**Трудности в обучении младших школьников: причины, пути преодоления**

Всероссийское просветительское мероприятие «Трудности в обучении младших школьников: причины, пути преодоления» былопроведено **28 февраля 2022 года** по поручению Министерства просвещения Российской Федерации с целью методической поддержки региональных образовательных систем при введении и реализации обновленного федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Максимальную заинтересованность вызвал основной доклад

«Трудности обучения и учения в начальной школе: причины и риски», сделанный Натальей Федоровной Виноградовой, членом-корреспондентом РАО, д.пед.н., заведующим лабораторией начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования».

Приведем краткое содержание доклада Н.Ф. Виноградовой.

Основную идею своего доклада Наталья Федоровна Виноградова обозначила в самом начале выступления: «Детских проблем не бывает, бывают ошибки взрослых...». В приложении к ситуации в начальном общем образовании эта идея может быть уточнена следующим образом:

«Трудности, возникающие у субъекта учения (обучающегося), практически всегда провоцируются методическими ошибками субъекта обучения – педагогами». Раскрывая это положение, Н.Ф. Виноградова подчеркнула, что успешность образовательного процесса – это интегративный показатель, отражающий корреляционную зависимость и соотношение учебной успешности обучающихся и профессиональной успешности педагога. Максимальной значимостью обладают следующие компетенции педагога: способность к рефлексивным действиям; готовность оказать педагогическую помощь любому учащемуся, испытывающему даже ситуативные трудности в обучении; желание и умения создать программу индивидуально- дифференцированного обучения.

Для обеспечения успешности младших школьников в обучении важно было выделить и раскрыть характеристики успешности обучения. Наиболее значимыми являются следующие: 1) постоянство в выполнении предложенных учебных задач; 2) желание проявлять инициативу и творчество; 3) способность демонстрировать свои знания в разнообразной деятельности вне урока; 4) способность предвидеть и удовлетворить ожидания других, совпадение чужих ожиданий со своими; 5) признание учебных удач окружающими (прежде всего, учителем, одноклассниками, родителями), одобрительные оценки с их стороны; 6) обеспеченность дальнейшего обучения в близкой и отдаленной перспективе; 7) повышение самооценки и самоуважения; 8) переживание положительных эмоций, состояния удовлетворения и радости.

К сожалению, значительная часть педагогов, отвечая на вопрос о причинах трудностей младших школьников, склонна выделять только причины, связанные с самим младшим школьником – индивидуальные негативные особенности ученика, такие как плохая память, невнимательность, неактивность, и социально неблагополучные условия. При этом педагоги не склонны связывать причины неуспешности школьников и собственные методические проблемы.

При этом анализ образовательного процесса и проведенная диагностика позволяют установить зависимости трудностей школьников от особенностей организации педагогом образовательного процесса. Информация об этом приведена в таблице 1.

Таблица 1.

Зависимости трудностей школьников от особенностей организации образовательного процесса педагогом

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Трудности учения младших школьников** | | **Особенности организации обучения, вызывающие данные**  **трудности** | | |
| Неготовность решать нестандартные  задачи | | Приоритет образца и типовых задач | | |
| Низкий уровень сформированности  УУД | | Приоритет  задач | решения | предметных |
| «Эффект ленивого мозга» | | Отсутствие заданий на рассуждение,  поиск ошибок, доказательств | | |
| Низкий уровень контроля  самоконтроля, предвидения | и | Контроль и оценка - функция учителя | | |

Преувеличение педагогами роли образца и увлечение репродуктивным обучением создает для субъекта учения (обучающегося) значительные риски:

1. «привязанность» к образцу провоцирует неумение самостоятельно строить алгоритм решения учебной задачи;
2. усвоение образца не предполагает развитие способности использовать умственные операции в соответствии с особенностями учебной задачи, это провоцирует низкий уровень универсальных учебных действий;
3. развивается «эффект ленивого мозга», то есть неспособность обучающегося мыслить, рассуждать, строить гипотезы;
4. контроля и самоконтроля обучающегося, способность к саморазвитию остаются на низком уровне.

Преодоление трудностей учения и обучения является залогом повышения качества начального образования. В связи с этим актуальным становится вопрос о том, какие изменения в начальном образовании обеспечивают повышение его качества? К наиболее значимым изменениям относятся:

* изменение приоритетов деятельностей в учебном процессе;
* особое внимание к формированию универсальных учебных действий;
* дифференциация обучения с учетом успешности каждого младшего школьника.

Далее каждое из необходимых изменений было подробно освещено.

**Изменение приоритетов деятельностей в учебном процессе**. Для того чтобы достичь зафиксированных в ФГОС НОО целей, необходимо пересмотреть распределение в образовательном пространстве долей репродуктивной, поисково-исследовательской и творческой деятельностей, сделав акцент на две последние. Поскольку не у всех педагогов есть опыт организации этих деятельностей, Н.Ф. Виноградова в докладе подробно охарактеризовала логику разворачивания этих деятельностей в образовательном пространстве.

Логика конструирования поисково-исследовательской деятельности:

* 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. Логика конструирования творческой деятельности:
* наличие замысла (идеи, озарения);
* создание плана творческих действий (раздумье, фантазия, размышление);
* реализация замысла (идеи): импровизация, компиляция;
* самооценка оригинальности, выразительности.

**Особое внимание к формированию универсальных учебных действий**. Универсальное учебное действие есть способ решения учебной задачи с разным предметным содержанием на основе применения (конструирования) совокупности последовательных преемственных операций. В настоящее время зафиксированы следующие проблемы формирования универсальных учебных действий в начальной школе: универсальное действие подменяется предметным; происходит оценивание универсальных учебных действий в момент, когда процесс формирования не завершен; не планируется преемственность и перспектива в развитии УУД; не раскрываются операции, составляющие УУД.

**Дифференциация обучения с учетом успешности каждого младшего школьника.** Педагогические подходы к дифференциации образования строятся с учетом следующих положений:

1. Любой учебный класс не есть однородная масса учащихся, которая делится на две категории – усвоившие или не усвоившие требования.
2. Младший школьник любого уровня успешности нуждается в постоянной помощи и поддержке учителя в соответствии с образовательными потребностями.
3. Необходимо учитывать уровень учебно-познавательной мотивации обучающегося.

Исходя из приоритетных целей начального общего образования и указанных положений современные идеи организации индивидуально- дифференцированного обучения заключаются в следующем: 1) опора процесса обучения на зону ближайшего развития; 2) создание условий для интеграции предметных и метапредметных результатов; 3) организация совместно-распределительной деятельности как процесса создания алгоритма решения учебной задачи.

Зафиксированные в докладе Н.Ф. Виноградовой положения о необходимости продумывать более тесную связь работы по формированию предметных и метапредметных результатов продолжили в своем совместном докладе «Влияние сформированности метапредметных результатов на успешность обучения математике и русскому языку в начальной школе» Оксана Анатольевна Рыдзе, к.пед.н., ст.н.с. лаборатории начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», и Марина Ивановна Кузнецова, д.пед.н., вед.н.с. лаборатории начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования».

Приведем краткое содержание доклада О.А. Рыдзе и М.И. Кузнецовой.

Анализ результатов международных, федеральных и региональных проверочных работ и диагностических работ, разработанных сотрудниками Института стратегии образования Российской академии образования и выполненных в нескольких регионах, позволили выделить трудности младших школьников, проявляющиеся при выполнении работ как по математике, так и по русскому языку. К числу наиболее распространенных можно отнести следующие: 1) частичное использование условий учебного задания; 2) подмена задания более простым; 3) отсутствие полноты объяснений/рассуждений; 4) потеря информации в ходе решения; 5) неумение найти несколько способов выполнения задания, применить известный способ действия в нестандартной ситуации. Эти трудности проявляются и при выполнении заданий по другим предметам и могут быть охарактеризованы как общеучебные трудности. Для целенаправленной работы по устранению этих трудностей важно было проанализировать наиболее вероятные причины их возникновения у младших школьников. Данные о трудностях и их причинах представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Общеучебные трудности младших школьников и причины их

возникновения

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Общеучебные трудности младших школьников** | | | **Возможные причины трудностей** |
| Частичное использование условий учебного задания | | | Трудности работы с текстом: неполнота восприятие информации, сложности с установлением причинно-следственных связей при выполнении последовательных шагов |
| Подмена простым | задания | более | Негативное следствие опыта выполнения однотипных заданий |
| Отсутствие полноты объяснений/рассуждений | | | Недостаточное владение развернутой устной и письменной речью, проблемы с овладением логическими действиями |
| Потеря решения | информации | в ходе | Недостаточный уровень работы с информацией, представленной в разной форме |
| Ответ не соответствует вопросу | | | Низкий уровень самоконтроля результата и самоконтроля процесса |

Очевидно, что большая часть причин связана с отсутствием или недостаточным уровнем овладения универсальными учебными действиями, как познавательными, так и коммуникативными и регулятивными. Следовательно, наиболее эффективным путем преодоления выявленных общеучебных трудностей является продуманная организация образовательного процесса, направленного на формирование трёх групп УУД. Данный вектор задан был в ФГОС НОО 2009 года и усилен в ФГОС 2021 года. В пункте 42 ФГОС НОО 2021 года, отражающем требования к метапредметным результатам, представлены три группы универсальных учебных действий: познавательные, коммуникативные, регулятивные, при этом в каждой группе выделено несколько подгрупп, состоящих из конкретных действий. Это серьезный шаг вперед по сравнению с ФГОС НОО 2009 года, в тексте которого в пункте 11, связанном с требованиями к метапредметным результатам, был перечень из шестнадцати позиций, не распределенных по группам универсальных учебных действий. Это затрудняло понимание педагогами связи стандарта и программы формирования универсальных учебных действий. В подготовленных и одобренных решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол 3/21 от 27.09.2021 г.) рабочих программах по предметам планируемые результаты в части метапредметных результатов приведены в соответствие с ФГОС НОО и при этом отражают предметную специфику – указаны дидактические единицы, при работе с которыми проявляются универсальные учебные действия. В четырех предметных программах («Математика», «Литературное чтение», «Окружающий мир» и

«Русский язык») в блоке содержания в каждом классе выделены те универсальные учебные действия, работе над которыми способствует предметный материал. В таблице 3 приведены фрагменты рабочих программ по математике и русскому языку, утвержденных 27.09.2021, связанных с работой над одним из базовых логических универсальных учебных действий

- сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения.

Таблица 3. Фрагменты рабочих программ по математике и русскому языку (блок

«Содержание обучения»), демонстрирующие единство работы над универсальным учебным действием «сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Рабочие программы** | **1 класс (пропедевтический уровень)** | **2 класс (пропедевтический уровень)** |
| **Математика** | сравнивать два объекта, два числа | сравнивать группы объектов (чисел, величин, геометрических  фигур) по самостоятельно выбранному основанию |
| **Русский язык** | сравнивать звуки в соответствии с учебной задачей; сравнивать звуковой и буквенный состав слова в соответствии с учебной  задачей | сравнивать однокоренные (родственные) слова и синонимы; однокоренные (родственные) слова и слова с омонимичными корнями; устанавливать основания для сравнения… |
| **Рабочие программы** | **3 класс** | **4 класс** |
| **Математика** | сравнивать математические объекты  (числа, величины, геометрические фигуры) | сравнивать математические объекты (числа, величины,  геометрические фигуры), записывать признак сравнения |
| **Русский язык** | сравнивать грамматические признаки разных частей речи;  сравнивать тему и основную мысль текста; сравнивать типы текстов…; сравнивать  прямое и переносное значение слова | устанавливать основания для сравнения слов, относящихся к разным частям речи; устанавливать основания для сравнения слов, относящихся к одной части речи, но отличающихся грамматическими признаками |

Доклад Владиславы Юрьевны Романовой, к.пед.н., ст.н.с. лаборатории начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», был посвящен трудностям формирования коммуникативной деятельности младших школьников.

Приведем краткое содержание доклада В.Ю. Романовой «Трудности формирования коммуникативной деятельности и их преодоление».

Проведенный анализ особенностей обновленной рабочей программы по русскому языку позволил сделать вывод о том, что особое внимание в содержании программы уделено работе над умениями младших школьников, проявляемыми в совместной деятельности: формулирование цели, выполнение совместных учебных задач; распределение работы; обсуждение результата совместной работы; готовность играть разные роли при работе в команде для достижения общего результата. При этом в программе обращено внимание на развитие как диалогической, так и монологической речи.

Было отмечено, что диалог включает в себя: распределение инициативы между участниками (лидер – подчиненный; равноправное участие); «удержание» темы диалога; соблюдение культуры диалога, после этого была представлена характеристика учебных действий, способствующих пошаговому формированию диалогической речи. Подчеркивалось, что младшие школьники не понимают, что такое диалог, каковы правила его ведения и участия в нем. К сожалению, и учителя часто отожествляют беседу с учащимися с коллективным диалогом. Беседа обычно проходит как разговор педагога с одним учеником, строится в форме вопроса-ответа, заканчивается обязательной оценкой учителем высказываний собеседника:

«Правильно! Молодец!», «Невнимателен! Не думаешь!», «Неправильно! Не выучил!» и т.д. Речевые умения и навыки диалогической речи являются основой для продвижения в разных предметных областях обучения и важны для формирования жизненных ценностей учащихся. Диалог характеризуется краткостью, неполнотой, определенной простотой синтаксических конструкций и лексических средств. Эти особенности имеют принципиальное значение для методики формирования умения вести учебный диалог, так как существует не всегда оправданная школьная практика требовать от детей «полные» ответы во время учебных диалогов.

Принципиальное значение имеет предоставление младшим школьникам сведений, с помощью каких речевых средств можно построить суждения, если цель их различна: возражаешь собеседнику, соглашаешься с ним, находишься в сомнении, предлагаешь сделать выводы, объединяешь мнения, дополняешь примеры. К примеру, операция, ориентирующая ученика на позицию партнера при высказывании своей точки зрения, поможет школьникам научиться конструировать высказывание с ориентировкой на мнение других. Точка зрения ученика, участвующего в диалоге, может и не совпадать с уже высказанными мнениями. И тогда от ученика потребуются твердость, уверенность, настойчивость, решимость (но не упрямство) заявить в адекватной речевой форме о наличии другого (собственного) суждения.

Трудности младших школьников, выявленные при проведении исследования, следующие: отсутствие умения договариваться, распределять работу; отсутствие навыка удерживать цель задания; отсутствие умения работать в команде и т.п. Среди основных трудностей педагога были названы: непонимание важности обучения учебному диалогу; недостаточное внимание к важности мотивирования; отсутствие способов преодоления конкретных трудностей учеников. Были предложены пути преодоления названных трудностей. Каждому, даже небольшому действию в диалоге ребенка нужно учить. Целесообразно начинать это обучение с организации работы в парах, поскольку главное – научить слышать друг друга, а уже после взаимодействовать для достижения общего результата. В парах, в небольших группах необходимо показывать, что нужно, чтобы диалог состоялся; целесообразно вовлекать ребят в активное обсуждение важной для решения учебной задачи проблемы, пробуждать интерес, постепенно предлагая организовывать работу в команде самостоятельно. Важно, чтобы при изучении той или иной темы были предусмотрены такие задания, такие формы организации деятельности учеников на уроке, чтобы в процессе овладения собственно предметными действиями у младших школьников формировались и универсальные умения, в частности, коммуникативные универсальные учебные действия.

Ольга Олеговна Петрашко, н.с. лаборатории начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», в своем докладе «Влияние общего интеллектуального развития младшего школьника на успешность обучения» подчеркнула особенности работы педагога, направленной на общее интеллектуальное развитие школьников.

Приведем краткое содержание доклада.

Известно, что различные виды искусства (музыка, литература, театр, изобразительное искусство) расширяют кругозор ребенка, углубляют его знания, повышают уровень эрудиции. При этом закономерно и обратное влияние использования младшими школьниками имеющегося у них запаса общекультурных сведений при решении конкретных предметных задач.

Хорошо известны трудности, которые возникают у младших школьников при анализе художественного текста. Они часто не могут установить значения разных средств выразительности, которые употребляет автор, формально оценивают язык произведения, не чувствуют настроения стихотворных строк. Например, учащимся начальных классов трудно установить связь авторской сказки с народной, определить черты народности, которые, как правило, присутствуют в известных авторских сказках. Таким образом, применить умственные действия – в данном случае анализ, сравнение, обобщение – детям трудно. В то же время у детей есть достаточно большой опыт рассматривания иллюстраций в книге, просмотра мультфильмов и кинофильмов, где содержание произведения фольклора или литературы представлено в яркой, наглядной форме, что помогает ребятам правильно воспринимать замысел автора и сюжет.

Эти особенности восприятия и понимания разных видов искусства, которые отражают уже имеющийся у детей опыт интеллектуально- художественной деятельности, важно использовать для сопровождения процесса текстовой деятельности учащихся. Данное положение было проиллюстрировано на двух примерах. Один пример отражает конкретную работу по реализации программы обучения литературному чтению (сказка

«Конек-Горбунок»), а другой пример показывает формирование универсальных интеллектуальных (познавательных) действий на знакомом, близком детям, но дополнительном содержании.

Часто в своей работе при проведении уроков литературного чтения учитель использует различные виды искусства. Но музыка, живопись, архитектура, скульптура становятся лишь своеобразной иллюстрацией к литературному тексту, а не используется как отдельное дидактическое средство. Мы же предлагаем не соотносить формально текст с рисунком, а воспринимать иллюстрации как произведение изобразительного искусства, передающее настроение, мимику, движение, характер героев, обстановку, одежду, цвет, вызывающее эмоциональное отношение зрителя. Так, например, при работе с текстом сказки П.П. Ершова «Конек-Горбунок» главным методом анализа текста и иллюстрации может стать сравнение. Этим познавательным универсальным действием младшие школьники уже пользовались на уроках математики, окружающего мира, теперь имеющийся у них опыт применения пригодится для работы с достаточно сложным поэтическим текстом. Сравнение строится на деталях и текста и иллюстрации Н.М. Кочергина к сказке. В конце работы целесообразно обсудить проблемные вопросы: помогают ли иллюстрации понять текст или книги оформляют ими только для красоты? В результате обмена мнениями учащиеся придут к выводу, что иллюстрации к тексту и сам текст, несмотря на различные средства выразительности, выполняют схожие функции.

Как показывает практика, не все учителя ставят перед собой задачу специально формировать интеллектуальные операции, используя для этого возможности разных предметов. Поэтому познавательное действие, будь то сравнение или обобщение, классификация или анализ, развивается стихийно, часто с определенными пробелами в структуре умственного действия или с нарушением логики построения последовательности шагов. Задания с использованием различных умственных действий будут положительно влиять на общее интеллектуальное развитие младшего школьника. Например, можно предложить такое задание на классификацию: *Рассматривая рисунки, раздели игры на три группы. Обсуди свои ответы с одноклассниками.* Детям нужно самостоятельно определить признак классификации. В данном случае таким признаком будет не место проведения игры, а ее цель, сущностная характеристика – на иллюстрациях представлены настольно-печатные, конструктивные и спортивные (подвижные) игры.

Работа по интеллектуальному развитию младшего школьника не только влияет на успешность обучения, но и способствует достижению главной цели современного образования - развитию способности школьника к самообучению, готовности к учебной и жизненной адаптации, основанной на сформированных рефлексивных качествах.

Профессиональный интерес участники мероприятия проявили к опыту Православной школы «Рождество» Московской области в решении задачи создания образовательной среды для детей, испытывающих трудности в обучении.

Галина Юрьевна Старчикова, заместитель директора православной школы «Рождество» (Московская область), сделала доклад «Создание образовательной среды для детей, испытывающих трудности в обучении».

Екатерина Геннадьевна Соснина, кандидат педагогических наук, учитель начальных классов школы № 1208 имени Героя Советского Союза М.С. Шумилова, представила доклад «Моделирование как средство принятия и сохранения учебной задачи младшим школьником».

Приведем краткое содержание доклада.

Одна из частотных трудностей первоклассников, а иногда и второклассников – это неспособность удерживать учебную задачу. Если не помочь младшим школьникам преодолеть эту трудность, она может стать причиной школьной «неуспешности». Для успешности учебной деятельности обучающийся должен четко представлять набор и последовательность операций, из которых состоит выполняемое действие, т.е. освоить способ действия. Сложность работы младших школьников со способом действия связана с необходимостью удерживать его в памяти. Процесс решения учебной задачи должен состоять из следующих операций: принятие – понимание и осознание; сохранение – удержание способа, который намечен. Непонимание учебной задачи приводит к невозможности полноценного формирования самоконтроля у учеников на начальном этапе обучения в школе. Для выполнения самоконтроля совершаемых учебных действий необходимо определенным образом научить детей удерживать способ осуществления действия и последовательность входящих в него операций.

Неумение удерживать учебную задачу и осуществлять контроль за собственной деятельностью проявляется у первоклассников и при работе с текстом заданий учебника: дети испытывают трудности с пониманием стоящих перед ними задач и пониманием того, какие действия необходимо выполнить. Это связано и с тем, что навык чтения еще не полностью сформирован. Способом преодоления данных трудностей может быть фиксация последовательности выполнения заданий при помощи моделей, фиксирующих порядок осуществления необходимых действий. Моделирование помогает удержать алгоритм благодаря наглядности и доступности. Мы ввели в работу с детьми набор фишек с рисунками, на которых символично изображены действия. Такой набор был в распоряжении у каждого ребёнка. Коллективно читая задание, дети выкладывали порядок действий при помощи фишек с рисунками. Так дети наглядно видели предстоящий порядок действий. Например, на уроках русского языка текст заданий к упражнению и само упражнение часто бывают большого объёма

уже в 1 классе. Дети теряют поставленную задачу или часть задачи, пока доходят до конца упражнения. Они ещё не владеют навыком выбирать из текста главные слова, а значит не все первоклассники могут понять, что именно требуется выполнить. Именно символическое изображение в рисунке на фишках быстрее воспринимается ребенком в этом возрасте, экономит время на понимание выбора необходимого действия, количества и последовательности действий. В этом случае моделирование выступает как способ фиксации последовательности действий, а значит и как способ осуществления младшим школьником самоконтроля. Аналогичная работа проводится и во втором классе, однако здесь порядок действий фишками выкладывали и выбирали сами дети, тем самым формируется внутренний план действий, на что и была нацелена работа по преодолению трудностей в обучении.

Ещё одним из путей обучения выстраиванию способа действия является использование в обучении алгоритмов действия. Приведём как пример приём формирования графического навыка письма. Обучение написанию букв идёт более эффективно, если первоклассники осознают обобщенный способ написания букв. Операции, составляющие этот способ действия, обязательно проговариваются. Трудность для детей, как и в случае с текстом задания, представляет удержание в памяти действий при написании буквы. Именно поэтому может быть использована модель- алгоритм данного предметного действия, в которой проговариваемое действие отражалось в виде символа. Пример модели приведен в таблице 4.

Таблица 4.

Модель-алгоритм обобщенный способ написания букв

|  |  |
| --- | --- |
| **Проговариваемый алгоритм** | **Символы** |
| Определяю из каких элементов состоит буква |  |
| Определяю начальную точку написания элемента |  |
| Определяю направление движения |  |
| Удерживаю движение по нужной траектории с  учетом положения элемента на строке |  |
| Прописываю все необходимые элементы |  |
| Сверяю с образцом |  |

Построенная модель данного алгоритма, используемая детьми для удержания учебной задачи при написании букв и самоконтроле после написания, выглядела следующим образом:



|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |

Работу над принятием и удержанием способа действия рационально проводить и при обучении письма под диктовку. В период обучения письму на свободной строчке прописей детям предлагалось записать под диктовку одно простое предложение. После того как дети написали предложение, им даётся карточка с моделями слов, в которых указано количество букв и границы предложений, и указание на необходимые действия. Очень важно обратить внимание на то, что на данном этапе в модели слова необходимо указать количество букв, так как пропуск букв является типичной ошибкой на данном этапе обучения. Постепенно из модели слова убирается указание на количество букв. По мере введения орфограмм под моделью слова появляется номер орфограммы, которая есть в этом слове, а справа появляется таблица с перечнем номеров орфограмм. Модельные карточки трансформируются в модели-кодификаторы.



На математике использовать моделирование алгоритма предметного действия можно при ознакомлении с текстовыми задачами в 1 классе. Созданный в совместном обсуждении с детьми алгоритм моделируется с использованием текста и символов (таблица 5).

Таблица 5.

Моделирование алгоритма предметного действия при работе с текстовыми задачами

Работаю со структурой задачи

Оформляю условие задачи

Опираюсь на вопрос и понимаю, какие арифметические действия применить

Записываю решение в виде выражения

Вычитание (-)

Сложение (+)

Рисунок

Схема

Краткая запись

Определяю **вопрос** задачи

Определяю **условие** задачи

Записываю ответ, соответствующий вопросу задачи

С докладом по теме «Приемы предупреждения тревожности младшего школьника при подготовке к контрольным работам» выступила Елена Васильевна Волобуева, аспирант лаборатории начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования».

Юлия Борисовна Лимич, аспирант лаборатории начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», сделала доклад «Трудности обучения детей с девиантным поведением как педагогическая проблема».

Приведем краткое содержание доклада.

В современном обществе растет число детей с девиантным поведением. По статистическим данным в каждом учебном классе сегодня от 2 до 5 таких детей. В начальной школе учитель в большинстве случаев сталкивается с девиантным поведением, которое является умеренным и допустимым проявлением процесса адаптации. Нарушения благополучного течения адаптационных процессов ведут к школьной дезадаптации, обусловленной нарушением общения школьника со значимой для него фигурой – учителем. Учитель, не имея возможности найти подход к ребенку, может выступать фактором, провоцирующим девиантное поведение. Пассивная, осуждающая позиция учителя (во всем виноват ребенок) создает для таких детей очень сложную ситуацию. Навешивание ярлыка «трудный ребенок» (а зачастую для учителя понятие «трудный» равносильно понятию «неудобный») формирует у ребенка девиантную идентичность, которая усиливает опасную изоляцию, препятствует позитивным переменам и вызывает рецидивы девиантного поведения. Педагог, занимающий активную, осмысленную позицию по отношению к проявлениям девиантного поведения, должен подходить к решению проблемы не с позиции авторитарного подавления и навешивания ярлыков, а с позиции анализа ситуации. Чтобы понять и скорректировать поведение ребёнка, педагогу необходимо осмыслить его цели и то, каким образом они интерпретируются в его поведении. На основе этого понимания, педагог и должен выстроить стратегию коррекции девиантного поведения, выстроенную на основе индивидуальных дефицитов и потребностей ребенка.