

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение



ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ:
ФОРМУЛА УСПЕХА**

Методические материалы для учителя

Москва
2022 год

Методические рекомендации ¹ по работе с обучающимися, испытывающими трудности при изучении учебных предметов, размещены в 2021 году на портале «Единое содержание общего образования» и отправлены во все образовательные организации – опытно-экспериментальные площадки ФГБНУ «ИСРО РАО», которые являются участниками апробации методических рекомендаций по работе с детьми, испытывающими трудности при изучении учебных предметов ². Эти методические рекомендации адресованы учителю, готовому осуществлять индивидуально-дифференцированную работу по предупреждению и устранению трудностей в обучении с учётом особенностей конкретных учебных коллективов, уровня обученности и развития школьников.

Предлагаемые в этом сборнике методические материалы - «Учитель и ученик в современной школе: формула успеха» - являются продолжением работы коллектива по данной теме. Презентации и краткий методический комментарий могут стать основой для серьёзного разговора на педагогическом совете, на заседании предметного объединения учителей, будут полезны для подготовки родительских собраний.

¹ https://edsoo.ru/Rabota_s_obuchayuschimisya_izpitivayuschimi_trudnosti_pri_izuchenii_uchebnih_predmetov.htm

² https://edsoo.ru/Uchastniki_aprobacii_metodicheskikh_rekomendacij_.htm

Оглавление

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА И ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ.....	4
РУССКИЙ ЯЗЫК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ТРУДНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	13
ПРИЧИНЫ ТРУДНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ДОСТИЖЕНИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ: ВЗГЛЯД УЧИТЕЛЯ.....	14
ТРУДНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ: ОСНОВНАЯ ШКОЛА.....	19
ВЛАДЕНИЕ НАВЫКАМИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА	24
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ	26
ДИАГНОСТИКА ТРУДНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ДОСТИЖЕНИИ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДМЕТА «ЛИТЕРАТУРА»).....	28
УЧЕБНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ТИПИЧНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ.....	30

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА И ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

Автор материала и презентации: Н.Ф. Виноградова, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией начального общего образования Института стратегии развития образования Российской академии образования

Прежде чем обсуждать проблему необходимых изменений в современной дидактике, чтобы улучшить качество образования и повысить успешность обучения, дадим характеристику понятию «успешность обучения».

Понятно, что главными показателями успешности являются готовность к дальнейшему обучению и постоянство в решении учебных задач. Но особое внимание обращаем на показатели проявления эмоциональноположительного отношения к деятельности субъекта:

во-первых, его переживания положительных эмоций от процесса и результата учебной деятельности;

во-вторых, переживания, связанные с отношением к его деятельности окружающих. При неуспешном учении сумма отрицательных реакций со стороны, как снежный ком, увеличивается в объёме, частоте и эмоциональном накале и существенно увеличивает риски неудач, ошибок и трудностей. Это тоже – важнейшая сторона дидактики.

Началом коренных изменений в дидактике начальной школы можно считать 60-70 годы XX века, когда были созданы теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и Л.В. Занкова. К сожалению, массовая школа не сразу приняла идеи научных школ этих выдающихся психологов, потому что учитель не был готов к коренному изменению приоритетных целей

образования, которые были приняты в традиционной дидактике. Нужны были шаги на государственном уровне, что и произошло при подготовке стандарта первого поколения 2004 года. Впервые в государственном документе «Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования» на *аксиологическом* уровне и как *требования* к результатам обучения были определены «Общие учебные умения, навыки и способы деятельности», в которые входили планируемые результаты к познавательной и коммуникативной деятельности, работе с информацией и организации деятельности. Это стало предпосылкой к дальнейшей корректировке дидактической системы в стандарте второго поколения.

Вспомним слова Л.С. Выготского. Он писал: «Развитие ребёнка никогда не следует, как тень за отбрасывающим ее предметом, за школьным обучением.... В самом деле, между процессом развития и процессом обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперёд данной, априорной умозрительной формулой».

Это означает, что приоритет «знаниевой» парадигмы аксиологической составляющей не может обеспечить достойного развития обучающегося и снять проблемы неуспешности учения. Более того: контроль только за воспроизведением знаний приводит к возникновению *трудностей, когда речь идёт о применении и самостоятельном добывании* полученных знаний.

Эту теоретическую позицию можно продемонстрировать другими словами Льва Семеновича.

«Чем ребёнок, которого мы научили читать, отличается от ребёнка, который читать не умеет?... ничем! Это тот же самый ребёнок, только грамотный. Важно, какие *новообразования* появились у ребёнка в результате обучения.

Исходя из этого, расширение, обогащение, углубление знаний должно рассматриваться не только как *цель обучения*, но, прежде всего, как **средство достижения других приоритетных целей и более того подчиняться им, следовать за ними.**

Обновлённый стандарт чётко представляет *новообразования*, которые необходимы младшему школьнику, во-первых, для обеспечения его всестороннего развития, а во-вторых, для успешного дальнейшего образования. Особо подчеркнём слово «*всестороннее*», потому что оно было принято в традиционной дидактике и раскрывало особую функцию обучения – его **не флюсовый** характер!»! Дело в том, что начальная школа должна оставаться **общеобразовательной**. Углубленка на первом этапе обучения в массовом варианте превращается в копание шахты, а нам нужен **широкий образовательный** пласт как прочный фундамент для дальнейшего образования, и в этом отношении слово «*всестороннее*», должно быть возвращено в педагогический обиход, тем более, что стандарт обеспечивает это понятие содержательно.

Новообразования как планируемые результаты обучения младшего школьника можно представить в виде «пирамиды успешности».

Ее значение состоит в том, что обнажается **интегративная сущность** дидактического процесса, когда все целевые составляющие находятся в определенной корреляционной зависимости. Фундаментом пирамиды является высокий уровень предметных достижений, которые рассматриваются как предпосылка становления метапредметных результатов. Здесь снова уместно воспользоваться словом «*всестороннее*», так как совокупность – познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД и дает эффект **развития интеллекта как общей способности человека взаимодействовать с окружающим миром в условиях постоянного**

изменения как окружающей среды, так и самого человека. Экологи не обходятся сегодня без суждения «в интересах устойчивого развития». Мне кажется, что оно весьма подходит к ситуации взаимодействия личности и образовательного пространства, когда в успехе заинтересованы обе стороны.

А вершиной «пирамиды успешности» являются новообразования, обеспечивающие новый уровень ценностных ориентаций обучающихся в системах «Я и мир» и «Я и Я».

Новые целевые установки определили и **характер изменений, которые должны произойти в дидактике начальной школы** (это актуально и для основной школы). Если удастся убедить учителя в необходимости принять эти изменения, то можно утверждать, что, во-первых, стандарт будет реализован, а во-вторых, учитель более успешно будет справляться с трудностями *обучения*, а учащийся – с трудностями *учения*. И тогда можно будет значительно меньше говорить о неуспеваемости.

Проблема преобразований начальной дидактики многогранна, но раскроем позиции, определяющие **направления изменений в методическом** сопровождении процесса реализации ФГОС:

- внимание учителя к организации образовательного процесса в **структуре ведущей деятельности (в начальной школе – учебной)**;
- отказ от приоритета **репродуктивного построения учебного процесса**;
- **интеграция формирования предметных и метапредметных результатов обучения**;
- **изменение стиля взаимодействия** субъектов образовательных отношений в современной начальной школе.

Если говорить об *учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте*, то следует констатировать, что учитель пока не осознает, чем отличается эта деятельность младшего школьника

от традиционно заданного обучения. Массовый учитель считает, что если ребенок ходит в школу, внимательно слушает педагога, да еще и выполняет домашние задания, то он занимается учебной деятельностью. Очевидно: чтобы младший школьник занимался в структуре учебной деятельности, учитель должен **погрузить его в эту структуру**.

На основе теории ведущей деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова можно **охарактеризовать учебную деятельность следующими положениями**.

Во-первых, впервые ребенок занимается *социально значимой деятельностью* и каждый субъект несет ответственность за участие в ней.

Во-вторых, начиная с 6-7 лет учебная деятельность становится *потребностной для ребенка и эффективно влияет на его развитие*.

В-третьих, эта ведущая деятельность определяет *преемственность с предыдущей и последующей деятельностью*, чем обеспечивает общую успешность образования.

Впервые в государственном стандарте учебная деятельность определена как **нормативная**, и все ее компоненты вошли в планируемые результаты обучения.

Мотив как выражение обучающимся **потребности к познанию, его самоустановка: «хочу узнавать новое, знаю, что может быть трудно, понимаю, что труд и трудно – однокоренные слова»**. Здесь учитель должен хорошо понимать, что деятельности без мотива не бывает. Но по отношению к учебной школьной деятельности он часто навязывается педагогом, не является личностно-значимым.

Учащиеся, которые приняли мотив как установку к важной деятельности, меняют отношение к возникающим трудностям

и их преодолению. Кстати, выполняется одна из целей образования, прописанных в стандарте – *«осознание ценности познания»*.

Следующий дидактический компонент, положительно влияющий на успеваемость школьника – применение **учебных действий, включающих элементы инсайта**. Основная идея такого конструирования учебного процесса в том, что обучающийся работает с определённой проблемой: в процессе коллективной деятельности или самостоятельно открывает пути решения учебной задачи, осуществляет, поиск действий и операций, обеспечивающих нахождение способа действия. Для каждого ученика создаётся возможность озарения, формирования проницательности, инициативы, самостоятельности.

Это конкретизирует изменения в современной дидактике: необходимо преодолеть две тенденции в научении: 1) отказаться от приоритета готового образца как главного метода научения; 2) уменьшить учебные ситуации, которые решаются путём проб и ошибок.

Хочется ещё раз сказать несколько слов о необходимости уходить от приоритетного использования образца как главного метода обучения. Всем уже хорошо известно, что построение обучения на готовом образце базируется только на восприятии, памяти и внимании. Конечно, эти процессы важны

для обучения, но не входят в зону особо существенных планируемых результатов. Главным остаётся развитие *мышления, речи и воображения*.

Сделаем вывод: репродуктивная дидактика создаёт проблемы для интеллектуального развития обучающегося и, конечно, повышает риски неуспешности обучения.

Ещё один феномен учебной деятельности – **рефлексию**, развитие и совершенствование которой обеспечивает именно учебная деятельность.

Рефлексия как процесс контроля и оценки результата достижения учебной задачи (что сделано?) и процесса ее решения (как сделано?) является проявлением *аналитического отношения к собственной деятельности*, то есть способности обучающегося самостоятельно *проследивать удержание учебной задачи, предвидеть трудности, находить причину возникающих ошибок*. Понятно, что все эти качества положительно влияют на успеваемость школьника и отражают его характеристику как субъекта учебно-познавательной деятельности.

На примере регулятивных универсальных действий можно показать решение проблемы интеграции предметных и универсальных учебных действий. В документах, сопровождающих обновленный стандарт, требования к регулятивным УУД прописаны по каждому году обучения и в каждом учебном предмете.

Реализация принципа интеграции предметных и метапредметных результатов обучения требует соответствующих поправок в методике формирования УУД:

Прежде всего, учитель должен понимать, что формирование универсальных действий – процесс длительный, и в первом-втором классах можно говорить лишь о *пропедевтическом* уровне их развития. Отсюда и требования к контролю УУД, которые можно сформулировать тремя формулами: «не спешить», «не путать», «не обвинять».

Это означает, что учитель

- во-первых, не спешит объявлять сформированность УУД, не проверив его на разном предметном содержании;
- во-вторых, подводит детей к пониманию том, что такое универсальность действия как обобщённая его характеристика. К примеру, не что такое *сравнение геометрических фигур* или не что такое *сравнение*

жанров художественных текстов, а что такое сравнение любых объектов и явлений;

- в-третьих, учитель не обвиняет ученика в том, что у него что-то не получается, а предъявляет претензии, прежде всего, к себе: «что я делаю не так..., как я должна изменить процесс обучения, чтобы...».

Кстати, эти требования очевидно необходимо учитывать и в основной школе.

Именно последнее требование и побуждает сказать несколько слов о необходимости изменять **стиль учебного взаимодействия** с детьми.

Напомним, что среди целей образования в стандарте выделено «максимально полное обеспечение образовательных потребностей и интересов обучающихся». И здесь предлагаем информацию для размышления.

Как рассматривает причины неуспеваемости учитель?

Первая группа причин обусловлена индивидуальными особенностями психической деятельности обучающихся: уровнем развития познавательных и интеллектуальных процессов (восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения, речи), а также темпом деятельности.

Вторая группа причин касается индивидуальных качеств личности, которые учитель «видит» в ученике (невнимательность, леность, упрямство).

Третья группа причин – у детей, склонных к неуспеваемости и трудностям учения, обычно наблюдается низкий уровень познавательных интересов.

Четвертая группа причин связана с неблагоприятными семейными условиями воспитания и развития, а также с особым статусом неуспешного школьника (трудные семьи, дети с девиантным поведением, с рисками ОВЗ и дезадаптации и др.)

При всей важности учета этих причин неуспешности обучающегося, нам нужно обратить внимание на **собственно педагогические причины** возникающих трудностей и проблем в изучении учебных предметов и вхождения в ученический коллектив.

Проведенная сотрудниками нашего института педагогическая диагностика позволила установить *педагогическую* причину возникающих учебных проблем современного школьника:

Неуспешность обучающегося как субъекта Учения провоцируется трудностями субъекта Обучения.

Эти трудности лежат в зоне дидактики, то есть **неготовности** учителя конструировать процесс обучения на новых концептуальных основаниях, представленных в стандарте. Обратим внимание на особенности стиля дидактического процесса, который приводит к рискам неуспешности обучения и учения.

Особенности стиля взаимодействия субъектов образовательной деятельности, которые приводят к неуспешности учения и обучения:

- ученик не имеет права на ошибку;
- учитель берет на себя оценку любого ответа, действия, реакции ученика, не давая возможность участвовать в этом другим детям;
- ученик не имеет права на свое мнение, его ответы всегда должны совпадать с мнением учителя;
- учитель оценивает отметкой процесс деятельности, когда умение или навык ещё не сформировались;
- чтобы не получить отрицательной реакции, дети не проявляют инициативы и самостоятельности.

РУССКИЙ ЯЗЫК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ТРУДНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Автор материала и презентации: М.И. Кузнецова, д.п.н., ведущий научный сотрудник лаборатории начального общего образования Института стратегии развития образования Российской академии образования

Одна из основных трудностей младших школьников при изучении русского языка заключается в том, что они не понимают, чем они занимаются на уроках русского языка; отсутствует осознанный познавательный мотив.

Младшие школьники испытывают трудности при применении знаний, использовании изученных понятий; формулировании самостоятельного суждения в свободной форме; установлении назначения текста; конструировании текстов разного типа (описание, повествование, рассуждение); правильном орфографическом и пунктуационном оформлении своих письменных ответов.

Зафиксирована чёткая связь уровня орфографической грамотности:

- с высокой мотивацией школьников к проявлению собственной культуры;
- с осознанностью овладения орфографическими навыками;
- с формированием регулятивных УУД, особенно самоконтроля;
- с продуманной системой работы по редактированию собственных текстов;
- с постоянным использованием творческих заданий, предполагающих создание письменных высказываний.

ПРИЧИНЫ ТРУДНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ДОСТИЖЕНИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ: ВЗГЛЯД УЧИТЕЛЯ

Автор материала и презентации: И.Н.Добротина, к.п.н., заведующий лабораторией филологического общего образования Института стратегии развития образования Российской академии образования

Проблема усвоения школьниками знаний без достаточного формирования опыта их применения в разнообразной деятельности остаётся на сегодняшний день одной из самых актуальных в образовании. 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.

Повышение качества образовательных результатов обучающихся находится в прямой зависимости от уровня профессиональной квалификации педагогических работников, решение задачи оказания помощи педагогу по преодолению его профессиональных затруднений приобретает особую роль. Удовлетворение профессиональных потребностей педагогов возможно только при детальном изучении видов и областей их затруднений.

Учителям **начальной школы** было предложено проанализировать задания, предположить, а) какие из них вызовут трудности у учащихся и б) с чем это может быть связано.

По результатам обсуждения можно выделить проблемы, решение которых лежит в плоскости формирования умений **функционального чтения**, при этом отмечается нерегулярность использования таких заданий в учебном процессе:

1) Мы выполняем такие задания, но предлагаем **более чёткую формулировку**: подпиши, объясни, почему ты так думаешь.

2) Учащимся **трудно было переключаться** с одного задания на другое – они требовали разных предметных знаний.

3) Дети **не воспринимают инструкцию к заданию как текст**: они умеют из самого задания понимать.

4) В задании по истории было трудно **из-за объёма задания и разных способов представления информации**, надо предлагать либо 2 текста, либо текст и картинку, текст и схему. А тут ещё и само задание. Большой объём сложно удержать в памяти.

5) Читая текст, дети обращают внимание на **отдельные слова** (не всегда ключевые), по ним сами «додумывают задание» (задание по жанрам УНТ).

6) Очень **большие инструкции** к заданию.

Немногие учителя отмечали, что **выполнять сравнение, обобщение, анализ** учащимся трудно:

7) Сравнение дети знают, но **мы не говорим об основаниях для сравнения**.

8) Многие задания требовали **большого количества отдельных операций**, чтобы прийти к ответу, следует исключать такие задания: не могут удержать в памяти всё, что нужно сделать.

Часть проблем учителями осознаётся как проблемы мотивационной сферы:

9) Не все тексты были интересны учащимся. Текст по истории не затрагивает их интересы.

10) Задания, связанные с литературным чтением, были не интересны: школьники в целом не любят поэзию.

11) Надо было указать, что некоторые задания со звёздочкой, а некоторые могли сделать все: тогда дети не стали бы тратить время, если не уверены в своих силах.

Не всегда учителя осознают, что предлагаемые задания требуют сформированности общепредметных умений, **и формирование таких умений – одна из задач начальной школы:**

12) Мы не работаем так с текстами на уроках литературного чтения: **это специальные задания, а у нас другие задачи.**

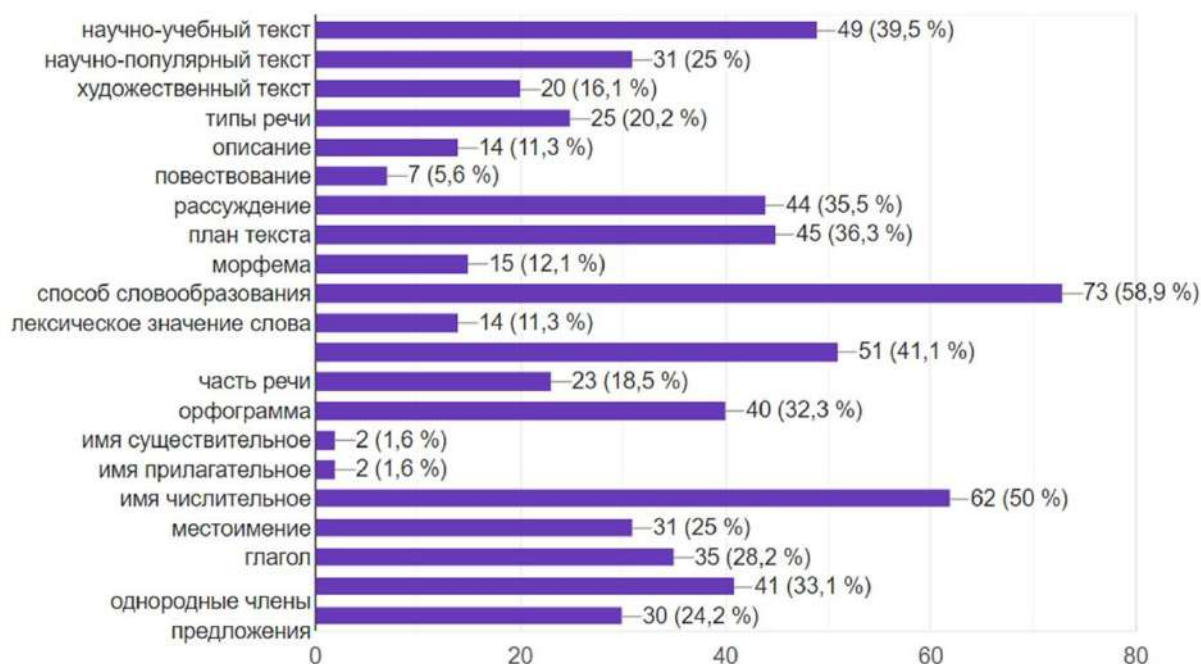
Затем было проведено анкетирование учителей основной школы (филологи) с предложением определить общие проблемы.

- О необходимости учёта общего развития учащихся
- О построении уроков, способов объяснения материала
- О системе оценивания учебных заданий
- О трудностях при усвоении предметного содержания
- О базовых умениях, необходимых для успешного освоения курса русского языка в основной школе и тех, которые, на взгляд учителей основной школы, оказываются сформированными в недостаточной степени по итогам обучения в начальной школе

Какие элементы содержания курса русского языка 6 класса усваиваются учащимися труднее? (выберите несколько)



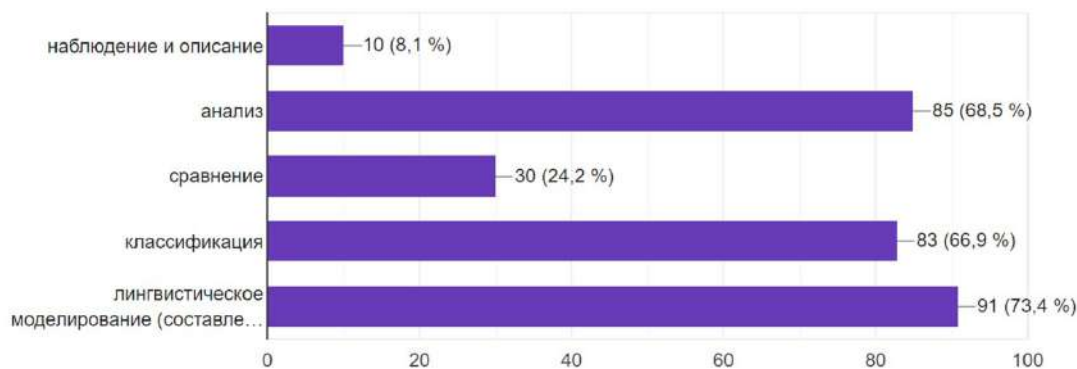
124 ответа



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.

Какие методы получения нового знания вызывают трудности? (выберите несколько)

124 ответа



Многие трудности и ошибки в работах обучающихся связаны с тем, что они не владеют чётким алгоритмом действий, который необходим при выполнении любого познавательного действия.

ТРУДНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ: ОСНОВНАЯ ШКОЛА

Автор материала и презентации: О.М. Александрова, к.п.н., заместитель заведующего лабораторией филологического общего образования Института стратегии развития образования Российской академии образования

В рамках государственного задания Института стратегии развития образования Российской академии образования по теме «Обновление содержания общего образования» под руководством члена-корреспондента РАО Натальи Фёдоровны Виноградовой была проведена педагогическая диагностика трудностей, которые испытывают учащиеся при изучении ряда предметов начальной и основной школы, в том числе при изучении русского языка. Диагностика проводилась в конце 6 класса, когда заканчивается период младшего подросткового возраста. В этот период учебная деятельность младшего подростка приобретает мотивированную активность, учебную инициативу, стремление к самостоятельности, способность к целеполаганию и смыслообразованию. Отсутствие этих качеств может свидетельствовать о задержке развития личности школьника как субъекта учебного труда, о неправильной организации процесса обучения, когда учитель недооценивает особенности подросткового периода, не работает на целенаправленное расширение зоны ближайшего развития.

Цели педагогической диагностики:

определить проблемные зоны в усвоении предметного содержания курса русского языка в 6 классе, оценить качество усвоения теоретического материала, принципиально важного для освоения курса 6 класса; умения применять полученные знания в практической деятельности в стандартных

ситуациях и ситуациях нестандартных, требующих применения освоенных способов действий в незнакомых условиях; оценить умения использовать универсальные учебные действия при овладении предметным содержанием, определить влияние на успешность учения и обучения уровня развития метапредметных и предметных умений; установить причины трудностей, возникающих у обучающихся в овладении содержанием учебного предмета «Русский язык», с целью определения путей их предупреждения и устранения.

Диагностический инструментарий:

репродуктивные задания на проверку наличия-отсутствия знаний и характеристика понятия, термина, правила (20 %);

задания на проверку умения применять полученные знания в практической деятельности: а) в ситуациях, знакомых обучающимся (50 %), в ситуациях, требующих творческой интерпретации (10%);

задания на проверку умения применять полученные знания в нестандартных ситуациях (задания повышенной сложности) (20%).

Объекты диагностики:

Элементы предметного содержания: лексическое значение слова, значение морфем, словообразовательная модель слова, грамматическое значение слова, часть речи, имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, простое предложение; текст, его признаки и категории; функционально-смысловой тип текста, учебно-научный стиль и его основные языковые особенности; понимание коммуникативной задачи (задач) текста, умение создавать собственный текст определённого функционально-смыслового типа (рассуждение) и функционального стиля (учебно-научный); выбирать языковые средства, соответствующие заданному

функциональному стилю; умение работать с синтаксической моделью предложения, конструировать предложения/высказывания по заданной модели.

Метапредметные умения:

распознавание, подведение под понятие, классификация, краткая характеристика изученных понятий и терминов;

владение типичными методами получения нового знания – смысловой анализ текста, информационная переработка текста;

умения анализировать, сравнивать, классифицировать, определять основания для классификации, систематизировать объекты, формулировать суждения в соответствии с целями и условиями общения;

моделировать, находить аргументы; самостоятельно формулировать обобщения и выводы по результатам проведенного наблюдения;

умения выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления.

Установлена корреляционная зависимость между предметными и метапредметными результатами: недостаточный уровень предметных знаний и умений препятствует формированию и развитию метапредметных умений (базовых интеллектуальных, коммуникативных, регулятивных); низкий уровень сформированности метапредметных умений препятствует успешности в овладении содержанием учебного предмета «Русский язык».

Наибольшие трудности выявлены в области применения знаний в ситуациях, ориентированных на творческую интерпретацию, и в нестандартных ситуациях, требующих применения освоенных учебных действий (как предметных, так и универсальных).

Анализ результатов выполнения диагностических задний позволяет сделать выводы о не всегда высоком качестве преподавания учебного предмета и методических просчётах:

- направленность на репродуктивные виды деятельности при овладении понятийным аппаратом учебного предмета «Русский язык»;
- игнорирование методик взаимосвязанного формирования предметных и метапредметных умений, невнимание к формированию процедурного знания (знания о том, какое реальное действие необходимо предпринять для решения учебной задачи);
- невнимание к формированию и развитию интеллектуальных умений анализа, синтеза, сопоставления, сравнения, классификации и т.п.
- механистический, формальный подход к формированию текстовой деятельности, связанной с созданием текста-рассуждения, текста-инструкции для решения учебной задачи, анализом и созданием учебно-научного текста), недостаточное внимание к различным стратегиям чтения.

Если же коротко сказать о направлениях предупреждения и устранения выявленных трудностей, которые испытывают шестиклассники при изучении русского языка, то они могут быть сформулированы от противного.

Во-первых, ориентация методики преподавания предмета на активные виды учебной деятельности, актуализация системно-деятельного (в нашем случае когнитивно-коммуникативного подхода) в обучении русскому языку.

Во-вторых, внедрение методик взаимосвязанного формирования предметных и метапредметных умений. При этом особое внимание должно уделяться развитию когнитивной сферы учеников, поскольку в отношении совершенствования механизмов мышления русский язык стоит в одном ряду с математикой.

И в-третьих, внедрение в практику обучения русскому языку современных методик и технологий развития текстовой деятельности, формирования стратегий чтения, направленных на формирование реальных и значимых для ученика предметных и метапредметных умений.

ВЛАДЕНИЕ НАВЫКАМИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Автор материала и презентации: И.П. Васильевых, к.п.н., научный сотрудник лаборатории филологического общего образования Института стратегии развития образования Российской академии образования

Чтение всегда было и остаётся основным источником поступления информации, важнейшим ресурсом самообразования. Но само по себе получение различных сведений, тем более в условиях многократного расширения информационных потоков, ещё не обеспечивает успешности обучения. Соответствующую ценность приобретает лишь та информация, которая, во-первых, получена своевременно, во-вторых, применима к тем целям, которые продиктованы учебной, профессиональной или жизненной ситуацией, и, в-третьих, имеет достаточный для решения поставленных задач объём. Этим пониманием и было обусловлено появление во ФГОС начального и основного общего образования термина «смысловое чтение».

Отбор, систематизация и интеграция информации при смысловом чтении всегда осуществляется с определённой целью. Для достижения этой цели полученная информация должна быть интерпретирована адекватно замыслу автора (если этот текст художественный или художественно-публицистический), умело обработана (если это нехудожественный текст) и использована в соответствии с актуальными задачами — коммуникативными или учебно-познавательными. В связи с этим всё более широкое использование сегодня приобретает термин текстовая деятельность, обозначающий «систему действий на основе знаний,

умений и навыков, необходимых для восприятия, интерпретации и создания текста³». Важнейшими из этих навыков являются навыки смыслового чтения.

Текстовая деятельность осуществляется школьниками на уроках по всем учебным предметам, но её целенаправленное формирование является задачей преимущественно предметов «Русский язык» и «Литературное чтение», «Литература». Как подчёркнуто в пояснительной записке к Примерной рабочей программе основного общего образования, «речевая и текстовая деятельность является системообразующей доминантой школьного курса русского языка⁴». В то же время текстовая деятельность носит метапредметный характер, поскольку опирается на учебный, читательский и жизненный опыт школьника и способствует обогащению этого опыта.

Владение текстовой деятельностью, опирающейся на навыки смыслового чтения, является необходимым условием, средством реализации всех кратковременных и долгосрочных планов школьников: продолжения образования, профессиональной деятельности, участия в жизни общества. Именно поэтому формированию текстовой деятельности обучающихся уделяется особое внимание в обновлённых ФГОС начального и основного общего образования.

³ Болотнова, Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус / Н.С. Болотнова. — М.: Флинта: Наука, 2009. — 384 с. — С. 7. ⁴ Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Русский язык». — С. 6.

https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Russkij_yazik_proekt_.htm

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

Автор материала и презентации: Ю.Н. Гостева, к.п.н., старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования Института стратегии развития образования Российской академии образования

Для педагогической поддержки учеников с разными образовательными возможностями и потребностями необходимо специальное моделирование предметного содержания в виде учебных задач, которые имеют как диагностический и обучающий, так и оценочный характер.

Специальное моделирование предметного содержания разноуровневых учебных задач, которые выполняют как диагностическую и обучающую, так и оценочную функцию, имеет особое значение для внедрения в практику преподавания русского языка форм и приемов дифференцированного обучения. Центральное место при этом отводится заданиям, развивающим у школьников речемыслительные способности, логическое мышление, познавательные умения, навыки самостоятельной учебной деятельности.

Степень сложности задания должна соотноситься с этапом освоения предметного содержания и с уровнем подготовки учащегося:

- для наиболее подготовленных учеников нужно проектировать задания, которые стимулируют проявление самостоятельности, творческого поиска, способности к высокой степени обобщения;
- для менее подготовленных учеников – задания, позволяющие повышать активность при восприятии и осмыслении учебного материала.

В ходе проектирования дифференцированных заданий педагогу важно учитывать возможности ученика, опираться как на имеющиеся у него предметные знания, усвоенные в процессе обучения, так и на эмпирические,

полученные ребенком в результате его речевого опыта как носителя языка, использовать языковую интуицию (чувство языка) и неосознанное владение языковыми закономерностями. Значительное место в образовательном процессе, таким образом, должны занимать не только стандартные задачи, в которых задействован уже освоенный программный материал, присутствуют формальные признаки языковых единиц, но и нестандартные – опирающиеся на семантический и стилистический речевой опыт ребенка. Прием дифференциации при использовании подобных заданий может служить «специальная подсказка», которая предлагается некоторым учащимся, испытывающим трудности в ходе их выполнения. Возможным и целесообразным считаем изменение формулировок ряда заданий для разных учащихся при условии, что цель их выполнения остается прежней.

ДИАГНОСТИКА ТРУДНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ДОСТИЖЕНИИ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДМЕТА «ЛИТЕРАТУРА»)

Автор материала и презентации: Н.В. Беляева, д.п.н., старший научный сотрудник лаборатории филологического общего образования Института стратегии развития образования Российской академии образования

В презентации представлена система диагностических заданий для выявления трудностей школьников в достижении метапредметных и предметных результатов обучения литературе в основной школе. Исследование проводилось на основе выявления трудностей 432 обучающихся 6 и 8 классов в достижении указанных результатов, изучения причин возникновения этих трудностей и поиска путей их устранения в целях повышения предметных результатов обучения литературе.

Исследование опиралось на труды отечественных психологов и дидактов по проблемам изучения психологических процессов в сознании учеников, что влияет на темп обучаемости, динамику усвоения предметных знаний, метапредметных умений и формирование способов деятельности.

Анализ выполнения диагностических заданий школьниками показал, что трудности в усвоении литературных знаний и умений и их применении в учебной деятельности связаны не только с незнанием учебного материала, но и с неразвитыми метапредметными умениями. Многие школьники не владеют интеллектуальными навыками (не умеют анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать) и приемами смыслового чтения (не могут выявить ключевые слова; сформулировать тему и главную мысль; найти слова и выражения, где отразилась авторская оценка и др.), не готовы к самостоятельной учебной работе, составлению письменных высказываний

разных жанров и не способны к аналитической и поисково-исследовательской работе. Диагностика показала, что между достижением предметных и метапредметных результатов существуют устойчивые взаимосвязи, а низкие результаты обучения литературе зависят как от слабого развития метапредметных умений, так и от качества преподавания предмета.

Используя материалы презентации, учитель сможет самостоятельно провести диагностику в своём классе, используя комплекс предложенных заданий на проверку: 1) наличия-отсутствия знаний и характеристику понятия, термина, правила; 2) умения применять знания в практической деятельности; 3) умения применять полученные знания в нестандартных ситуациях (задания повышенной сложности).

На слайдах презентации указаны не только отдельные задания каждого типа, но и пути преодоления выявленных трудностей и способы профилактики допущенных школьниками ошибок. Комплекс диагностических заданий и показательные примеры из работ, выполненных школьниками, учитель сможет найти в статье Н.В. Беляевой и М.А. Аристовой «Диагностика трудностей школьников в достижении планируемых результатов обучения литературе». (Литература в школе. 2022. № 2. С. 44–57.)

УЧЕБНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ТИПИЧНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Авторы презентации: О.А. Рыдзе, к.п.н., старший научный сотрудник лаборатории начального общего образования Института стратегии развития образования Российской академии образования; Л.О. Рослова, к.п.н., заведующий лабораторией математического общего образования и информатики Института стратегии развития образования Российской академии образования

Как проявляются трудности, связанные с несамостоятельностью школьника?

Подмена задания более простым/знакомым

Решение не доведено до конца

Ответ не соответствует поставленному вопросу

Проблема оформления/записи рассуждений

Нерациональное решение

Обновленный ФГОС НОО



По результатам диагностических обследований, проведенных лабораторией начального общего образования в 2020-2022 гг.



Обучение самооценке

Пример. Тетрадь «Что умеет четвероклассник (третьеклассник)»

- *Ученик:*
 - ориентируется на свои достижения и оценивает возможности;
 - сам выбирает задания для выполнения (в соответствии с предлагаемой нормой отметки);
 - знает, что получит отметку за знания.



Оценивание результатов проверочной работы

Отметка	«3»	«4»	«5»
Основная часть (8 заданий)	6 заданий	7-8 заданий	7-8 заданий
Дополнительная часть (3 задания)	0-3 задания	0-1 задание	2-3 задания

Важным направлением работы становится обучение самоконтролю.

Минимум – проверка результата (наличие, соответствие вопросу).

Оптимум – прогнозирование хода решения и трудностей (опережающий самоконтроль), установление соответствия между известным алгоритмом действий и решением (самоконтроль хода), между целью задания и результатом (самоконтроль результата)