для детей с трудностями сложность представляет, как правило, не столько овладение каждой конкретной операцией, сколько усвоение последовательности осуществления этих операций. Здесь очень важно использовать различные модели и схемы, отражающие последовательность операций и помогающие ее запомнить. В курсе русского языка для устранения этих проблем специально вводятся алгоритмы действия. Но для детей с трудностями опыт работы с алгоритмами должен быть более длительным, им требуется дольше задержаться на этапе развернутого алгоритма, необходимы дополнительные задания на закрепление алгоритма применения правил. Подчеркнем, что для детей, испытывающих трудности, важна более тщательная работа как на уровне овладения каждой отдельной операцией, так и на этапе усвоения последовательности операций в составе учебного действия.

Одной из особенностей учебной деятельности детей, испытывающих трудности в обучении, является неумение предвидеть ошибку и, соответственно, избежать ее. Очень полезно для развития действия прогнозирования предлагать детям записывать слова в столбики, группы и т. д., например в первый столбик записывать слова, произношение и написание которых совпадает, во второй – слова, написание которых расходится с произношением; в первый столбик слова, в которых после шипящих пишется мягкий знак, во второй столбик слова,

в которых после шипящих мягкий знак не пишется и т.д. Принцип дифференциации по группам может быть разным, важен тот факт, что перед записью слова ребенок должен задуматься и определиться с его написанием.

И, наконец, третий блок в структуре учебной деятельности – контроль и самоконтроль, оценка и самооценка. Этот компонент чрезвычайно значим вообще, а для детей с трудностями особенно. Ученик должен уметь находить и исправлять свои ошибки, а для этого необходимо продумать специальную систему обучения детей самоконтролю. Действие самоконтроля складывается из того, что ученик должен уметь задавать вопросы по содержанию любого предложенного ему задания; осуществлять проверку каждой операции в структуре выполняемого действия, обосновывать свое решение, осуществлять проверку результата. Ученик должен обладать простейшими навыками построения алгоритмов, определять границы своего знания и незнания. Всему этому детей с трудностями нужно специально учить. С одной стороны, важно научить детей пользоваться усвоенными алгоритмами, а с другой – понимать смысл каждого конкретного действия. Это, конечно, достаточно сложно для любого младшего школьника: каждый раз при решении любого задания ученик должен осознанно выбрать способ его выполнения, т. е. выбрать из нескольких усвоенных алгоритмов тот, который необходим в данном случае. Обязательным условием успешности образовательного процесса для этих детей является постоянное использование схем, опор, таблиц. Детям с трудностями целесообразно даже во время самостоятельных и проверочных работ пользоваться этими схемами и моделями. Целесообразно разрешать детям в затруднительных ситуациях заглядывать в список сложных слов, который составляют сами ученики, поскольку основная задача учителя – помочь детям приобрести привычку задумываться над правописанием, ставить вопросы и находить на них ответы или по крайней мере знать, где эти ответы найти.

Общим условием успешного обучения детей с трудностями является выполнение дополнительных упражнений, в которых представлена продуманная система помощи ребенку, заключающаяся в серии «подсказок», в основе которых лежит последовательность операций, необходимых для успешного осуществления какого-либо учебного действия. Кроме того, этим детям нужно большее количество заданий на отработку навыка.

4.2. Предупреждение трудностей младших школьников при изучении учебного предмета «Литературное чтение»

Как выяснилось, типичные ошибки при выполнении диагностических заданий, были связаны с недостаточным развитием коммуникативных универсальных учебных действий. Речь идет о двух группах коммуникативных УУД: *смысловом чтении и конструировании текстов разного типа.*

Предлагаем обсудить

Как предупредить возникновение трудностей смыслового чтения?

Особое внимание к становлению смыслового чтения как существенного компонента текстовой деятельности актуализируется его ролью:

- во-первых, в повышении качества общего образования и развития младших школьников, становлении глубокого познавательного и художественно-эстетического интереса младших школьников к читательской деятельности;
- во-вторых, в повышении успешности изучения всех предметов учебного плана, т. е. гарантии выполнения требований стандарта к предметным результатам обучения;
- в-третьих, в существенном влиянии на реализацию требований ФГОС НОО к метапредметным планируемым результатам;
- в-четвертых, в обеспечении преемственности образования на дальнейших его ступенях.

Конечно, чем раньше смысловое чтение перейдет с этапа предметного учебного действия на этап сформированности его как универсального, тем меньше будет создаваться условий для возникновения трудностей и проблем его осуществления. Исходя из этого, учитель должен сразу ориентироваться на перспективное рассмотрение этого феномена образования и развития обучающихся с учетом совокупности универсальных учебных действий, входящих в него. В качестве УУД смысловое чтение входит в группу метапредметных планируемых результатов в ФГОС НОО.

Смысловое чтение определяется как деятельность по восприятию, пониманию и интерпретации текстов разного типа, жанра, назначения,

обеспечивающая решение учебно-познавательных задач изучаемого предмета. Таким образом, компонентами смыслового чтения являются:

1. Восприятие текста как смысловое слушание собственного чтения или чтения другого человека, позволяющее осуществить принятие и понимание информации с целью осознания основного содержания и авторского замысла. Восприятие строится на основе выдвижения смысловых догадок и оценки эмоциональной стороны чтения.

2. Понимание текста предполагает осознание внешней (содержательной, фабульной) стороны текста и его внутренней системы авторских смыслов и замыслов.

3. Интерпретация текста с учетом его типа, жанра, назначения, обеспечивающая использование текстовой информации для решения учебно-познавательных задач изучаемого предмета.

В советский период развития начальной школы первичной задачей учителя по обучению грамоте было формирование навыка беглого правильного чтения. Обучающихся непрерывно тестировали, проверяя по часам скорость чтения. Решение этой задачи подменяло все другие задачи и, прежде всего, становление смыслового чтения. Это происходило потому, что многие учителя были уверены, что если ребенок научился читать и правильно воспринимает художественный текст, то овладел смысловым чтением. Почему же младшие школьники встречают значительные трудности, если слушают, читают и анализируют не художественный текст, а, к примеру, очерковый, научный, справочный или др.?

Причины этого таковы:

Во-первых, процесс осмысленного чтения любого текста зависит от знания его особенностей и умения сопоставлять их с особенностями воспринимаемого текста. При отсутствии этих знаний и умений дети встречают затруднения и совершают ошибки. Так, с трудом младшие школьники осознают специфику справочной статьи или инструкции, не могут работать со структурой и содержанием очерка или научно-познавательного текста.

Во-вторых, на уроках литературного чтения в основном работа идет с художественными произведениями. Вне внимания учителя остаются виды и стили математических, исторических, нравственно-этических, экономических, финансовых текстов, с которыми дети начинают знакомиться в начальной школе

на уроках математики и окружающего мира. Поэтому учащиеся, анализируя текст, сопоставляют его с особенностями изученного художественного текста, приписывают незнакомому тексту несвойственные ему черты произведения другого жанра.

Условиями успешного формирования смыслового чтения являются следующие:

1. Задача развития смыслового чтения должна решаться на уроках каждого учебного предмета с учетом специфики его содержания, которое отражается в учебных текстах. На уроках литературного чтения осуществляется формирование общих подходов к пониманию учащимися сущности текстовой деятельности как совокупности учебных действий по результатам восприятия текста: понимание и принятие цели чтения; определение типа текста, его назначения (художественный, научно-познавательный, справочный, инструктивный), особенностей структуры и стиля; наличие и характеристика выразительных средств; различение основной (главной) и второстепенной информации. По мере овладения навыком чтения текстовая деятельность становится обязательной структурной единицей не только уроков литературного чтения, но и всех других предметов. Так, программа «Окружающего мира» создает благоприятные условия для работы с познавательными и справочными текстами, а математика – с инструктивными. К примеру, работа с информацией, представленной в очерке «Морские млекопитающие», дает детям возможность самостоятельно составить статью в справочник или энциклопедию о фауне.

2. Целенаправленная работа по формированию смыслового чтения должна касаться всех его компонентов. Любая текстовая деятельность начинается с ее мотивации – понимания учебного задания и его принятия, т. е. ответа на вопрос: «Почему это произведение нужно прочитать?» А далее пошагово идут этапы восприятия, обсуждения того, как обучающиеся понимают данное произведение, и работы по его интерпретации.

3. Обязательным условием предупреждения трудностей текстовой деятельности, в частности смыслового чтения, является знание последовательных операций, входящих в каждое универсальное действие.

Предлагаем обсудить

Как предупреждать трудности восприятия текста?

Предупредить возникновение трудностей при восприятии текста, который младший школьник слушает или сам читает вслух, можно в том случае, если учитель точно знает, какие проблемы и ошибки типичны для обучающегося в первом школьном звене и каковы причины их возникновения. Диагностика выявила следующие трудности, связанные с восприятием текста:

- преобладает эмоционально-образное восприятие над рациональным, воспроизведение события, факта, их причин и связей заменяется констатацией ярких, эмоционально привлекательных деталей;

- фрагментарность восприятия, отсутствие его целостности, неготовность обучающегося ответить на вопросы по тексту; дробность, отрывистость пересказа;

- обобщения (выводы) заменяются перечислением отдельных эпизодов текста;

- особую трудность вызывает восприятие «сухих» текстов, лишенных эмоциональных деталей, кратких образных описаний.

Как организовывать процесс работы с текстом, чтобы восприятие «работало» на решение поставленных учебных задач?

Принятие и удержание обучающимся мотива чтения – эффективный способ устранить трудности восприятия текста и дальнейшей текстовой деятельности. В психологической литературе подчеркивается, что любое восприятие текста начинается с акта *слежения* за развитием его содержания. Этот акт осуществляется по установлению общего назначения текста (повествование – в художественном тексте, раскрытие научных фактов в познавательном и справочном текстах, описание реального человека, события – в очерке и т. д.), а также воссозданию в воображении его образов и эмоционального отношения к ним. Поскольку в процессе обучения любой текст выступает в качестве учебного, то учебные задачи, которые будут решены в процессе чтения, должны быть поставлены перед учащимися до начала восприятия текста. Именно с этого этапа начинается осознание произведения любого жанра, вида, рода, стиля как совокупности чувственного (эмоций, чувств, отношений) и рационального (идей, мыслей, связей, сюжета).

Мотивированное чтение есть постановка учебной задачи перед восприятием текста, ее «удержание» в процессе восприятия. Если этот первый этап читательской деятельности отсутствует, то сразу создаются условия для разночтения, т. е. восприятие текста не регламентируется учебной задачей, решение которой предполагается учителем. В массовой практике так и бывает: сначала текст читается просто так, для общего нецелевого ознакомления с ним (задание учителя: читаем текст на с. ... учебника). Такое ознакомление с текстом приводит к тому, что каждый слушатель замечает при чтении что-то свое и поэтому не сразу может ответить на вопросы по тексту. Нужно повторно читать текст уже с учетом вопросов.

При постановке мотива чтения вся текстовая деятельность подчиняется поставленной учебной задаче (мотиву – для чего, с какой целью мы будем читать этот текст). Например, перед чтением стихотворения А. С. Пушкина «К няне» учитель озвучивает мотив: «Читая текст, постарайся понять, какие чувства переживает герой-автор». В этом случае слушатели будут готовы обсуждать идею произведения: «Как поэт относится к няне? Какие воспоминания о няне у него остались? Можем ли мы оценить чувства поэта к своей няне?»

Формулируется мотив и ставится учебная задача, решение которой предвидит учитель:

- «Читая текст, обрати внимание, где «прячется» главная мысль».
- «Читая текст, выдели информацию, которая характеризует героя».
- «Читая текст, обрати внимание, как меняется состояние природы перед дождем».
- «Читая юмористический рассказ, найди событие, которое определяет юмористичность ситуации».

Вступление учителя перед предъявлением задания тоже становится мотивом выполнения задания.

- «Многое определяет судьбу человека: где и в какое время живет, какая у него семья, чем он занимается. В царской России детей из бедных семей часто отдавали «в люди» – обучаться у мастера какому-то ремеслу. *О жизни одного из таких детей мы узнаем, прочитав рассказ А. П. Чехова "Ванька"*».

- «Чем лучше люди трудятся, тем богаче и сильнее страна, в которой они живут. Трудом человека создано очень многое... А как все начиналось? *Об этом*

повествует уральский сказ Е. А. Пермяка. Герои его сказов – люди, давно жившие на Земле. Рассказы о них передавались из уст в уста...»

Еще один прием мотивированного чтения состоит в том, что в задании определяется способ решения учебной задачи (своеобразная подсказка).

Задание:

Дополни песенки, чтобы они стали колыбельными. Какое условие тебе нужно учесть, чтобы песенка была складной? Запиши.

Не ложися на краю,
Придет серенький волчок
И укусит за бочок.

Купим сыну валенки,
Наденем на ножки,
Пустим по дорожке...

Условие: _____

Заботой учителя является не только предъявление, но и «удержание» учебной задачи. Этот процесс особенно важен, если чтение осуществляется с продолжением. Здесь эффективны два приема. Первый прием – «Разговор перед чтением». Например, перед чтением повести «Слепой музыкант» В. Короленко учитель делает небольшое вступление:

«По-разному складываются судьбы людей. Писатель Владимир Галактионович Короленко рассказывает о слепом мальчике, талантливом музыканте, жизнь которого изменилась после знакомства со сверстницей.

Читая текст, обратите внимание на то, как произошло это знакомство. Постарайтесь ответить на вопрос: «Почему не складывалась первая беседа мальчика с незнакомкой?»

Второй прием – создание «мостика» между чтениями одного текста (чтение с продолжением). Так, перед следующим отрывком «Слепого музыканта» учитель строит «мостик»: «Как вы думаете, подружились ли дети? Состоялись ли еще их встречи после первого знакомства? Какие переживания помогли им понять друг друга? Хотите об этом узнать? Прочитайте дальше повесть "Слепой музыкант"».

Таким образом, весь процесс восприятия текста любого жанра, назначения и стиля включает последовательность пошаговых учебных операций: принимаю установку (учебную задачу), определяющую цель чтения текста; «удерживаю» учебную задачу до окончания работы; понимаю все, что читаю; беру на заметку то, что мешает понять смысл (авторскую идею, главную мысль); для лучшего восприятия при необходимости возвращаюсь к какой-то части текста; проявляю (явную или скрытую) эмоциональную реакцию на читаемый текст; оцениваю свое восприятие – удалось ли выполнить учебную задачу.

Предлагаем обсудить

Какова методика формирования понимания текста?

Понимание текста – определение его темы, главной мысли, назначения текста, выделение в нем информации, необходимой для решения учебной задачи, вызывало трудности у учеников не только начальной, но и основной школы. Это проявлялось не только тогда, когда это действие требовалось в заданиях по математике, окружающему миру, но и при работе с заданиями по литературному чтению и литературе. Например, трудности в формулировании главной мысли стихотворения в заданиях по литературному чтению испытывали около 80% младших школьников (90% шестиклассников), в определении главной мысли литературного текста 80% младших школьников (77% шестиклассников), в 27% работ либо были допущены грубые ошибки, либо к выполнению задания обучающиеся не приступали. Устойчивость трудностей, связанных с текстовой деятельностью, обусловлена тем, что обучающиеся не понимают, что скрывают загадочные понятия «главная мысль», «авторская идея», «деталь» и др. Трудности образуются в том случае, если ученик не знает, почему тема не может быть главной мыслью, по каким признакам определяется назначение и тип текста, что такое деталь и почему она запоминается лучше, чем основное действие и т. д. Четкое понимание значения термина и его текстовая конкретизация позволяет избежать типичных ошибок обучающихся.

Это определяет обеспокоенность учителя тем, правильно ли представляют обучающиеся характеристику каждого используемого термина. Отсюда и

необходимость создавать самые разные учебные ситуации для его применения. Можно, к примеру, предложить следующие методические приемы:

1. Найдите в характеристике понятия ошибку (неточность).
2. Дополните значение данного термина, подберите синонимы, приведите примеры, когда данный термин применять нецелесообразно.
3. Обсудим варианты формулировки главной мысли. Какой из них будем считать более правильным и полным?
4. Заменяем формулировку темы текста пословицей или поговоркой.
5. Обсудим: как сам автор относится к описанным событиям? поведению героя? описанию пейзажа?

Пониманию текста способствует прием *сравнения альтернативных суждений*. Цель заданий в этом случае – удержание мотива деятельности, обоснование своего выбора.

Например:

Задание:

Проанализируй текст. Выскажи свое мнение о том, кто из детей прав. Объясни свой ответ.

На лужайке перед нашим домом пасется соседская коза Милка. Белая, длинная шерсть козы спускается до самых ее ног, а рога у Милки «кудрявые» – закрученные вверх. Красивая коза Милка. Бродит целый день по лужайке, рвет травку, нагуливает молоко. Устанет – приляжет на травку, но жевать ее продолжает.

Миша: Этот рассказ о козе – повествование. В нем есть действия: коза бродит по лужайке, ест траву. Раз в тексте есть действие, значит это – повествование.

Оля: Миша неправ. Это описание. В нем описывается не только внешний вид героя, но и его действия. А в повествовании действие должно развиваться, то есть изменяться: что-то случилось, произошло...

В процессе обсуждения двух разных мнений у детей формируется умение удерживать учебную задачу и в соответствии с ней строить свое суждение.

Выше уже было отмечено, что любое высказывание, любой текст воспринимается ребенком сначала чувствами, а потом разумом. Поэтому целесообразно использовать эту психологическую особенность младшего школьника при анализе текста. Рефлексивный анализ текста заключается в ответе

на вопрос: «Изменилось ли ваше настроение после чтения этого произведения? Вы остались равнодушными? Вас оно удивило? Обрадовало? Огорчило? Почему?» Такой подход определяет необходимость конструирования специального структурного компонента урока: «Наблюдаем: работаем с текстом».

Примеры:

- Найдем в тексте эпизоды, которые нас особенно взволновали. Попробуем описать чувства, которые мы испытывали при чтении.
- Какие чувства передает поэт в стихотворении? Как он относится к няне?
- Проанализируем развитие действия в рассказе. Как меняются чувства героев от события к событию? Какие события связаны с чувством страха, удивления, радости?

Предлагаем обсудить

Каковы особенности методики формирования умений использовать информацию?

По результатам диагностики была зафиксирована и более серьезная проблема коммуникативной деятельности: обучающиеся не владеют способностью адекватно поставленной учебной задаче использовать информацию, представленную в тексте. Так, младшие школьники не владеют в целом структурой речи-рассуждения, что непосредственно влияет на выполнение заданий, связанных с высказыванием учениками своего мнения, созданием текстов, включающих объяснения и доказательства. Значительные трудности вызывает и анализ, и самостоятельное создание рассуждений, текстов-инструкций, текстов-аннотаций и т. п., которые требуют умений различать назначение разных типов текста, выдвигать гипотезы, находить доказательства, выделять главную информацию, типичную для данного типа речи. Конечно, программировать сформированность высокого уровня таких умений младших школьников – задача в значительной степени футуристическая, но формировать предпосылки способности обучающихся создавать тексты, различные по жанру, назначению, стилю, не только целесообразно, но и необходимо.

Такие способности формируются в процессе выполнения заданий, специально планируемых учителем. И если на каждом уроке, независимо от его

содержания, обучающиеся используют полученную информацию для создания кратких и развернутых высказываний, конструирования вывода, обобщения, характеристики изучаемых объектов, тогда любое коммуникативное учебное действие формируется как универсальное, а это будет предпосылкой для более серьезной продуктивной творческой текстовой деятельности младшего школьника. Причем универсальность будет проявляться в том, что к традиционным методам работы с текстом присоединятся универсальные, но отработанные не на уроках литературного чтения. И это и станет важнейшим результатом образования младших школьников – обеспечение вклада разных предметов в решение коммуникативных задач обучения. Например, воображаемые ситуации «Представьте, если бы...» изначально конструируются на уроках «Окружающего мира», а графически представленные тексты (таблицы, диаграммы, схемы) легче выполняются на уроках математики. Но постепенно эти достижения ученика становятся достоянием любого учебного предмета.

В результате диагностики были констатированы трудности, которые встречают обучающиеся при необходимости применять *познавательные универсальные действия*. Неудовлетворительный уровень развития таких познавательных УУД, как анализ, сравнение, классификация, выделение причинно-следственных связей, обобщение, был зафиксирован у большого числа школьников (65% младших школьников, 63% шестиклассников). Основной причиной появления таких трудностей является, как указывалось выше, отсутствие специальной работы учителя по интеграции процессов формирования предметных и метапредметных учебных действий. Какие аспекты методики обучения необходимо предусматривать для того, чтобы повысить уровень текстовой деятельности?

Прежде всего учитель проявляет особое внимание к *наблюдению* (исследованию) текста с целью выбора информации, необходимой для решения учебной задачи. Покажем это на следующем примере:

Учебная задача: осознание понятия «выразительность высказывания (текста)».

Задание:

Сравните два предложения. Какое из них более выразительное? В каком случае характеристика ливня усилена? Что для этого сделал автор?

- Все ожидали дождя.

- Все ожидали бешеного ливня.

Учебная задача: понимание особенностей волшебной сказки как жанра фольклора.

Задание:

Найдем в тексте доказательства того, что это – волшебная сказка. Установим, чем волшебная сказка отличается от бытовой. Можно ли переделать сказку о животных в волшебную? Что для этого нужно сделать?

Особым видом наблюдения является мини-исследование текста.

Например:

- Найдем в тексте описания природы, которые подчеркивают состояние героя: беспокойство, страх, волнение.
- Оценим текст. Докажем, что он относится к познавательным.
- Определим фольклорные особенности текстов масленичных песенок: повторы, описания, обратный порядок слов.
- Определим, что делает текст былины напевным.
- Найдем в тексте устаревшие слова, «переведем» их на современный язык.

Следующий пример показывает возможность объединения работы с текстом с оценкой произведения живописи. Дети читают стихотворные строчки А. С. Пушкина, посвященные окончанию лица:

Моя студенческая келья
Вдруг озарилась: муза в ней
Открыла пир молодых затей,
Воспела детские веселья...

Затем они сравнивают эмоциональное состояние героя стихотворения и сюжета картины И. Репина «Пушкин на лицейском экзамене».

Задание:

Обсудим, какие приемы использует художник, чтобы передать эмоциональное состояние героя, впервые читающего свои стихи перед публикой? Как это связано с восхищением Державина от выступления Пушкина и состоянием поэта?

Еще пример. *Задание:*

Сравним эмоциональный накал стихотворения Л. Трефолева и живописного полотна И. Репина «Бурлаки на Волге». Какой портрет бурлаков написан поэтом и художником?

Дубинушка

По каменистому берегу Волги-реки,

Надрываясь, идут бурлаки.

Тяжело им, на каждом шагу устают

И «Дубинушку» тихо поют...

«Ой, дубинушка, ухнем!» И ухают враз...

Покаталися слезы из глаз.

Истомилася грудь. Лямка режет плечо...

Успех сформированности всех компонентов смыслового чтения во многом зависит от умения *контролировать свои действия*. В начальной школе давно применяется задание «Восстановите деформированный текст», но многие дети все равно испытывают трудности. Это связано с тем, что обучающиеся не владеют последовательностью операций, которые входят в восстановление текста как учебного действия. Подчеркнем еще раз, что алгоритмизация последовательности выполнения задания является важнейшим условием снятия трудностей. Знание пошаговых операций предупреждает ошибки и проблемы выполнения задания. Это положение было доказано сравнением действий учащихся, которые знают, как восстанавливать текст, с действиями тех учеников, которые допускали ошибки или отказывались выполнять задание («я не знаю, как делать...»). Так, при восстановлении текста необходимо наличие у детей следующих умений:

- читать текст и устанавливать, какие нарушения есть в тексте;
- анализировать степень деформации (отдельные неточности, серьезные научные ошибки, нарушение логики и последовательности, ложность выводов);
- при неуверенности проверять по словарю или энциклопедии; вносить изменения в текст.

Обязательная структурная единица урока – самоконтроль. После выполнения любого задания должно следовать предложение «Проверь себя».

Примеры способов самоконтроля:

Задание:

Проанализируй текст: как он построен? Закончи предложение.

- Не гавкать!
- Тихо!
- Что за гам!

– Да прекратите лай!

– Эй, будет вам!..

Этот текст построен как _____.

Проверь себя. Умеешь ли ты анализировать особенности построения текста? Сверь свой ответ с ответом соседа по парте. Удалось ли вам выполнить задание правильно?

Задание:

Используя информацию, данную в тексте, напиши значение слов «спорый» и «грибной».

Спорый дождь льется отвесно, сильно. Он всегда приближается с набегающим шумом. Недаром про него говорят «спорый» – быстрый, скорый. Особенно хорош спорый дождь на реке. Каждая его капля выбивает в воде круглое углубление... Мелкий грибной дождь сонно сыплется из низких туч. Лужи от этого дождя всегда теплые. Он не звенит, а шепчет что-то свое, усыпительное... Да и солнышко ему радуется...

Проверь себя: подпиши фото. Доложи результаты своей работы классу. Представь доказательства.

Спорый дождь – _____

Грибной дождь – _____

Контроль может быть осуществлен с помощью тестовых заданий.

Примеры:

Задание:

Определи, какой это текст. Выбери ответ. Предложи доказательства.

Зимой солнышко уходит от нас далеко-далеко, землю засыпает снег и сковывают морозы. Медленно-медленно возвращается к нам солнышко, трудно ему растопить снег. Бросает оно горячие искры в снежные сугробы...

– Это повествование

– Это рассуждение

– Это описание

Сформированность смыслового чтения проявляется при выполнении творческих заданий. Развивать готовность к творческой деятельности на основе различных текстов можно, используя следующие виды упражнений:

1. *Овладение разными видами пересказа.*

Примеры заданий:

- «Подготовь пересказ своей любимой сказки. Составь к ней аннотацию».
- «Раздели рассказ на части, озаглавь каждую, составь план пересказа.

Перескажи любую часть».

- «Перескажи по плану...»
- «Подготовь краткий пересказ...»

2. *Овладение умением вставлять на место героя.*

Примеры заданий:

- «Перескажи текст от имени героя рассказа».
- «Расскажи, как бы ты себя повел в этой ситуации».

3. *Творческие задания на работу с дополнительной литературой:* знакомство с писателем – автором произведения; любимая книга; работаем в библиотеке.

Примеры заданий: «История создания народной песни»; «Жизнь великого Андерсена»; «Якоб и Вильгельм Гримм и собирательство сказок»; «Как рождалась "Сказка о попе и о работнике его Балде"».

В данном разделе раскрыты методические подходы к устранению и предупреждению трудностей, которые возникают у младших школьников при изучении литературного чтения. Конечно, в центре внимания учителя остается и индивидуально-дифференцированная работа. Принципы ее организации и конструирования описаны в общих разделах данного пособия, ориентировка на их реализацию дает педагогу гарантии успешности и по отношению к этой направленности образовательного процесса на уроках литературного чтения.

4.3. Предупреждение трудностей младших школьников при изучении учебного предмета «Математика»

Характеристика типичных затруднений младших школьников в освоении математики

На наличие проблем в математической подготовке выпускников начальной школы указывают результаты итоговых проверочных работ разного уровня (тест международного исследования качества математической подготовки – TIMSS, Всероссийская проверочная работа, региональные диагностические работы). Все эти срезы знаний и умений школьников демонстрируют современные приоритеты в выборе предметных и метапредметных объектов контроля. К предметным традиционно относятся следующие: умение младших школьников проводить вычисления, решать текстовые задачи, находить геометрические величины. Среди заданий, характеризующих отдельные метапредметные достижения, в последние годы все чаще встречаются математические задачи на установление закономерностей, классификацию математических объектов, на работу с готовыми моделями (таблицами, диаграммами), геометрическими фигурами на плоскости и в пространстве.

Трудности младших школьников в освоении математических знаний могут носить как чисто предметный характер (например, учеником не освоен принцип счета, выполнения действия, не сформировано представление о геометрической фигуре), так и комплексный характер. Во втором случае проблемы ученика определяются не только недостаточным опытом выполнения типовых заданий, но и несформированностью основных учебных операций, лежащих в основе успешной учебной деятельности, в том числе предметной. К числу таких операций относятся следующие: умение различать и характеризовать математические объекты (число и цифру, прямоугольник и квадрат); устанавливать закономерность в ряду чисел, величин, геометрических фигур; сравнивать математические объекты; выполнять решение или оформление математической задачи разными способами; оформлять решение в таблице и др.

Результаты выполнения этих работ, а также заданий мониторинга функциональной математической грамотности дают возможность выделить следующие группы трудностей выпускников начальной школы:

- в применении изученных математических умений и действий в типовых учебных ситуациях (группа 1);

- в использовании умений в учебных (не дублирующих типовые) и практических ситуациях (группа 2);
- в применении знаний, умений, способов действий и решений в новых ситуациях (группа 3);
- в выполнении заданий, в которых приоритетными являются действия общеучебного (метапредметного) характера: познавательные, связанные с самоорганизацией младшего школьника или его умением конструировать высказывания и тексты (группа 4).

Анализируя ошибки младших школьников при выполнении математических заданий, можно условно относить их к той или иной группе трудностей. Например, если четвероклассник затрудняется в чтении и воспроизведении данных таблицы, диаграммы, то можно констатировать наличие трудности группы 1, поскольку умение читать таблицу, диаграмму – планируемый результат обучения в 3 и 4 классах. Если школьник затрудняется в интерпретации ответа с учетом предложенной ситуации (например, результата деления с остатком), то можно отнести эту ошибку к группе 2, т.к. в подобных заданиях нет прямого указания на соотнесение полученного решения с вопросом задачи, он только подразумевается. Примером такого задания может быть такое: «Сколько микроавтобусов вместимостью 13 человек потребуется для перевозки 29 пассажиров?» Правильным будет ответ «3 автобуса», хотя решение « $29:13=2$ (ост. 3)» не будет содержать этого числа, оно будет результатом дополнительных рассуждений ученика.

К группе 3 относятся задания опережающего характера и задания, в которых школьник применяет умения из разных разделов курса. К примеру, для решения такой задачи: «Сколько потребуется килограммов песка, чтобы засыпать его в песочницу $2\text{ м} \times 2\text{ м}$, если на каждый квадратный метр его нужно 20 кг?» Успешное выполнение обеспечит пространственные представления (песочница имеет форму квадрата со стороной 2 м), способность находить геометрическую величину (площадь квадрата со стороной 2 м) и решать расчетную задачу (она может быть сформулирована в процессе решения так: «Сколько потребуется песка на 4 м^2 , если на 1 м^2 нужно 20 кг?»). К заданиям опережающего характера относятся те, для выполнения которых правила и способы будут осваиваться позже, но базовых знаний у обучающихся уже достаточно, чтобы предложить решение или рассуждение, приводящее к ответу. Например, второклассники, еще не изучавшие

действие умножения, могут успешно справиться с заданием на нахождение суммы нескольких равных слагаемых. К примеру, с таким: «В актовом зале в одном ряду 20 кресел. Сколько кресел в пяти рядах?» Не умея умножать, ученик решит задачу так: $20+20+20+20+20=100$ (кресел). В дальнейшем эта задача станет типовой, и обучающиеся будут записывать решение так: $20 \cdot 5=100$ (кресел).

Для иллюстрации группы 4 можно отметить трудности организационного характера. В качестве примера можно рассмотреть две такие трудности – решение не доведено до конца; ученик не видит (или не может объяснить) ошибку. С первой трудностью учитель хорошо знаком. Часто, решая задачу в два действия, ученик записывает первое действие и сразу формулирует ответ. Неумение увидеть или объяснить ошибку легко наблюдать в случаях, если задание связано с какой-то практической ситуацией (когда ответ легко проверить на достоверность). Например, такая задача: «Иван Иванович хочет купить 2 рулона обоев по 500 рублей. Какую сдачу в рублях он получит, если оплатит покупку купюрой 5000 рублей?» Если школьник получит ответы 6000 рублей, 4900 рублей, 4500 рублей, это будет очевидно указывать на ошибку, которая легко объяснима любым учеником, поскольку получение таких ответов в жизни невозможно. Потому что «нельзя получить сдачу больше, чем подано денег в кассу», или «нельзя обойтись купюрой в 100 рублей для покупки двух рулонов обоев по 500 рублей», или «нельзя оплатить один рулон, если в покупке их два».

Предлагаем обсудить

Какие новые группы трудностей можно прогнозировать при внедрении ФГОС НОО?

Опишем подробнее две типичные общеучебные трудности, поскольку они характеризуют возможные затруднения в реализации требований обновленного ФГОС НОО.

Ученик не доводит решение до конца. Для младшего школьника не составляет проблемы прочитать текстовую задачу и увидеть, что она решается в нескольких действиях (больше, чем в одно). При этом одна из самых распространенных ошибок при решении текстовых задач – выполнение только одного (первого) действия.

Наиболее вероятная причина – в ходе работы над текстовой задачей педагоги не контролируют степень включенности класса в решение, редко привлекают детей к планированию хода решения, стремятся к скорейшему получению ответа.

Пути решения проблемы. В начальной школе обучающиеся овладевают общим алгоритмом решения учебной задачи (анализ, планирование, контроль хода и фиксирование ответа), поэтому педагогу нужно организовать специальную работу с математическим текстом: смысловое чтение, анализ математических данных и отношений, постановка цели. Также важно сместить акцент с получения детьми ответа на планирование действий, комментирование своего продвижения в решении конкретной задачи (ответы на вопросы: «Что уже сделано для решения, что еще нужно сделать?», «Сколько действий в решении?», «Какие действия будут использованы и почему?»).

Ученик не видит или не может объяснить ошибку. В рамках диагностической работы, предложенной четвероклассникам в 2020/21 учебном году, четвероклассникам нужно было выполнить такое задание: найти, исправить и записать возможную причину ошибки. При анализе все неверные ответы по частоте их возникновения могут быть обобщены так:

- ошибка исправлена, но нет объяснения причины;
 - указана возможная причина ошибки, но ошибка не исправлена;
 - ошибка отмечена (например, неверное данное зачеркнуто/подчеркнуто), но ни исправления, ни объяснения причины нет;
 - ошибка исправлена, дано формальное объяснение (не имеющее отношения к сути задания на работу с таблицей, информацией, проведением вычислений).
- К их числу отнесены такие: «ученик был невнимателен», «школьник перепутал (без указания, что конкретно перепутано – условные обозначения, числа)», «это трудное задание», «сделано неправильно», «не заметил», «поспешил». Формальное объяснение представили более 20% детей, выполнявших это задание.

Наиболее вероятная причина – нет опыта нахождения ошибок в чужих работах и в своей.

Пути решения проблемы. У младшего школьника необходимо формировать самоконтроль, который позволит ему своевременно находить и исправлять собственные ошибки, выстраивать стратегии по нахождению и объяснению ошибок у одноклассников при выполнении совместных работ и т.д. Поэтому помимо традиционных заданий на самопроверку (например, сверку с образцом), взаимопроверку (при работе в паре, при наличии эталона-ответа) важно предлагать

специальные задания на поиск или поиск и объяснение ошибки. Со временем у младшего школьника может сформироваться полезный опыт и алгоритм поиска ошибки.

К числу трудностей организационного характера можно отнести и такую: *ученик не видит несоответствие полученного ответа поставленному вопросу.*

Проявление. Часто при решении математических задач школьники подменяют задание: отвечают не на поставленный вопрос, а на тот, на который умеют отвечать (неоднократно предлагался на уроках, проще предложенного, требует меньше интеллектуальных усилий при решении) или хотят ответить (более интересный, иногда даже трудный). Например, в диагностике четвероклассникам было предложено выполнить задание, состоящее из двух частей: в первой части записать существенный признак (основание) для классификации, а во второй – несущественный (второстепенный) признак, по которому можно распределить четыре предложенные задачи на две группы. Примерно 15% четвероклассников вместо несущественного основания указали еще одно существенное.

Наиболее вероятные причины – недостаточный учебный опыт в самопроверке, слабая дифференциация обучающимися существенных и несущественных признаков изучаемых математических объектов.

Пути решения проблемы. Организация текущего контроля и самоконтроля, организация работы над пониманием выполняемых действий (ответы на вопросы: «Какую операцию сейчас выполняем?», «Какой этап решения будет следующим?», «Соответствует ли ответ вопросу?»). Создание положительной мотивации к устранению затруднений, исправлению ошибок.

Еще одну группу трудностей составляет овладение школьниками математической грамотностью. В требованиях стандарта к математической подготовке говорится, что предметные результаты должны обеспечивать «использование начальных математических знаний при решении учебных и практических задач и в повседневных ситуациях для описания и объяснения окружающих предметов, процессов и явлений, оценки их количественных и пространственных отношений». Основные трудности в формировании математической грамотности возникают из-за недостаточного систематического опыта применения младшими школьниками освоенных знаний, предметных и учебных действий. Эпизодичность применения математики, недостаточное внимание к обсуждению задач, поиску разных способов решений приводит к тому, что школьник не овладевает умением переводить ситуацию на язык математики

(выделять и представлять на модели данные и отношения, устанавливать зависимости, использовать алгоритмы) и доводить решение до конца.

Предлагаем обсудить

Как предупредить типичные и новые прогнозируемые трудности в процессе обучения младших школьников математике?

В исследованиях, проводимых лабораторией начального общего образования Института стратегии развития образования, серьезное внимание уделяется поэтапному формированию и развитию конкретных характеристик и действий математической грамотности, предупреждению типичных затруднений в освоении начального курса математики.

В ходе опытно-экспериментальной работы показано, что на уроках математики эта этапность может заключаться в применении знаний сначала в стандартных учебных ситуациях, затем в практических (сюжетных, бытовых) и нестандартных (не отрабатываемых преднамеренно на уроках) ситуациях. Предупреждение трудностей в формировании математической грамотности начинается с предметного уровня. Предметный уровень математической грамотности характеризуется способностью младшего школьника применять знания в явном виде в типовой (изучавшейся на уроке) учебной или практической ситуации. Обычно предметные задания обладают такими характеристиками: содержат прямое или косвенное указание на способ действия или правило; ученику нужно выполнить 1–2 действия воспроизводящего характера.

Пример задания из раздела «Математическая информация»:

Гриша попросил одноклассников назвать их любимый цвет. Ответ каждого ученика он записал на доске:

Кира – зеленый	Варя – желтый	Толя – синий
Кристина – зеленый	Рома – коричневый	Жора – красный
Тоня – красный	Боря – коричневый	Маша – зеленый
Зина – красный	Дима – синий	Петя – синий
Саша – желтый	Паша – красный	Лиля – синий
Женя – желтый		

Затем Гриша начал заполнять таблицу результатов опроса.

Впиши в таблицу недостающие числа (таблица 1).

Таблица 1. Результаты ответа на вопрос «Какой цвет тебе нравится: красный, коричневый, зеленый, желтый или синий? Выбери один ответ.»

<i>Цвет</i>	<i>Число учащихся, которым нравится этот цвет</i>
Синий	4
Коричневый	
Зеленый	3
Красный	4
Желтый	

Ответ: 2, 3.

Имеется информация, что аналогичное задание было включено в международное сравнительное исследование TIMSS (оценивающее уровень математической подготовки 10-летних школьников стран-участниц). Успешно его выполнили в 2011 г. 84% российских четвероклассников, а в 2015 – 94%. Прокомментируем задание и его решение. Это задание имеет прямое указание на заполнение готовой таблицы – «Впиши в таблицу недостающие числа». Ученику нужно только понять, по какому принципу числа вносятся во второй столбец. Для этого дается подсказка – «Затем Гриша начал заполнять таблицу результатов опроса». В ходе выполнения задания четвероклассник применяет опорные умения – читать и заполнять таблицу, – работая в понятной, посильной практической ситуации. Ему нужно внести данные в две пустые ячейки. Уже заполненные ячейки служат образцом, помогают ученику понять способ действия – пересчитать число выборов коричневого (желтого) цвета и записать результат в таблицу.

Опытная работа в экспериментальных школах, анализ результатов исследований разного уровня показывают, что предупреждение трудностей в применении изученных математических умений и действий в типовых учебных ситуациях (группа 1) может включать следующие действия учителя:

- обсуждение формулировки задания, планирование ее решения;
- расширение спектра практических задач для применения базовых предметных и универсальных действий;
- комментирование и проверка результата на достоверность, правильность (если работа выполнялась по алгоритму, правилу, инструкции, плану).

Как предупредить трудности в использовании умений в учебных (не дублирующих типовые) и практических ситуациях (группа 2)?

При организации обучения важно учитывать, что изучение отдельных тем всегда вызывает затруднения у значительной группы школьников. Например, работа с текстовыми задачами. К сожалению, многие дети уже со второго класса начинают испытывать трудности и допускать ошибки в работе с текстовым материалом. Многократное решение типовых задач, различающихся только сюжетами и числовыми данными, не обеспечивает успешности в самостоятельном решении похожих задач младшими школьниками.

Основные причины трудностей – недостаточное внимание педагога к работе над задачным материалом в первом классе (когда организуется освоение структуры задачи, развитие основ моделирования); дефицит времени на отработку у обучающихся умения самостоятельно выполнять отдельные шаги решения задачи (планирование хода, оценка ответа и др.).

Предлагаем обсудить

Каковы особенности пропедевтической работы с текстовой задачей в первом классе?

Плохо читающий ребенок знает о задаче примерно столько же, сколько читающий. Каждый первоклассник способен вместе с педагогом и одноклассниками слушать (текст, содержащий математическую информацию), рассматривать (иллюстрацию к тексту), составлять предметную модель (по образцу или по аналогии с готовой), выбирать знак арифметического действия для ответа на вопрос (в соответствии с практической ситуацией), различать похожие ситуации (требующие разных арифметических действий), копировать запись решения, формулировать ответ (повторять за учителем, одноклассниками или самостоятельно по аналогии), кратко записывать ответ по инструкции (включающей отсчитывание клеток, отступ и т.п.). Не стоит забывать, что дети, которые учились «решать» задачи до школы, не учились анализировать их, представлять на модели. Они пользовались, как правило, только однотипными готовыми моделями (именно поэтому так трудно учить решать задачи на вычитание, деление – нужна динамичная модель, составляемая самим

учеником). Первые шаги в анализе – выполнение только отдельных операций – ученик начинает делать в первом классе под руководством педагога, одной из основных задач которого является формирование у школьников универсальных учебных действий. То есть дошкольник не решает задачи, он подменяет ситуацию подходящим арифметическим действием (под руководством взрослого) и делает это многократно. Именно поэтому так важно включать в процесс обучения математике работу с текстом задачи: слушание и чтение с последующим ответом на вопросы, воспроизведение основного содержания текста, представление данных из текста или самого текста на модели. Очевидно, что необходимо выделять время и для обучения установлению зависимости между величинами, взаимосвязи между условием и вопросом задачи, определению количества и порядка действий, выбору и объяснению действия для каждого этапа решения, анализу ответа (обсуждение: «Является ли ответ реальным для предложенной ситуации?», «Соответствует ли логике решения?», «Правильно ли указаны наименования/единицы измерения?»).

Для предупреждения трудностей в работе с задачей важно предлагать дополнительные вопросы, которые покажут, понимает ли ученик математическую суть проблемы, владеет ли средствами для решения. Например, при работе с таким заданием: «Суп варится полтора часа, а макароны – четверть часа. Во сколько раз быстрее варятся макароны по сравнению с супом?» Прежде, чем обсуждать ответ, необходимо убедиться, готовы ли все ученики работать в единой ситуации. На это укажут ответы на вопросы: «Сколько времени варится суп?», «Сколько минут варится суп?», «Верно ли, что суп варится 90 минут?», «Верно ли, что макароны варятся 4 часа?» и т. п. Какие конкретно вопросы задать, решит учитель. Но любые из них подскажут, какова вероятность, что будет правильно установлено и произведено кратное сравнение величин.

Предупреждение трудностей в использовании умений в учебных (не дублирующих типовые) и практических ситуациях (группа 2) может включать такие действия педагога:

- сравнение заданий с уже изученными или выполненными;
- анализ текста задания;
- отработка каждого этапа выполнения задания (например, при работе с текстовой задачей: анализ текста, моделирование, составление плана, решение по плану, формулирование и проверка ответа);
- сравнение задач.

Например, на уроках математики в четвертом классе обобщаются представления детей о периметре, площади, способах их нахождения. Педагог не только спрашивает о том, что такое периметр или площадь. Он предлагает вопросы, задания, которые потребуют от ученика выполнения анализа, сравнения, рассуждения. К примеру, четвероклассникам были даны два таких задания.

Первое задание.

Выбери верное утверждение, отметь ответ .

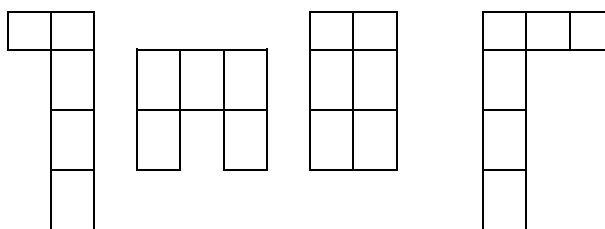
Сумму длин сторон прямоугольника называют площадью прямоугольника.

Сумму длин сторон прямоугольника называют периметром прямоугольника.

Чтобы найти периметр прямоугольника, нужно длину умножить на ширину.

Второе задание.

Какая фигура имеет самый маленький периметр? Отметь фигуру .



В группе, включавшей около 400 четвероклассников, первое задание успешно выполнили (выбрали второе утверждение – определение периметра) более 85% обучающихся, из чего можно сделать вывод, что выпускники начальной школы различают периметр и площадь, могут находить значение периметра/площади. Дети умеют применять знания в ситуации, отличной от типовой урочной. Но вот успешность выполнения второго задания составила только 19% (выбрали третью фигуру). Это заставляет усомниться в готовности ребят, заканчивающих обучение в начальной школе, использовать знание в нестандартных, новых ситуациях. Около 80% четвероклассников выбрали фигуру с меньшей площадью (первую или вторую).

Чтобы предупредить трудности младших школьников в применении знаний, умений, способов действий и решений в новых ситуациях (группа 3), нужно учить

детей разбираться в этих ситуациях: представлять их, находить сходства и различия с изученными, принимать решение о плане и способе действий. Важное место занимает формулирование гипотезы, комментирование собственных действий. Приведем пример.

Задание:

Найди все решения задачи. Продолжи заполнение таблицы с решениями.

Задача. В таблице, представленной ниже, указаны цены на настольные игры. Для занятий в кружке учитель решил купить одну игру «Путешествие» и еще 3 разных игры. Какие игры он может купить на 3000 рублей?

Цены на игры

<i>Название игры</i>	<i>Цена (р.)</i>
Космос	1050
Путешествие	800
Чудеса света	1200
Угадай-ка	600
Морской бой	300
Представь себе	1100

Продолжи поиск разных решений задачи по образцу. Дополни таблицу.

<i>Вариант решения</i>	<i>Игры</i>				<i>Стоимость покупки (до 3000 рублей)</i>
1	Путешествие	Угадай-ка	Морской бой	Космос	2750

Эта задача имеет 3 решения. Для их получения ученику необходимо сразу учесть, что на три игры остается 2200 рублей. При этом невозможно купить сразу даже две игры стоимостью более 1000 рублей, так как не хватит денег на третью игру. Если же брать только одну игру стоимостью более 1000 рублей, то останутся деньги на две разных игры стоимостью 300 рублей и 600 рублей.

Ниже в таблице представлены все решения задачи.

<i>Вариант решения</i>	<i>Игры</i>				<i>Стоимость покупки (до 3000 рублей)</i>
1	Путешествие	Угадай-ка	Морской бой	Космос	2750
2	Путешествие	Угадай-ка	Морской бой	Чудеса света	2900
3	Путешествие	Угадай-ка	Морской бой	Представь себе	2800

Рассмотрение новой «задачной» ситуации, нестандартное задание педагог может предложить для парной или групповой работы. Тогда у каждого ученика появится возможность порассуждать, сформулировать идею одноклассникам, услышать их мнение. Каждое следующее решение обсуждается, критически оценивается с точки зрения выполнения всех условий задачи. Ведь если хотя бы одно условие не учтено, то решений (ошибочных) будет больше. Дальнейшее общеклассное обсуждение позволит выявить, какие условия ребята теряют, какая дополнительная работа учителя с нестандартными ситуациями потребуется (работа с математическим текстом, составление списка условий, придумывание вопросов, учитывающих одно или несколько условий, и т. п.).

Предлагаем обсудить

Должны ли обучающиеся работать в нестандартных ситуациях?

Применение универсальных действий, общепредметный уровень математической грамотности предполагают готовность учащегося применять математику в нестандартных ситуациях. К ним относятся проблемы, не рассматривавшиеся на уроках, но сходные с ними (имеют один и тот же математический объект изучения или применения – правило, алгоритм, свойство); учебные задачи на применение знаний из разных разделов курса; задания, успешность выполнения которых зависит от сформированности конкретных

универсальных действий (обобщать, классифицировать, сравнивать, находить ошибку, моделировать отношение и т. п.). Особенности заданий этой группы – отсутствие указания на способ действия; возможность разных путей решения или оформления; наличие нескольких шагов в рассуждении, приводящем к ответу.

Приведем пример задания, аналогичного традиционно предлагающемуся на Всероссийской проверочной работе по математике в 4 классе.

Задание:

Во сколько начались занятия в футбольном клубе «Золотой мяч», если они продолжались 1 ч 30 мин и закончились в 18.15». Успешность выполнения этого задания невысока – примерно 50% выпускников начальной школы могут записать верный ответ «в 16.45». Представим сначала в обобщенном виде, а затем конкретизируем для данной ситуации действия ученика, которые приведут к получению им верного ответа (см. таблицу).

Ход решения четвероклассником нестандартной учебной задачи

<i>Универсальные действия, лежащие в основе успешного решения</i>	<i>Действия ученика при решении данной задачи</i>
Понимать и характеризовать проблему с опорой на данные и вопрос	Мне нужно узнать время начала занятий
Оценивать и планировать преобразование данных; описывать конечный результат в общем виде	Время должно быть записано так: __ч__мин
Давать искомому объекту характеристику; устанавливать связи (часть-целое, причина-следствие) и зависимости (влияние, прямая/обратная)	Время, которое ищу, имеет меньшее значение (событие произошло раньше); буду вычитать
Прогнозировать возможное развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях	При вычитании нужно либо все переводить в одни единицы, либо выполнять вычитание пошагово – это удобнее, но можно ошибиться. Вычитаю

Разбитые таким образом на шаги действия школьника показывают, что при внешней простоте задания, оно требует усилий в выполнении. Нестандартность ситуации заключается в косвенной формулировке:

четверокласснику нужно вести рассуждение «в обратном порядке – от результата к исходной информации – времени». Отметим, что для обучающихся, у которых сформированы действия планирования, самоконтроля, умение комментировать свои действия, серьезных трудностей в решении не возникнет. Самоконтроль позволит не только проверить логичность решения (что произошло раньше, а что позже), но и проверить расчеты – правильно ли выполнено вычитание величин: $18 \text{ ч } 15 \text{ мин} - 1 \text{ ч } 30 \text{ мин} = 16 \text{ ч } 45 \text{ мин} (16.45)$.

Умение успешно справляться с нестандартными ситуациями во многом определяется готовностью младшего школьника пользоваться изученными алгоритмами. Как только ученик понимает, в рамках каких алгоритмов (выполнения арифметических действий, решения текстовой задачи, измерения) ему нужно действовать, ему легче сконструировать способ решения нестандартной задачи. То есть для повышения качества предметной подготовки важно усилить работу с алгоритмами: от работы по инструкции и правилу до самостоятельного составления алгоритма решения учебной задачи. Постепенный отход от пошаговых инструкций, обсуждение алгоритмов, выполнение задач на упорядочение шагов расширяют возможности школьника в решении новых заданий на изученную тему. Важно учить детей строить мысленный эксперимент, проверять предположения, применять алгоритмы, ориентироваться в изученном материале и отбирать знания, необходимые для решения конкретной учебной или житейской проблемы.

Обратим внимание, что в соответствии с требованиями ФГОС НОО к метапредметным результатам предметная математическая подготовка предполагает формирование конкретных универсальных учебных действий на математическом материале. Содержание, в рамках которого у школьников формируются универсальные действия, представлено в каждом разделе курса. Поэтому работа по предупреждению трудностей в выполнении заданий с приоритетными действиями общеучебного (метапредметного) характера (группа 4) должна проводиться систематически. В рамках каждого раздела младшие школьники учатся сравнивать, устанавливать закономерности, действовать по алгоритму, моделировать учебную ситуацию, оценивать ответ.

На примере действия моделирования проиллюстрируем потенциал и возможный вклад работы, организуемой на уроке, в формирование у младшего школьника умения учиться и предупреждение затруднений в освоении математики. Становление выбранного учебного действия будет успешным только в случае, если

школьник будет учиться самостоятельно создавать модели и применять их для решения учебных задач. Использование же готовой модели имеет тот же эффект, что и воспроизводимое правило, – оно действует здесь и сейчас, для ответа на конкретный частный вопрос, для решения практической задачи. Неочевидно, что в дальнейшем школьник воспроизведет эту модель и воспользуется ей самостоятельно. В планируемых результатах обучения математике в примерной программе по предмету указано, что к концу обучения в начальной школе ученик научится работать с готовыми и создаваемыми моделями. У школьников могут быть сформированы следующие универсальные учебные действия: находить объекты окружающего мира, соответствующие данной математической модели (число, форма, величина); обнаруживать сходства и различия моделей, устанавливать математические отношения; преобразовывать модели в соответствии с заданным условием (составить новую модель, разложить модель на составляющие). Моделирующая деятельность, в которую вовлекается ученик, способствует становлению учебных операций анализа, сопоставления, сравнения, определению зависимостей (познавательные универсальные учебные действия); операций самооценки и самоконтроля, планирования (регулятивные действия), умения формулировать предположения, вопросы, суждения (коммуникативные действия).

Выделяются 4 этапа работы по формированию этого универсального действия:

- создание модели учебной проблемы;
- чтение созданной (заданной) модели;
- преобразование модели, решение учебной задачи на модели;
- формулирование ответа или презентация решения проблемы учебной задачи.

Приведем пример: «Для футбольной команды купили 18 билетов в один купейный вагон. Номера билетов с 1-го по 18-й. В скольких купе разместятся футболисты, если в каждом купе могут ехать 4 человека? Сделай модель текста задачи». Четвероклассники могут сделать предметную модель (с помощью условного обозначения) или арифметическую (запись деления с остатком). Составив модель и убедившись в ее правильности (соответствует тексту задания), четвероклассник может воспользоваться ей для поиска способа решения и ответа, а также для его проверки.

Другой пример: «Гена составляет фигуры из квадратов так (схема 1):

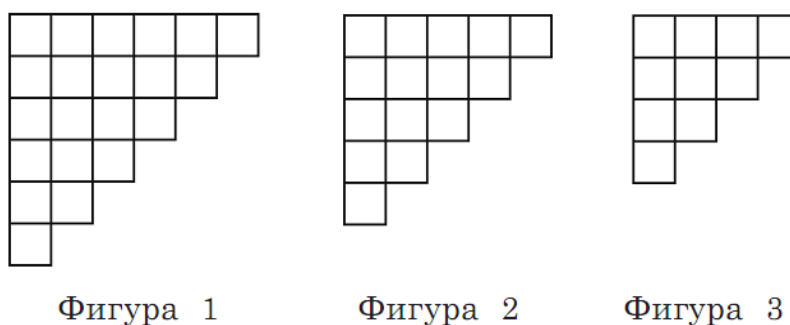


Схема 1. Фигуры из квадратов

Сколько квадратов он использует для составления фигуры 5?». Для ответа на вопрос ученику нужно «прочитать» модель, понять, как она устроена, а затем предположить и проверить, как будут устроены две последующие модели. Если ученик поспешит и не прочтает, то получит ошибочный ответ, поскольку в основе задания неочевидная числовая последовательность (21, 15, 10, 6, ...). Наличие модели, которая мысленно или реально будет дополнена после установления закономерности, позволит ученику не ошибиться, не допустить стандартную ошибку, которая заключается в том, что вместо числа квадратов для пятой фигуры ученики указывают их число для четвертой фигуры. То есть умение моделировать страхует от определенных ошибок, позволяет наглядно увидеть их в случае возникновения. Чем больше учебных и практических ситуаций с моделированием, тем меньше ошибок ученик «не видит».

Желательно, чтобы задания, которые учитель отбирает для развития умения свободно применять моделирование для решения учебной задачи, обладали следующими свойствами:

- содержание, сюжет заданий соответствуют возрастным особенностям и интересны детям;
- ребятам предоставляется свобода в выборе модели (предметная, условная, схематичная, арифметическая или геометрическая, вербальная);
- предусматривается возможность продвижения школьников от действий в сотрудничестве с учителем к полностью самостоятельным.

Успешная математическая подготовка характеризуется пониманием младшими школьниками необходимости математических знаний для учения и для жизни; готовностью устанавливать и проверять математические отношения, зависимости; применять логические операции и изученные математические

методы; владеть математическим языком. Уровень математической грамотности определяется способностью ученика использовать математику для решения типовых и нестандартных задач в учебных и жизненных ситуациях. Развитие у школьников умения понимать математику повышает качество их предметной подготовки. Пропагандирование педагогических приемов – мотивации учебного труда школьников, организации групповой работы на уроке, обучения контролю и самоконтролю – выступает одним из условий повышения математической и общеучебной подготовки младших школьников.

4.4. Предупреждение трудностей младших школьников при изучении учебного предмета «Окружающий мир»

При анализе общих трудностей изучения учебных предметов отмечалась серьезная причина их возникновения независимо от содержания конкретного предмета. Это – приоритет репродуктивных заданий. Чрезмерное использование такого типа заданий особенно вредно при изучении «Окружающего мира», т. к. запоминание сведений об объектах и явлениях природы, социума не является главной задачей изучения окружающего детей мира. В результате обучения у младших школьников появляется способность к социализации индивида, т.е. первичным критерием для успешного образовательного процесса является создание условий для потребностных деятельностей данного этапа возрастного развития. И здесь первичны три деятельности: сенсорная, поисково-исследовательская и продуктивно-творческая.

Предлагаем обсудить

Почему сенсорная деятельность актуальна для изучения окружающего мира?

Анализ диагностических работ показал, что у современных младших школьников плохо развита сенсорная культура, мал опыт чувственного познания мира. Конечно, это обусловлено тем, что дети заменили непосредственные методы познания окружающей действительности различными новыми информационными средствами, которые предоставляют всю информацию либо в текстовом виде, либо с помощью опосредованного видеоряда. Поэтому сегодня дети, прекрасно владеющие различными видами гаджетов, не умеет наблюдать, рассматривать, т. к. привыкли получать готовую информацию уже в обобщенном виде. Это приводит к тому, что внимание фиксируется на внешних, случайных признаках, а сущность объекта выпадает из зоны внимания. Если ученик знает, что последовательность рассматривания, например, объекта в естественной обстановке всегда одинакова, то этот универсальный метод познания действительности не встречает трудностей. В этом случае обучающийся владеет алгоритмом наблюдения: устанавливает контакт (явный или скрытый) с объектом; рассматривает объект; описывает

увиденное без правок и комментариев со своей стороны; фиксирует те проявления, которые отвечают цели наблюдения. Выполнение всех этих действий требует особого настроя наблюдателя, проявления им определенных качеств, которые обеспечивают объективность результатов: готовность к глубокому восприятию объекта, умение выделить его из общей среды, в которой он находится; способность «удерживать» цель наблюдения; беспристрастность (скрытая эмоциональная реакция); пассивность – невмешательство наблюдателя в любые действия объекта. Последующая после непосредственного наблюдения деятельность связана с анализом собранных материалов, установлением истинности (ложности) выдвинутых перед наблюдением гипотез, обобщением, констатацией зависимостей и закономерностей, конструированием общих и частных выводов.

Сенсорная деятельность определяется как взаимодействие с окружающим миром с целью приобретения сенсорного опыта и развития сенсорной культуры личности. В соответствии с теорией познания, ощущения (область *чувственного познания*) являются первым актом «общения» с окружающим. Чувственное познание осуществляется в трех формах: ощущениях, восприятии и представлении. Наиболее элементарная, исходная форма чувственного познания – ощущение. Всякий процесс познания начинается и основывается на ощущениях – результатах воздействия материи на наши органы чувств, непосредственное отражение в сознании человека отдельных сторон, свойств предметов и явлений материального мира, а также внутренних состояний организма. Известно, что существуют многообразные виды ощущений: зрительные, слуховые, осязательные, вкусовые, обонятельные, вибрационные, температурные, болевые, равновесные, органические (происходящих в организме процессов).

Здесь следует констатировать, что одной из типичных трудностей познания мира младшими школьниками является их неумение использовать информацию, которую предоставляют органы чувств. Современные дети младшего школьного возраста ориентируются в своей познавательной деятельности в основном на зрение и слух. Остальные ощущения почти не участвуют в рациональном познании, поэтому дети затрудняются выделить зависимости, связи объектов, сравнить состояние своего организма при разных ощущениях, сделать выводы на основе восприятия явлений природы и т. д. К примеру, младшие школьники не умеют устанавливать зависимости между температурой и влажностью воздуха и

явлениями природы (образование тумана, росы, инея...) или соотносить свое недомогание (озноб, слабость) с начинающейся болезнью. Вызывает трудности определение качеств предмета на основе осязания, вкуса, обоняния.

Сказанное говорит о том, что в современном учебном процессе недооцениваются возможности чувственного восприятия и влияние высокого уровня сенсорной культуры на интеллектуальное развитие ребенка, на преодоление трудностей рационального познания.

Целесообразность увеличения доли сенсорной деятельности на уроках окружающего мира доказывается логикой ее развертывания. Первый этап связан с *сенсорной адаптацией* к среде – выделением объекта из общей картины, которая находится в зоне восприятия данного лица, и концентрацией внимания к нему. В развитии этого этапа особенно нуждаются дети, относящиеся к группам риска: их успеваемость определяется оценкой «удовлетворительно» или «плохо». Готовность обучающегося к сенсорной адаптации изменяет механизм восприятия – приближает его к выделению необходимого объекта из общей среды.

Второй этап характеризуется как *опознание* – установление существенных признаков и свойств объекта, устранение хаотичной информации. При наличии готовности к сенсорной адаптации достаточное число школьников, даже относящихся к успешным обучающимся, допускают ошибки в выделении из совокупности свойств или признаков главные – существенные характеристики. Например, учащиеся второго (и даже третьего) класса затрудняются в выполнении следующего задания: «Какой общий признак есть у этих животных?» (на рисунках представлены черепаха, крокодил, змея). Дети либо называют случайный признак («все большие», «все некрасивые», «наверное, кусаются...»), либо ответ отсутствует. Но вот учитель предлагает посмотреть видеоматериалы о том, как передвигаются эти животные, и дети, увидев, как ползают черепаха, крокодил и змея, сразу выделяют существенный признак – они – пресмыкающиеся. Как видно, появление сенсорного опыта способствует тому, что трудности решения учебной задачи снимаются.

Очень важен для познания третий этап сенсорной деятельности – *различение*. Это есть выделение особенностей объекта по сравнению с другими объектами, сопоставление предметов и явлений мира на основе сенсорных эталонов¹.

¹ Понятие «сенсорные эталоны» был предложен психологом, академиком АПН А. В. Запорожцем.

Сенсорные эталоны определяются как общепринятые образцы, созданные человечеством в процессе исторического развития, которые применяются при обследовании объектов окружающего мира и выделении его характерных свойств. На схеме 9 представлены основные сенсорные эталоны.



Схема 9. Основные сенсорные эталоны

Следующий этап сенсорной деятельности – *перцепция*, т.е. восприятие связей между объектами, а заканчивается он *оценкой*, т.е. анализом и обобщением полученной сенсорной информации.

Соблюдать эту последовательность при организации сенсорной деятельности необходимо, тогда она станет условием предупреждения трудностей выполнения учебных заданий.

Для детей всех групп успешности используются следующие формы организации чувственного восприятия объектов природы и социума:

Наблюдения – а) реальных объектов в их среде обитания или в искусственно созданной среде; б) текстовых форм предъявления информации; в) графических форм информации (таблицы, схемы, диаграммы, рисунки).

Опытная работа – система практических и лабораторных работ.

Исследовательская работа – мини-эксперименты.

Как видно, процесс чувственного восприятия как метод познания является компонентом и поисково-исследовательской деятельности. Подчеркнем, что роли обучающихся разных групп успешности должны обязательно меняться. Например, на первых этапах сенсорной деятельности ведущие роли могут исполнять дети, которые не испытывают трудностей в восприятии. По мере освоения первых ролей обучающимися с низкими показателями успеваемости им можно доверить руководить этапами сенсорной адаптации и опознания. Руководство будет означать, что неуспешные дети в «зоне ближайшего развития» (т.е. с помощью учителя) строят последовательность учебных действий и операций.

Наиболее зримыми формами интеграции сенсорной и поисковой деятельности являются опыты по определению свойств различных веществ (тема раздела программы «Человек и природа»). Это прежде всего определение свойств воды: прозрачная; не имеет цвета, запаха, вкуса; текучая, принимает форму любого сосуда; расширяется при нагревании. Кроме этого вполне доступны младшим школьникам определение условий жизни растений и способы их выращивания.

Предлагаем обсудить

Каковы трудности в освоении метапредметных результатов?

Как было отмечено выше, серьезные трудности возникают у обучающихся в начальной школе при становлении метапредметных результатов обучения. Учитывая специфику содержания предмета «Окружающий мир», можно связать факт возникновения трудности или ошибки с ее причиной, которая кроется в недостатках образовательного процесса. В таблице отражена эта зависимость.

<i>Характеристика трудности или ошибки</i>	<i>Причина возникновения трудности или ошибки</i>
<p><i>Познавательные УУД</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Незнание особенностей разных методов познания окружающего мира, таких как наблюдение, измерение, опыт, эксперимент. 	<ul style="list-style-type: none"> • Учебный процесс строится на преимущественном использовании репродуктивных методов обучения (прочитай, послушай, запомни, воспроизведи).

<i>Характеристика трудности или ошибки</i>	<i>Причина возникновения трудности или ошибки</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Обучающиеся не знают, не понимают и не умеют применять терминологический аппарат данной предметной области. • Обучающиеся не умеют прогнозировать состояние природного объекта и его изменения. • Затруднения и ошибки наблюдаются при решении учебных задач на установление связей и зависимостей объектов природы, установление причины социальных фактов и событий. • Типичные ошибки зафиксированы при установлении закономерностей, возможных противоречий объектов. 	<ul style="list-style-type: none"> • Учитель подменяет понятие или термин синонимом, который не всегда точно передает сущность понятия. Принятие и осознание терминологического аппарата не является специальной задачей обучения. • Задачи на предвидение, на постановку гипотез и последовательность развертывания изменений объекта перед младшими школьниками не ставятся. • Учебные задачи подобного типа не используются. Преимущественно используются задания на констатацию возможных связей без их анализа и обобщения. • Ошибки связаны с отсутствием заданий на моделирование ситуаций, изменяющих объект, на программирование его состояний при изменении условий жизни.
<p><i>Коммуникативные УУД</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Описание объекта, как правило, строится на отдельных, внешних, ярких, но несущественных свойствах объекта. 	<ul style="list-style-type: none"> • Перед детьми не ставится задача сравнения и различения внешних, ярких, но неглавных признаков или качеств объекта и существенных его характеристик.

<i>Характеристика трудности или ошибки</i>	<i>Причина возникновения трудности или ошибки</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Обучающиеся не умеют составлять характеристику объекта, ограничиваются перечислением отдельных его свойств. • Дети не умеют формулировать выводы, обобщения 	<ul style="list-style-type: none"> • Об объекте природы дети получают готовую отрывочную информацию, которая не складывается в характеристику объекта. • Выводы и обобщения дети получают в готовой формулировке от учителя, в процессе их конструирования обучающиеся не участвуют

Осознание *терминологического аппарата* изучаемых предметных областей учебного предмета «Окружающий мир» имеет принципиальное значение для достижения планируемых результатов обучения. В соответствии с ФОП НОО от класса к классу планируется последовательное формирование умений ориентироваться в терминах (понятиях), соотносить их с кратким определением каждого. Терминологический аппарат присутствует в каждом разделе и теме программы. Их номенклатура включает:

– понятия и термины, связанные с социальным миром (Родина, Отчизна, столица, родной край, малая родина, регион, федеративное устройство, кремлевские города, Золотое кольцо России, поколение, старшее поколение, историческая память и др.);

– понятия и термины, связанные с миром природы (среда обитания, природное тело, природный объект, явление, вещество; флора, фауна, природная зона, заповедник и др.);

– понятия и термины, относящиеся к характеристике организма человека, его личности и индивидуальности, а также к организации своей жизни и охране здоровья (организм, органы чувств, жизнедеятельность; культура поведения; безопасность, физическая культура, режим дня и др.).

На какие моменты методики работы с терминологическим аппаратом хотелось бы обратить внимание? Во-первых, для осознания понятия учащийся должен четко представлять, с каким объектом (объектами, явлениями, событиями) оно связано. Учитывая особенности восприятия детей младшего школьного возраста, целесообразно предъявлять эти объекты наглядно. К примеру,

с второклассниками на уроке окружающего мира уточняется понятие млекопитающие (звери). Учитель показывает им фото (иллюстрации, видео), на которых представлены звери дикие и домашние, проживающие в разных природных зонах и на разных континентах. Особенностью наглядных материалов является то, что рядом со взрослыми животными изображены их детеныши. Это будет ассоциироваться у обучающихся с главным отличием млекопитающих от других животных – рожденные детеныши питаются материнским молоком. Учитель подчеркивает также, что слова *млекопитающие* и *звери* являются синонимами и их можно использовать как равнозначные.

Во-вторых, вводя любой новый термин или понятие, характеризующее научное знание, необходимо сразу конструировать последовательность упражнений по его использованию в разных учебных ситуациях. Например, в упражнениях на распознавание млекопитающих второклассники будут искать ошибку в предложенном перечне зверей; располагать их по месту проживания (домашние, дикие); классифицировать по принадлежности к разным сообществам (лес, водоем, поле); применять понятие для озаглавливания предложенного текста.

В-третьих, необходимо приучать детей пользоваться словарем и лишней раз ставить перед необходимостью заглянуть в него с целью проверки значения того или иного понятия.

И в-четвертых, целесообразно применять метод создания собственных словариков с записью значения нового термина. Все это поможет решить задачу осознанного владения определенными научными понятиями (предпонятиями) уже в начальной школе.

Следующая очень важная позиция – использование поисково-исследовательской деятельности как актуальной деятельности младшего школьника, обеспечивающей его интеллектуальное развитие. Учитель должен принять за аксиому дидактическое положение о том, что организация исследовательской деятельности в начальной школе – необходимое условие повышения качества образования и снятия трудностей изучения предмета «Окружающий мир». Исследовательская деятельность применительно к младшему школьному возрасту определяется как процесс познания обучающимся объектов окружающего мира с целью поиска неизвестного (нового знания, способа действия) на основе последовательных исследовательских действий и операций.

Что необходимо учитывать при ее организации?

1. *Этапы исследовательских действий* включают следующее: формулировка и принятие проблемы; определение возможных гипотез; обсуждение предстоящих действий; непосредственное проведение процесса исследования (опыта, мини-эксперимента); оценка результатов; оформление выводов. Все исследовательские действия могут проводиться в разных формах объединения обучающихся – парная работа, совместная деятельность в малых группах, коллективная деятельность, индивидуальная работа обучающегося в рамках «зоны ближайшего развития».

2. Участники исследовательской деятельности прежде всего должны быть ознакомлены с операциями, которые входят в состав данного действия. Это означает, что дети будут успешно справляться с заданиями на применение исследовательских действий, если будут владеть совокупностью операций и выстраивать их последовательность самостоятельно. Основа такой готовности младшего школьника – освоение пошаговых операций.

К примеру, дети должны провести классификацию изображенных на рисунках животных (среди животных птицы, обитающие на водоемах, и земноводные, а также животные степей и полупустынь). Если действие классификации находится на начальном этапе становления, то учитель предлагает в процессе коллективной деятельности построить последовательность «шагов», которые нужно сделать, чтобы решить учебную задачу. Правильно, если одновременно с учителем около доски работает пара неуспешных детей. Именно они записывают (повторяют вслух) каждый последовательный «шаг».

«Шаг» первый – назвать каждое животное.

«Шаг» второй – определить, где обитает каждое животное.

«Шаг» третий – сравнить места обитания, определить животных, обитающих на водоемах, и жителей степей и полупустынь.

«Шаг» четвертый – назвать признак классификации.

«Шаг» пятый – распределить животных по группам, назвать место обитания каждой группы животных.

Сравнение как универсальное учебное действие состоит из четырех «шагов»: выделение сходных свойств, признаков и качеств объекта (предмета, явления, события); определение различия между объектами; нахождение тождества; установление индивидуальности (особенности). В соответствии с этим ученик,

выполняющий сравнение, должен, во-первых, выделить и назвать объекты сравнения и их число, во-вторых, количественно сопоставить объекты; в-третьих, выделить все намеченные признаки или свойства и, в-четвертых, определить индивидуальные свойства, преимущества и недостатки каждого объекта.

В исследовательской деятельности особая роль принадлежит группе успешных учащихся. Для них должны планомерно выстраиваться задачи, более сложные, чем те, которые предъявляются остальным обучающимся. Научным обоснованием такого подхода может быть идея Рене Декарта о том, что субъект сомневающийся есть субъект мыслящий. Примером сложных задач на естественно-научном материале могут быть положения «квадрата Декарта»: 1) Что будет, если это произойдет? 2) Что будет, если это не произойдет? 3) Чего не будет, если это произойдет? 4) Чего не будет, если это не произойдет?

Конечно, проблемные вопросы по квадрату Декарта предъявляются детям постепенно. Главное, чтобы они не только фиксировали факт, который произойдет или не произойдет, а учились обосновывать свои гипотезы. Вообще выдвижение предположений – обязательный компонент любой поисковой и исследовательской деятельности. Обсуждение гипотез и установление ложных среди них и единственной истинной требует рассмотрения доказательств, анализ тех из них, которые и доказывают истинность предположений. Таким образом обучающиеся участвуют в поисково-исследовательской деятельности, результатом которой является установление нового для детей знания и способов его добывания, а также развитие рационального познания как высшей его ступени, опирающейся на абстрактное мышление. Это становится предпосылкой предупреждения и устранения трудностей формулирования понятий, суждений и умозаключений.

При конструировании методики организации и проведения поисково-исследовательской деятельности с целью устранения и предупреждения трудностей учебной деятельности младших школьников учитель обеспечивает формирование у детей логики конструирования поиска, исследования, эксперимента.

Логика конструирования поисково-исследовательской деятельности включает такие элементы, которые обеспечивают принципиально другое течение процесса обучения:

- создание «провокации» – наличие разных точек зрения;
- рождение сомнения (познавательного конфликта);

- возникновение дискуссии, высказывание разных точек зрения;
- осуществление попытки сближения мнений;
- формулирование выводов, убедительных для всех.

Примером одной из форм проведения поисково-исследовательской деятельности может быть проведение эвристической беседы. Чем различаются учебный диалог и эвристическая беседа?

Учебный диалог: любой вопрос – любой ответ-констатация.

Эвристическая беседа: вопросы проблемные, которые требуют не «работы» памяти, а деятельности мышления (*эвристика* – греческое: «нахожу, открываю, отыскиваю»). *Отбор вопросов для эвристической беседы подчиняется строгому правилу: они опираются не на констатацию какого-то правила, а на раздумье, снятие противоречия.*

Метод эвристической беседы является особенно эффективным при изучении сложных тем программы «Окружающего мира». Приведем пример методики изучения темы программы 3–4 классов ««Объекты природы и культуры, вошедшие в список Всемирного наследия ЮНЕСКО». Это очень сложное для усвоения детьми содержание, и поэтому необходима особая методика его изучения. Методика, построенная на эвристической беседе, может обеспечить предупреждение возникновения трудностей и проблем у детей.

Приведем фрагменты урока на указанную программную тему. Первый фрагмент отражает начало второго урока по теме. Обратим внимание на вопрос, который задает учитель: «Почему эти объекты попали в список Всемирного наследия?» Педагог не предлагает назвать объекты, описать их, т. е. не использует традиционные приемы проверки знаний. Он ставит вопрос, который в обобщенном виде отражает понимание детьми значения этих объектов, то есть стимулирует обсудить вопрос. Вот некоторые ответы детей:

«Эти сооружения построили люди много веков назад. Тогда еще не было ни машин, ни подъемных кранов, все делалось, можно сказать, голыми руками. А какие они прекрасные!»; «По легенде, собор в Кижях вообще одним молотком и без гвоздей построен! Как это возможно? По внешнему виду сразу узнаешь, что это собор, в котором люди молятся»; «Мне нравится, как соборы на острове построены: кругом вода, и получается голубое небо и синяя вода – красиво!»; «Цитадель – это крепость, защита от врагов! Все так надежно сделано – это не только до сих пор не разрушилось, но всех удивляет и поражает сегодня!»

Ответы детей показывают, что они могут привести доказательства того, что эти объекты уникальны.

Следующий фрагмент эвристической беседы предлагает третьеклассникам выдвинуть гипотезы, отвечая на вопрос: «Можете ли вы по фотографии объяснить суждение: "египетские пирамиды – сооружения величественные и уникальные"»? Дети высказывают свои предположения:

– «По фотографии нельзя».

– «Это суждение можно принять на веру. Об этом все пишут и говорят!

По фотографии доказать нельзя!»

Обучающимся предлагается привести доказательства своих предположений: «А какие же доказательства вам нужны, чтобы поверить в уникальность и необычность этих сооружений?»

Дети рассуждают: «Например, когда их строили? Как строили? Размеры пирамиды? Зачем их строили?»

Приведенные фрагменты раскрывают реализацию цели возникновения у обучающихся мотива деятельности – призыв к получению новых знаний, к самостоятельной познавательной деятельности. И, конечно, после такого учебного диалога дать репродуктивную деятельность – слушать сообщение учителя или читать готовый текст учебника – значит разрушить стремление детей к самостоятельной познавательной исследовательской деятельности.

Понимая это, учитель предлагает *воображаемую ситуацию* (третий фрагмент урока): «Давайте представим, что мы сейчас находимся в Египте, на левом берегу Нила. Перед нами древние пирамиды. Постоим молча, оглянемся и посмотрим на общую панораму этого сооружения». Каков эффект воображаемой ситуации? Предложение представить, что дети находятся на плато Гиза в Египте и перед ними три самые известные пирамиды, позволяет как бы раздвинуть рамки плоскостного изображения на фотографии и ощутить себя в другом пространстве, другом времени и среди реальных объектов.

Следующий фрагмент еще раз подтверждает, что учитель четко ведет детей к самостоятельной познавательной деятельности – к аналитической деятельности, связанной с работой с новой для них информацией.

Учитель предлагает разделить на группы и исследовать информацию, которую получает каждая группа. В результате исследования каждая группа предложит свой вывод. Не перескажет, не опишет, а сформулирует вывод!

Первая группа получает следующую информацию:

«Пирамиды Египта называют одним из семи чудес света. Это единственное чудо, которое сохранилось до наших дней. Тайны египетских пирамид не разгаданы до сих пор. Главные из них расположены в местности Гиза, что недалеко от Каира – столицы Египта. Самую большую пирамиду, пирамиду Хеопса, называют Великой пирамидой. Есть легенда о том, что она построена пришельцами из космоса, которые тогда, в 2470 году до новой эры, представляли цивилизацию высокого уровня. Днем рождения пирамиды считается 23 августа 2470 г. до н. э.».

Вывод, который делают дети: «Уникальность пирамид в том, что такие сооружения были построены людьми много тысяч лет назад, когда не было машин, подъемных кранов, техники, похожей на современную».

Вторая группа получает следующую информацию:

«Внутри Великой пирамиды расположены камеры для фараона и царицы, а также большая галерея и множество коридоров. При последних раскопках обнаружена «большая пустота». Но археологам не удалось узнать каких-то подробностей об этом пространстве, потому что проникнуть внутрь большой пустоты не удается».

Вывод, который делают дети: «Уникальность пирамид в том, что продуманы строителями были не только внешний вид пирамид, но и внутреннее пространство. Это целый огромный «город» с улицами, «домами» для фараонов и их семьи».

Третья группа получает следующую информацию:

«Строили пирамиду Хеопса 20 лет.

В строительстве участвовало 100 тысяч человек.

Сравните: высота дома в 15 этажей – 45 метров; высота пирамиды Хеопса почти 139 метров.

Сложена пирамида из 2,5 млн каменных блоков. Каждый блок в среднем весит 2 тонны. Строители отшлифовали около 14 млн поверхностей.

Площадь основания – 55 000 квадратных метров (примерно 10 футбольных полей)».

Вывод, который делают дети: «Уникальность пирамиды в ее величине, форме, площади (в 10 футбольных полей), той огромной работе, которую проводили строители по обработке камня для блоков».

Приведенный пример убедительно показывает, что оригинальность методики, использование нетрадиционных методов обучения (в данном случае –

эвристической беседы и текстового исследования) приводит к высокоэффективной деятельности младших школьников. Таким образом, поисково-исследовательская деятельность в любом ее проявлении позволяет принципиально изменить процесс учебно-познавательной деятельности: успешно реализовать требования стандарта по метапредметным результатам, развивать положительные мотивы и интерес к познанию и, главное, предупредить ошибки и проблемы усвоения учебного материала.

Приведенные примеры убеждают в том, что решение задачи формирования смыслового чтения является очень актуальной для изучения «Окружающего мира». Выше была подчеркнута общая трудность текстовой деятельности – дети не могут анализировать информацию, необходимую для решения учебной задачи. С этой точки зрения очень эффективны с учетом специфики обсуждаемого учебного предмета следующие задания:

- «Проанализируй текст и озаглавь его».
- «Выбери из текста информацию, которую можно поместить в словарную статью, напиши ее».
- «Подчеркни в тексте описания».
- «Читая текст, обрати внимание на доказательства, которые приводит автор».

Следует также отметить, что желание и способность участвовать в исследовательской деятельности любой формы организации положительно влияет на развитие следующих качеств субъекта учебной деятельности:

- стремление отказываться от неосознанного копирования прямого образца;
- ориентирование в обобщенном способе учебного действия;
- активное участие в коллективном конструировании алгоритма учебных действий по решению предложенной учебной задачи;
- мотивация к самостоятельному отбору учебных операций, целесообразных для решения поставленной задачи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выдающийся российский психолог Л. С. Выготский в своих работах подчеркивал, что развитие ребенка никогда не следует, как тень, за школьным обучением. Между этими двумя актами – процессом обучения и процессом развития – устанавливаются сложнейшие зависимости, которые нельзя определить априорно, умозрительно и однозначно. Эта мысль подтверждает, что успешность школьной жизни, благополучие младшего школьника в процессе обучения зависят от характера учебного взаимодействия, прежде всего в системе «учитель-обучающийся».

Для организации учебной деятельности детей, испытывающих трудности при изучении учебных предметов, очень важно, чтобы учитель специально конструировал учебное взаимодействие как совокупность важнейших составляющих этого процесса: мотивационной, целевой, содержательной, коммуникативной, технологической и эмоциональной. При этом указанные составляющие обладают следующими характеристиками:

Мотивационная составляющая – это диалог, обеспечивающий обратную связь в совместной деятельности.

Целевая составляющая – это понимание каждым субъектом специфики деятельности и своего ролевого поведения, которое строится на взаимопонимании, доверии, уважении. *Со стороны учителя:* отказ от авторитарной схемы «руководитель – подчиненный»; принятие новых ролей («консультант», «помощник», «координатор», «советчик»). *Со стороны обучающегося:* принятие ролей – активный участник познавательной деятельности, исполнитель учебных ролей («равноправный соучастник», «соавтор», «любопытный», «сомневающийся», «аналитик»).

Содержательная составляющая рассматривается как совместная деятельность по формированию знаний, овладению общими способами действий и их применению в разнообразных учебных ситуациях.

Коммуникативная составляющая – открытость, откровенность, деловитость, этика, отсутствие коммуникативных аффектов, совместная деятельность на основе разных средств информации.

Технологическая составляющая – это партнерство, кооперация, совместно-распределительная деятельность, сотворчество.

Эмоциональная составляющая – общность эмоционального микромира, психологическая совместимость, ориентация на успех, сопереживание, оптимистическая гипотеза. Со стороны учителя это выражается в формуле: «у тебя обязательно получится, ты сможешь»; со стороны ученика – «у меня обязательно получится, я смогу».

Безусловно, весь процесс учебного общения между учителем и обучающимся подчиняется принципу сообразности, о котором писал еще К. Д. Ушинский: «*«Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех отношениях»*¹. Учитывать психологические особенности ребенка, его возможности, потребности, интересы нужно по отношению к любому обучающемуся. Вместе с тем особую роль этот принцип обучения играет в работе с детьми, испытывающими трудности при овладении содержанием учебного предмета. Авторы данного методического пособия надеются, что читатели на основе анализа всего текста сделают правильные выводы о том, на каких методических положениях конструируется процесс преодоления и устранения трудностей младших школьников при изучении русского языка, литературного чтения, математики и окружающего мира. По мнению авторов рекомендаций, приоритетными основаниями для выбора методики работы над ошибками с учащимися начальных классов могут быть следующие:

1. Педагогически не оправданным является убеждение учителя в том, что любой учебный класс есть однородная масса детей одного возраста, которые, конечно, имеют свои индивидуальные особенности, но не влияют принципиально на построение учебного процесса, поэтому вполне обосновано его построение как единого для всех взаимодействия учителя и учащихся. Опровергается эта педагогическая позиция в связи с тем, что любой класс начальной школы состоит из четырех групп детей, различающихся учебным статусом: успеваемостью, уровнем развития, включенностью в детское общество. Во-первых, это группа «отличников» – обучающихся, которые имеют высокий уровень успешности, авторитетны среди одноклассников, часто выполняют роль лидеров в классном коллективе. Во-вторых, группа «хорошистов» – детей с устойчивым, достаточным

¹ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Соб. соч., т. 5. / редколлегия С. Ф. Егоров, И. Д. Зверев. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

(базовым) уровнем успеваемости; общение одноклассников с ними всегда идет «на равных», поэтому у них много друзей. Ситуативно успешные учащиеся (так называемые «троечники»), входят в третью группу. Они не испытывают трудностей в общении, к ним в целом класс относится доброжелательно. Четвертую группу составляют неуспешные ребята. Их в начальной школе не так много, и трудности, которые они испытывают в учении, отрицательно влияют на взаимоотношения с одноклассниками только в том случае, если эти дети постоянно получают прилюдно упреки и замечания учителя.

Но очевидно, что члены любой указанной группы ситуативно или постоянно испытывают трудности в учебно-познавательной деятельности. Конечно, учебные проблемы, возникающие у «отличников» и, к примеру, у детей с удовлетворительной успеваемостью, безусловно, разные, и это лишний раз подтверждает необходимость создания планов индивидуализации обучения, которые учитывают характер трудностей. Это определяет внимание читателя к методике индивидуальной работы (она представлена в соответствующих разделах данного пособия), которая позволяет преодолевать и предупреждать трудности обучения по разным учебным предметам.

2. Независимо от уровня успешности освоения программы учебного предмета очень важным положением методики обучения является создание высокого и разнообразного информационного фона учебного процесса. Если стандарты начального образования обеспечивают планируемые предметные результаты в рамках «ученик должен», то обучение, которое предполагает расширение кругозора, формирование возрастной эрудиции, интеллектуальных способностей и познавательных интересов учащихся, безусловно, рассчитано на формулу «ученик может». И здесь эффективны разные методы работы с новой информацией: организация на уроках «Минутки для любознательных»; рассказы учителя или детей о выдающихся представителях российской науки, искусства, литературы; творческие задания на основе легенд, мифов, притч и пр. (чтение по ролям, драматизация и др.) и т. д.; и, конечно, проекты, которые дети выполняют как в небольших группах, так и индивидуально во внеурочное время. Все это стимулирует развитие младшего школьника, его постепенный переход на следующую ступеньку успешной «лесенки» учения.

3. Кроме реализации только что описанного условия повышения качества образования – создания высокого информационного фона обучения, – с детьми,

испытывающими трудности при изучении учебных предметов, учитель работает в «зоне ближайшего развития». Авторы пособия советуют использовать эту форму совместной деятельности учителя и ученика, когда неуспешный ребенок получает возможность работать с педагогом, вместе с ним решать учебную задачу, которую ученик пока самостоятельно выполнить не может.

4. Еще одно суждение, которое хочется высказать на основе методических советов, изложенных в методическом пособии. Успешность освоения конкретной предметной области, формирования функциональной грамотности младшего школьника, становления ролей, которые свойственны субъекту учебной деятельности («наблюдатель», «исследователь», «оппонент», «критик», «импровизатор» и др.), обеспечивается достаточным уровнем развития универсальных учебных действий. Обобщая особенности методики формирования УУД как средства повышения качества изучения учебного предмета, можно сделать три вывода об условиях интеграции предметных и универсальных действий:

Вывод первый: «нельзя спешить!» Учитель должен очень внимательно анализировать процесс развития универсальности учебного действия, т.е. овладения школьником обобщенными характеристиками этого качества учебного действия и составляющих его операций. Объявление сформированности УУД, когда оно еще тесно связано с конкретным предметным содержанием, создает дополнительные трудности изучения учебного предмета.

Вывод второй: «не путать!» Учитель специально создает условия, подбирает упражнения и задания, которые учат младших школьников (в основном учащихся 3–4 классов) различать предметное и универсальное действия.

Вывод третий: «не обвинять и не наказывать!» Педагог должен понимать, что формирование универсальных учебных действий идет в разном темпе у разных обучающихся. Поэтому вместо обвинения в невнимательности, лени и в прочих «недостатках» ученика учитель должен определить причину отставания ребенка и в режиме индивидуальной работы помочь ему справиться с трудностями.

5. Очень важный вывод: все учебное взаимодействие с любым ребенком, который испытывает трудности, должно строиться в условиях эмоционально-положительного общения. Такая атмосфера обучения создается тогда, когда учитель выполняет следующие требования к построению образовательного процесса:

– *ученик должен иметь право на ошибку.* Любая трудность должна использоваться не во вред ребенку, создавая ситуацию предвидения наказания (замечания, плохой отметки, разговора с родителями...), а во благо ему: помочь понять причину ошибки, дать возможность ее исправить, выполнив дополнительные упражнения вместе с учителем (успешным учащимся), сказать слова, которые дадут любому школьнику шанс на успех;

– *ученик должен иметь право на собственное мнение,* даже если оно не совпадает с мнением учителя (текстом учебника). В этом случае соблюдаются два важнейших закона дидактики: а) познает тот, кто сомневается; б) чтобы тебе поверили, сделай убедительным свое суждение;

– *ученик должен быть равноправным участником* контрольно-оценочной деятельности. Систематическое участие в контроле результата и процесса своего учебного труда, установлении причины ошибки, выборе способа действия и проверке его целесообразности – все это развивает важнейшие качества субъекта образовательной деятельности, отражающие способность к регуляции и рефлексии.

Итак, активная позиция обучающегося, его ответственность за результаты своей деятельности, проявление самостоятельности и инициативы, равнодушие и интерес к познанию становятся реальными предпосылками устранения трудностей обучения и условиями повышения качества начального образования.