

РАБОТА С ДЕТЬМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Методические рекомендации

Научный редактор

член-корреспондент Российской академии образования
д.п.н., проф. Н.Ф. Виноградова

Авторский коллектив

Начальная школа: Виноградова Н.Ф., Кузнецова М.И., Романова В.Ю.,
Петрашко О.О., Рыдзе О.А.

Основная школа:

По предмету «Русский язык»: Александрова О.М., Добротина И.Н., Гостева Ю.Н.

По предмету «Литература»: Беляева Н.В., Аристова М.А., Васильевых И.П.

По предмету «Иностранный язык – Габеева К.А.

По предмету «Математика»: Рослова Л.О.

По предмету «География» Амбарцумова Э. М.

По предмету «Обществознание»: Виноградова Н.Ф., Романова М.Ю.

От авторов

В 2021 году по заданию Минпросвещения России ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» провел педагогическую диагностику трудностей освоения основных образовательных программ. Получено и проанализировано более 3,5 тысяч работ учеников 2, 4, 6 и 8 классов образовательных организаций. Педагогическая диагностика проводилась с целью установления трудностей, которые испытывают школьники при изучении предметов начальной школы (русский язык, литературное чтение, математика и окружающий мир), а также предметов основной школы (русский язык, литература, иностранный язык, обществознание, география). В результате диагностики предполагалось установить *качество* усвоения школьниками учебного материала по следующим позициям:

– умение применять 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 целесообразно выполнять мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения;

– умение конструировать тексты-рассуждения, включающие необходимые доказательства выполненного учебного действия.

Результаты проведенной диагностики позволили установить причины трудностей, которые возникают у обучающихся при изучении различных учебных предметов, а также наметить пути их предупреждения и устранения. Предлагаемые методические рекомендации помогут учителю осуществлять индивидуально-дифференцированную работу с учетом особенностей конкретных учебных классов, уровня обученности и развития школьников на данном этапе обучения.

Предлагаем обсудить

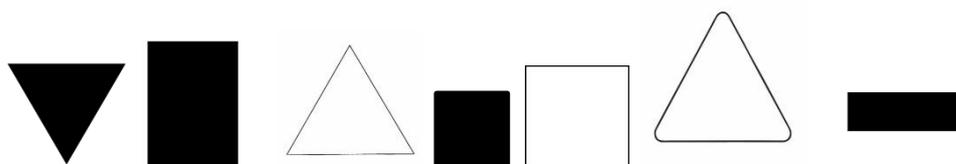
Что провоцирует возникновение трудностей при изучении учебных предметов?

Современный учитель, к сожалению, ищет причины неуспеваемости обучающихся, их нередко устойчивого отрицательного отношения к учебному предмету, во-первых, в них самих («невнимательны», «не учат», «ленятся», «постоянно где-то витают...»), во-вторых, в неблагоприятных внешних условиях («семья трудная», «не оказывают помощь», «никто дома не контролирует»). Конечно, нельзя не считаться с тем, что с каждым годом растет число школьников, которые не связывают уровень и качество образования с будущей жизнью, учатся без желания, проявляют избирательный интерес к каким-то предметам, выполняют домашние задания без желания и кое-как. Да и социальная среда порой оказывает отрицательное влияние на становление личности и ее эмоциональное состояние. Но сегодня нужно оценить педагогические причины того, почему в процессе обучения и учения у ученика возникают ошибки, проблемы и трудности, и научить его преодолевать их самостоятельно.

Как известно, в учебном процессе присутствуют два субъекта: субъект обучения – учитель и субъект учения – ученик. Довольно часто возникновение у **субъектов учения** проблем и трудностей при изучении учебных предметов провоцируется трудностями **субъектов обучения**, которые конструируют учебный процесс. То есть трудности учения есть отражение методики обучения.

Приведем пример.

Учитель предлагает второклассникам распределить на две группы (классифицировать) геометрические фигуры. Среди них белые и черные треугольники и четырехугольники.



Учащиеся предлагают такое решение: разделить геометрические фигуры по цвету: одна группа – белые фигуры, другая группа – черные фигуры. Учитель одобряет ответ, хвалит школьников и просит найти еще один признак деления фигур на две группы. Второклассники ответа не знают, и тогда педагог объясняет, что эти геометрические фигуры можно разделить еще и по числу углов: «Это просто: в одной группе фигур – треугольники, в другой группе фигур – четырехугольники». Дети соглашаются.

Какие методические ошибки допустил учитель, и к чему в дальнейшем это может привести? Обратим внимание на следующие особенности задания, которые должны были стать основанием для выбора учителем приемов и методов обучения:

1. Задание предполагает классификацию *геометрических* фигур. Это означает, что нужно было ориентировать ребят на поиск признаков не случайного набора объектов, а фигур как *геометрических*. Понятно, что в этом случае цвет фигуры не отражает ее сущность как геометрической.

2. Классификация – это объединение объектов в группы по *существенному* признаку. Это означает, что учитель должен был ориентировать учащихся на поиск этого *главного (существенного)* признака, отличающего геометрическую фигуру от любой другой. В данном случае таким признаком является число сторон (число углов).

3. По этим позициям педагог должен провести и анализ принятого детьми решения. Он не должен принимать неправильные ответы детей, должен обеспечить действия по установлению верного решения.

Как видно, все три методические позиции учитель нарушил. В результате, обучающиеся утвердились в ошибочных учебных действиях и неправильном понимании универсального действия классификации. Это приведет к тому, что при выполнении подобного задания при работе с другим предметным содержанием, дети будут ориентироваться не на существенные, а на случайные, внешние признаки. Отсроченным результатом такой методики обучения станет принятие одобренной установки учителя: распределение объектов по любому признаку есть классификация.

Обратим внимание

Процесс обучения, сопровождающий деятельность обучающихся, направлен на освоение ими *способов реализации* цели данного задания, то есть на алгоритм действий. Если предлагаемые задания выполняются в первый раз, то последовательность учебных операций конструируются вместе с учащимися.

Такую деятельность известный психолог Д.Б. Эльконин называл совместно-распределительной. В этом случае все действия учителя происходят *одновременно* с действиями ученика! И каждый учебный «шаг» сопровождают комментарии педагога. Так у обучающихся формируется осознанное *принятие* алгоритма выполнения учебной задачи.

Вернемся к приведенному примеру, в котором ученики дали неверные ответы. Учитель, никак не оценивая их (в процессе работы вообще не целесообразно осуществлять оценку), спрашивает: «Изменится ли геометрическая фигура от того, что она разного цвета?»

Дети обсуждают, что выбранный признак (цвет) не изменяет фигуру: «Треугольник любого цвета остается треугольником!», «Четырехугольник любого цвета остается четырехугольником!»

Учитель: «Какой признак этих геометрических фигур говорит об их главном различии?»

Дети: «Число сторон (число углов)!»

Учитель: «Можно ли считать число сторон (углов) – главным (то есть наиболее важным, существенным) признаком геометрической фигуры?»

Дети: «Да!»

Учитель: «Вернемся к нашему заданию: на какие группы можно разделить эти фигуры, учитывая главный (существенный) признак?»

Дети: «На треугольники и четырехугольники!»

Сделаем вывод

Серия вопросов, заранее продуманная учителем на случай неправильного хода решения учебной задачи, отвлекает учащихся от наслаивания дальнейших ошибок и направляет их деятельность в нужное русло. При повторной встрече с подобными заданиями учитель лишь напомним о том, что нужно искать главный (существенный) признак и любые неправильные учебные «шаги» будут предупреждены. Таким образом, подготовка учителя к обучению решать любые учебные задачи связана, прежде всего, с тем, что педагог заранее предполагает, какие ошибки может допустить обучающийся, и как их можно предупредить или спокойно, без лишних слов и обидных оценок, устранить.

Как показали результаты диагностики, обучающиеся четвертого, шестого и даже восьмого класса совершали ошибки в классификации объектов, неправильно анализировали предложенные признаки, заменяли существенные признаки случайными.

Значительные трудности вызвало, к примеру, следующее задание, которые выполняли в конце учебного года четвероклассники:

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: _____

Школьники, правильно выполнившие задание, выделили следующий существенный признак: *значение корня /родственные и неродственные слова*. В соответствии с ним в одну группу были определены слова *вода, водичка, наводнение, водолаз, водица*; во вторую группу слова *провод, водитель, проводница, подвода, путеводитель*.

Многие четвероклассники классифицировали слова по несущественным признакам – 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.

У шестиклассников вызвало трудности выполнение задания на классификацию художественных произведений по выделенным признакам:

Запиши в таблице номера произведений из списка в соответствии с выделенным признаком.

1. А.С. Пушкин «Зимнее утро»
2. Н.С. Лесков «Левша»
3. А.С. Пушкин «Дубровский»
4. М.Ю. Лермонтов «Бородино»
5. А.П. Чехов «Хамелеон»
6. С.А. Есенин «Берёза»

Эпические произведения	Лирические произведения

Можно предположить, что часть обучающихся выполнили задание неверно потому, что просто не помнили (а может быть, и не знали) содержание этих произведений. Но это предположение эксперты посчитали несостоятельным по трем причинам: во-первых, эти произведения входят в

программу и обязательно изучаются в 6 классе, так что представления о них у школьников должны быть. Во-вторых, даже если подробное содержание подростки подзабыли, то его подскажет название произведения. И в-третьих, те ученики, которые были не знакомы с предложенными произведениями, не приступали к выполнению задания. Очевидная причина трудностей и ошибок – в недостаточной работе учителя по дифференциации, сравнению эпических и лирических текстов, по выделению признаков каждого вида, по организации самостоятельной творческой деятельности по их созданию обучающимися.

Сделаем вывод

Важнейшей задачей учителя является рефлексивный анализ трудностей учения и своевременная корректировка своей деятельности по их устранению. Таковую рефлексию педагог должен проводить независимо от того, что причиной неуспешной учебной деятельности он считает индивидуальные особенности школьника.

Предлагаем обсудить

*Что такое «успешность обучения»
и каждый ли ученик нуждается
в поддержке и помощи учителя?*

Сегодня успешность обучения понимается в соответствии с ФГОС НОО и ООО как система трех составляющих – предметных, метапредметных и личностных достижений. *Предметная составляющая* отражает индивидуальные образовательные достижения обучающегося, во-первых, по всему содержанию учебного предмета (курса, модуля), и во-вторых, готовность обучающихся применять знания, умения и навыки в учебных и реальных жизненных ситуациях.

Метапредметная составляющая включает три группы взаимосвязанных универсальных учебных действий: познавательных, коммуникативных, регулятивных. *Познавательные УУД* – это владение совокупностью учебных действий, отражающих методы изучения окружающего мира, логические и исследовательские мыслительные процессы, а также действия, связанные с умениями работать с информацией. *Коммуникативные УУД* – это владение совокупностью способов смыслового чтения и текстовой деятельности; наличие способности к диалогической коммуникации и действия, отражающие умения конструировать тексты разного типа. *Регулятивные УУД* – это владение совокупностью учебных действий, отражающих умения планировать, контролировать и оценивать свою деятельность, способность предвидеть трудности и ошибки и предусматривать их устранение, а также готовность регулировать взаимодействия в совместной деятельности со сверстниками.

Личностная составляющая включает систему ценностных отношений к природе, людям, обществу, способность к самостоятельной познавательной деятельности, необходимый и достаточный уровень волевых усилий, учебно-познавательных мотивов и интересов; готовность к самообразованию.

Обратим внимание

В современном учебном классе выделяются четыре группы обучающихся с разным уровнем успешности: а) устойчиво успешные («отличники»), б) «хорошисты»; в) удовлетворительно успешные (неустойчиво успешные, «троечники»), г) устойчиво неуспешные («двоечники»).

Оценка результатов диагностики результатов обучения младших школьников и подростков показывает, что трудности встречаются обучающиеся любого уровня успешности, поэтому в индивидуальной поддержке и помощи нуждается каждый школьник. Эту особенность обучения и развития ребенка отмечал еще выдающийся психолог Л.С. Выготский в начале 30-х годов прошлого века, подчеркивая, что любая растущая личность нуждается в зоне ближайшего развития, то есть индивидуальном подходе с учетом уровня его успешности.

Такая ситуация побуждает активизировать работу педагогического коллектива образовательной организации по созданию системы педагогической помощи и поддержки каждого ученика независимо от успешности его учения. Формы такой поддержки могут быть разные: обеспечение зон ближайшего развития; организация индивидуальных учебных планов; использование разноуровневых заданий и др. В противном случае может меняться статус каждого ученика, что и происходит часто в массовой практике: отличники переходят в группу «хорошистов», а они – в группу удовлетворительно успешных.

Какие рекомендации можно дать для преодоления трудностей, учитывая их особенности у детей разных групп успешности?

Краткая характеристика устойчиво успешных («отличников»): способные обучающиеся с хорошей памятью, высоким уровнем произвольной деятельности, большим трудолюбием и интересом к учению. Оканчивают начальную школу обычно «круглыми» отличниками. Однако часто начинают хуже учиться в основной школе, переходят в группу «хорошистов», а порой начинают получать и удовлетворительные отметки. (Если в начальной школе отличников может быть 15-20 %, то в основном звене число их может снижаться до 2-4 %).

Приоритетные направления педагогической поддержки:

- обеспечение перспективного развития интеллектуальной деятельности (теоретического мышления, речи-рассуждения, готовности к решению творческих задач);
- особое внимание к развитию качеств рефлексии (объективная

самооценка, критическое мышление, способность предвидеть трудности и ошибки, признание права других иметь собственное мнение);

– расширение участия в учебном диалоге, поисково-исследовательской деятельности, предъявление системы индивидуальных заданий на постановку гипотез, выбор доказательств;

– обогащение кругозора, возрастной эрудиции, углубление познавательных интересов и учебно-познавательных мотивов; восприятие процесса самообразования как «хобби»;

– создание условий для развития лидерских качеств, готовности к руководству совместной деятельностью со сверстниками с учетом культуры общения и правил толерантности.

Обратим внимание

Серьезным недостатком организации дифференцированного обучения «отличников» является то, что им предъявляются задания те же, что и остальным, только в большем объеме. Это расценивается психологами как серьезная стратегическая ошибка в работе со способными школьниками. В этом случае индивидуально-дифференцированная работа опирается на *реальный, существующий сегодня статус успешного обучающегося*, тогда как его развитие должно ориентироваться на *перспективное становление качеств субъекта учебной деятельности*, на предпосылки тех интеллектуальных, коммуникативных, познавательных и других качеств, которые пригодятся ученику для образования *завтра*.

Краткая характеристика «хорошистов». Следует констатировать, что такая группа, как правило, не входит в зону особого внимания учителя. Это связано с тем, что дети, которые учатся на устойчивые «4» и не редко получают «5», не вызывают особых тревог у педагога и родителей. «Хорошисты» проявляют интерес к учению, устойчивую учебную мотивацию, ответственность, они 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 не реагирует на них.

Обратим внимание

Эта группа обучающихся в начальной школе – достаточно представительная в числовом выражении (55-65%), но при отсутствии постоянного внимания со стороны руководителя образовательной деятельности эти дети, к сожалению, могут перебираться в группу удовлетворительно успешных. Так часто и происходит в основной школе. Трудности у «хорошистов» часто возникают с развитием универсальных учебных действий:

при работе с графической информацией, конструировании рассуждения, вывода, решении творческих задач. Наблюдается постепенное снижение познавательных интересов и мотивов учения. Учитель должен понимать, что ученики-«хорошисты» нуждаются в постоянной индивидуальной помощи и поддержке.

Приоритетные направления педагогической поддержки:

- особое внимание к заданиям нестандартного характера, которые требуют использования анализа, сравнения, классификации и других универсальных действий;
- обеспечение условий для становления готовности отказаться от готового образца, самостоятельно конструировать алгоритм решения учебной задачи, осуществлять работу в ситуации альтернативы и выбора;
- создание учебных ситуаций, в которых проявляются такие качества субъекта учебной деятельности, как активность, инициативность, способность к импровизации и творчеству;
- особое внимание к заданиям, формирующим регулятивные умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки, предвидение трудностей и ошибок.

Краткая характеристика неустойчиво успешных («троечников»)

В эту группу входят школьники, которые учатся на «3» и «4». Присвоенное им традиционно звание «*посредственных*» сопровождает их на протяжении всего обучения в школе; они редко вызывают беспокойство и волнение учителя, т.к. выполняют требования стандарта 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». Трудности изучения разных предметов вызваны разными причинами: недостаточным развитием памяти, внимания, преимущественным наглядно-образным мышлением, малым словарным запасом и примитивной связной речью. Многие «троечники» ответственно относятся к учению, но низкий уровень их общего развития, малая читательская активность, невнимание со стороны учителя – все это затормаживает их успешное обучение и развитие.

Приоритетные направления педагогической поддержки:

- особое внимание к совместно-распределительной деятельности с учителем (успешными обучающимися) по конструированию последовательности действий для решения учебной задачи;
- предоставление возможности работать в более низком темпе по сравнению с более успешными детьми; специальная работа по развитию памяти, внимания, сосредоточенности, чувственного восприятия;

– создание условий, стимулирующих общее развитие обучающегося, расширение его кругозора и формирование познавательных интересов (индивидуальные задания на поиск информации, работу со справочной литературой, подготовку докладов, аннотаций прочитанных произведений и т.п.); развитие связной речи и логического мышления (речевые логические задачи, мини-тексты на заданную тему, ведение наблюдений и опытов);

– включение в совместную с учителем и индивидуальную активную контрольно-оценочную деятельность (поиск ошибки, установление ее причины, сравнение полученного результата с учебной задачей, выбор ответа и т.п.);

– обеспечение развития лидерских качеств, умений осуществлять руководство небольшой группой одноклассников, оценивать свой вклад в общее дело.

Краткая характеристика устойчиво неуспешных («двоечников»). В эту группу входят дети, которые учатся на «3», но довольно часто получают «2». В начальной школе их число небольшое – 2-3%. 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 условно успешных, которые в начальной школе учились на «4» и «3». Индивидуально-дифференцированная работа с такими школьниками характеризуется, в основном, как натаскивание на предметные знания-умения.

Приоритетные направления педагогической поддержки:

– создание учителем индивидуальных планов работы с неуспевающими учениками в рамках зоны ближайшего развития, то есть в ситуации постоянной помощи педагога;

– учет темпа деятельности и объема выполняемых заданий; постепенное их увеличение;

– особое внимание к развитию смыслового чтения, к работе с наглядно представленным материалом, к принятию и следованию образца выполнения учебной задачи;

– создание условий, стимулирующих общее развитие обучающегося, расширение его кругозора и формирование познавательных интересов (участие в дополнительном образовании, совместной деятельности с одноклассниками).

Оценка результатов обучения современных младших школьников и подростков дает возможность охарактеризовать четыре группы трудностей, которые встречаются обучающиеся при изучении учебных предметов в начальной и основной школе:

- низкий уровень осознанного владения базовой научной терминологией;
- несформированность умения применять полученные знания при решении учебных и практических задач;
- низкий уровень развития познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий;
- недостаточный уровень развития умений контрольно-оценочной деятельности.

1. Трудности, связанные с недостаточным уровнем осознанного владения базовыми научными терминами

Обратим внимание

Изучение каждого предмета предполагает не только запоминание, но и осознанное ориентирование в целом ряде терминов и понятий. Если учитель не уделяет специального внимания и учебного времени характеристике изучаемой терминологии, то она остается *на уровне формального запоминания*, следствием чего становится неправильное ее использование, неготовность выполнять задания, где предлагается с этими терминами поработать. Такая трудность особенно явно проявляется, когда предстоит использовать межпредметные понятия. Какие обязательные этапы работы должен включать в учебный процесс учитель и как их организовывать?

Первый этап – введение понятия (термина) в пассивный словарь ребёнка. Пока его усвоение идет по формальным признакам и дает общее понимание значения понятия с точки зрения данной науки. Ученики еще не пользуются понятием самостоятельно, но узнают его в тексте, соотносят с предложенной характеристикой, могут подобрать к нему синонимы. Этот этап возможен и необходим, но в массовой практике ознакомление с терминологией этим часто и ограничивается.

Второй этап связан с организацией ситуативной работы с понятием или термином. Учитель подбирает небольшой круг известных детям ситуаций, которые связаны с использованием данного понятия. Здесь уместны упражнения на анализ текста, на выбор термина из альтернативных, на его соотнесение с предложенной характеристикой. Очень важно на этом этапе дать

возможность анализировать использование термина, находить ошибки и объяснять их причины.

Третий этап связан со свободным владением изученной терминологии, способностью обучающихся сравнивать, обобщать, классифицировать понятия, правильно их интерпретировать, если они представлены в незнакомом тексте. На этом этапе полезны упражнения, которые предполагают обозначение термином конкретной ситуации, характеристика понятия с помощью ключевых слов, сравнения разных трактовок межпредметной терминологии.

Приведем пример

Учитель вводит понятие *личность* (6 класс «Обществознание»). Педагог последовательно использует следующие методы и приемы обучения:

1. *Рассказ учителя* о детях-«маугли», которые воспитывались животными.

2. *Учебная дискуссия*: «К каким двум мирам относится человек?». Коллективное конструирование вывода: наследственность, социальная среда и воспитание – условия развития человека.

3. *Работа в группах*: подготовка рассуждения на тему «Чем человек отличается от животного?»

4. *Чтение текста учебника (объяснение учителя)*: «Что такое личность?».

5. *Учебная дискуссия*: «Можно ли про человека сказать: «Ты – не личность?»

6. *Работа в группах*: анализ высказывания «Собака, как человек, – личность, только не разговаривает».

7. *Учебный диалог*: «Индивидуальность – плохо или хорошо?»

8. *Анализ жизненных ситуаций*, раскрывающих достоинства личности (совершение подвига, достижение благородной цели, проявление воли, преодоление трудностей и др.) и ее недостатки (эгоизм, самоутверждение любыми способами, малодушие).

9. *Коллективное конструирование обобщения*: согласны ли мы с высказыванием философа: «Личность человека характеризует ответ на три вопроса: может ли человек стать господином самому себе; может ли «сделать» самого себя; может ли создать свою собственную жизнь».

Сделаем вывод

Перспективное планирование процесса осознанного принятия обучающимся научной терминологии, развернутое во времени и предполагающее использование разных методов и форм организации обучения, обеспечивает поступательное развитие способности не только владеть характеристикой понятия или термина, но активно и самостоятельно использовать их в различных учебных и практических ситуациях.

2. Трудности, обусловленные несформированностью умения применять полученные знания

Проблема усвоения школьниками знаний без достаточного формирования опыта их применения в разнообразной деятельности остается 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.

Обратим внимание

В традиционной советской школе сложилось «трепетное» отношение к образцу как главному методу обучения. Такой подход значительно упрощал процесс взаимодействия учителя и обучающихся: учитель предъявил образец, дал установку запомнить, создал условия для тренировки (чем больше повторений, тем лучше). И педагог уверен: ученик обучается и развивается... Но желанный результат не наступал, а если и достигался, то, как говорится, не благодаря обучению, а вопреки ему. Почему? Согласно теории развивающего обучения предпосылкой успешного интеллектуального развития ребенка является его способность *к самостоятельному конструированию процесса решения учебной задачи*. Психология утверждает: только в том случае, если последовательность действий по решению учебной задачи конструируется вместе с учениками, процесс учения становится *осознанным и лично значимым* для него.

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 создать самостоятельно 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 важнейших компонентов 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.

Развитие умений применять знания в разнообразной учебной и практической деятельности обеспечивает не число и продолжительное время, затрачиваемое на тренировку (чем больше выполняем упражнений, тем лучше будут результаты), а система упражнений, результатом работы с которыми будет самостоятельный ответ ученика 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.

Дидактика предполагает, прежде всего, не наполнение головы обучающегося набором разнообразных знаний, а научение его конструировать согласно принятой учебной задаче процесс ее решения.

3. Трудности, связанные с низким уровнем развития коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий

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.*

Определение темы, главной мысли, назначения текста, выделение в нем информации, необходимой для решения учебной задачи, вызывало трудности у учеников как начальной, так и основной школы. Это проявлялось не только тогда, когда это действие требовалось в заданиях по обществоведению, математике, географии, иностранному языку, но и при работе с заданиями по литературе. То есть очевидны проблемы формирования смыслового чтения в современной общеобразовательной организации.

Была зафиксирована и более серьезная проблема коммуникативной деятельности: обучающиеся 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. Даже многие восьмиклассники не могут анализировать предложенный текст, высказать свое мнение по поводу описанной ситуации, оценить нравственную коллизию. Большие трудности встречали обучающиеся 6 и 8 классов, если задание требовало создать текст-рассуждение, что-то обсудить или прокомментировать. Например, трудности в формулировании главной мысли стихотворения в заданиях по литературе испытывали 90% шестиклассников, причем в 48% работ либо были допущены грубые ошибки, либо к выполнению задания учащиеся не приступали. Определение главной мысли литературного текста испытали 77% школьников, в 27% работ либо были допущены грубые ошибки, либо к выполнению задания обучающиеся не приступали. Проблемы, возникающие у школьников в процессе анализа текста, отмечали также эксперты по географии и иностранному языку.

Можно выделить три приоритетных направления в определении методики формирования смыслового чтения. Первое направление связано с тем, что задача становления смыслового чтения должна решаться средствами *любого учебного предмета.* Например, определение главной мысли учебного текста на уроках обществознания и математики, окружающего мира и биологии, географии и истории важно не только для осознанного его понимания, но и для

успешного запоминания, пересказа, составления плана, выделения основной и дополнительной информации. То есть работа по анализу и оценке любого учебного текста становится предпосылкой эффективного использования представленной в нем информации в дальнейшем, а также интеллектуального и коммуникативного развития обучающегося.

Второе направление методики формирования смыслового чтения связано с четким осознанием того, 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, прежде всего, обеспокоенность учителя тем, правильно ли представляют обучающиеся характеристику каждого используемого термина. Отсюда и необходимость создавать самые разные учебные ситуации для его применения: найдите в характеристике понятия ошибку (неточность), дополните значение данного термина, подберите синонимы, приведите примеры, когда данный термин применять не целесообразно. Например, анализируя художественный текст, можно дать различные формулировки главной мысли, чтобы ученики выбрали ту, которая в большей мере отражает специфику данного текста: мнение автора по поводу произошедшего события; авторский взгляд на житейскую историю; осуждение поступка героев; предоставление читателю выбора оценки поведения героев.

Третье существенное направление методики формирования смыслового чтения – это владение последовательностью учебных операций, которые необходимы для выполнения того или иного текстового действия. Например, успешность *восприятия* художественного текста включает следующие пошаговые операции обучающегося: 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.

Выполнение задания: «Восстановите деформированный научный текст» требует следующих учебных операций: читаю текст и устанавливаю допущенные ошибки и неточности; анализирую степень деформации (отдельные неточности, серьезные научные ошибки, нарушение логики и последовательности, ложность выводов); при неуверенности проверяю по словарю или энциклопедии; вношу изменения в текст.

Учителю-предметнику, независимо от содержания и особенностей предмета, который он преподает, необходимо уделять внимание совершенствованию навыка создания текстов разного типа. Для формирования осознанности освоения программного материала по любому учебному предмету очень важно, чтобы обучающиеся владели навыком создания текстов-

рассуждений, текстов-инструкций, текстов-аннотаций и т.п., которые требуют умений различать назначение разных типов текста, ставить гипотезы, находить доказательства, выделять главную информацию, типичную для данного типа речи. Все это формируется в процессе выполнения заданий, специально планируемых учителем. И если на каждом уроке, независимо от его содержания, обучающиеся будут использовать полученную информацию для создания кратких и развернутых высказываний, конструирования вывода, обобщения, характеристики изучаемых объектов, тогда любое коммуникативное учебное действие будет формироваться как универсальное. Причем вклад одного учебного предмета будет дополнять результат, полученный при изучении другого учебного курса, а в целом будет развиваться коммуникативная грамотность школьника. Очевидно, к примеру, что на уроках гуманитарного цикла легче формируется описательная речь, более содержательно решаются воображаемые ситуации («Представьте, если бы...»), а графически представленные тексты (таблицы диаграмм, схемы) легче выполняются на уроках математики, физики, химии. Но в результате эти достижения ученика объединяются в метапредметные результаты обучения, потому что сформированная на уроках литературы или истории описательная речь становится достоянием уроков математики и физики, а сформированное умение графически представлять любую информацию начинает использоваться и при изучении литературы и истории...

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. Например:

– трудности в выполнении задания на сравнение разных художественных текстов испытали 63% шестиклассников, причем в 32% работ либо были допущены грубые ошибки, либо к выполнению задания учащиеся не приступали;

– задания по географии, которые предполагали установление причинно-следственных связей, у 34 % были выполнены с ошибками; неправильные обобщения и выводы наблюдались у 45 % школьников по обществознанию;

– одно из заданий по обществознанию требовало подтвердить тип текста-рассуждения, выделив в нем тезис, главный аргумент и вывод. Значительная часть обучающихся (почти 30 %) не приступили к выполнению задания, а выполнивших его неправильно или неполно оказалось 40 %.

Причина такого положения в школе состоит в том, что учитель встречается с трудностями в определении и содержании универсальных учебных действий, в частности, не знает, чем предметное действие отличается от универсального, каково содержание конкретного УУД, какие операции входят в его состав. Например, на вопрос, «из каких операций состоит действие *сравнение?*» более 60 % учителей называют одну операцию (поиск различия), а

полный перечень операций, которыми могут овладеть младшие школьники, определяют менее 15 % педагогов.

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

Еще раз фиксируем недостатки в методике организации процесса формирования метапредметных результатов: учитель не уделяет специального времени для ознакомления школьников с операциями, которые входят в состав каждого универсального учебного действия. А для этого сам учитель должен знать, какие операции входят в состав того или иного действия. Для облегчения этой работы многие педагоги создают соответствующие таблички, в которых представлены все пошаговые операции, входящие в то или иное универсальное действие.

Например, с трудом даются обучающимся самостоятельные наблюдения. 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, проявление 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.

Обратим внимание

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, развития способности школьника к поисково-исследовательской деятельности, к умению 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*, то есть 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

Чтобы предупредить возникновение у обучающегося трудностей, ошибок, проблем при использовании познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий нужно, прежде всего, чтобы он овладел способом действия, которое свойственно каждому УУД.

4. Трудности, обусловленные недостаточным уровнем развития умений контрольно-оценочной деятельности

Традиционная организация контрольно-оценочной деятельности в современной образовательной организации не позволяет решать задачу формирования у обучающихся регулятивных универсальных учебных действий, то есть критического отношения к своей деятельности. И это часто становится причиной возникновения ошибок и проблем выполнения 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 честно не знаю», «Не могу выбрать ответ», «Я не уверен». 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.

Контрольно-оценочная деятельность учителя и учащегося как равноправных ее субъектов имеет специфику.

Основные задачи учителя: 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 бальной 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: 1) контролировать факт принятия и «удержания» учебной задачи; 2) проводить самоконтроль правильности планирования алгоритма решения учебной задачи; 3) предвидеть возможные ошибки и трудности; 4) осуществлять самоконтроль процесса решения учебной задачи; 5) проводить самоконтроль результата выполнения задания; 6) устанавливать возможные ошибки и их устранять; 7) 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.

Требования к контрольно-оценочной деятельности учителя:

- целью контроля должна быть проверка как предметных, так и метапредметных результатов обучения;

- любая самостоятельная деятельность обучающихся должна заканчиваться ее анализом, предполагающим установление ошибок и их причин;

- целесообразно, чтобы учитель не исправлял допущенные в работе ошибки, а фиксировал место, где они находятся; в этом случае ученик сам находит ошибку и устраняет ее;

- 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.);

- учитель прослеживает динамику достижений обучающегося, сравнивая их с результатами самого ученика; любые сравнения с успехами других учащихся не допустимы;

- анализировать, высказывать критические замечания, негативные характеристики можно только по отношению к деятельности обучающегося, но не к его личности.

Целесообразно использовать разные формы 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); пользуются соответствующими «навигаторами» («найди в тексте две ошибки», «укажи причину ошибки (из предложенных)). Полезно использовать совместную работу одноклассников (парную, небольшими группами), когда обучающиеся проверяют работы друг друга или

определяют наиболее целесообразный способ решения учебной задачи (из предложенных).

Обратим внимание

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 в словесной форме педагога или в дополнительной отметке, которая фиксируется в тетради, но не переносится в журнал успеваемости. Объединение в единой отметке результата деятельности ученика и отношения к его прилежанию (внимательности, аккуратности, почерку и пр.) является со стороны учителя нарушением законодательных актов системы образования.

ПОДВЕДЕМ ИТОГ

Качественный процесс предупреждения и устранения трудностей учебной деятельности возможен, если учитель будет готов:

– конструировать дидактический процесс в соответствии с требованиями ФГОС НОО и ФГОС ООО к *содержанию* образования (предметным, метапредметным и личностным достижениям обучающегося) и к *технологии* образования, построенной на приоритете деятельностной составляющей обучения, то есть на применении полученных знаний;

– обеспечить систематическую педагогическую помощь (внимание и поддержку) обучающимся разных групп успешности, целью которой становится индивидуально-дифференцированная работа по предупреждению трудностей и обеспечению перспективного развития каждого обучающегося в соответствии с уровнем его успешности;

– создать условия для непосредственного участия обучающегося в контрольно-оценочной деятельности с целью становления регулятивных умений самоконтроля, самооценки и прогнозирования.