

## *Содержание*

Ресурсы реализации требований ФГОС к формированию универсальных учебных действий в школьном курсе русского языка (вместо введения)

Раздел 1. Технология ИСУД: история, теория, опыт использования.

Раздел 2. Учебный успех и индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности (ИСУД) обучающегося. Матрица учебного успеха обучающегося (Н.Л. Галеева).

Раздел 3. Картотека учебных форм и видов учебной работы для использования на уроках русского языка (Т.А. Викулина)

Раздел 4. Использование технологии ИСУД в качестве ресурса реализации требований ФГОС учителями – словесниками для учебной и внеурочной предметной деятельности. (Т.А. Викулина, Н.Л. Галеева, А.В. Нестерова, Н.Н.Конова, В.И.Тихонова, М.А. Холикова )

Раздел 5. Развивающие задания к некоторым темам учебной программы по русскому языку (Н. К. Винокурова).

- *Примеры развивающих интегративных заданий по теме «Имя прилагательное»*
- *Развивающие формы работы со словарными словами.*
- *Развитие внутренних ресурсов учебного успеха ученика на примере работы с текстом.*

Литература

**Ресурсы реализации требований ФГОС к формированию  
универсальных учебных действий  
в школьном курсе русского языка (вместо введения)**

Галеева Н.Л. ,  
профессор кафедры управления  
образовательными системами МПГУ

*Их либе ясность, их либе точность.  
Их бин просить не видеть в том порочность.*

*И.Бродский*

На одном из занятий авторского курса «Педагогика для старшеклассников» в педагогических классах московских школ при изучении темы «Педагогические идеи и педагогические концепции» мы с учащимися обсуждаем следующую фразу из государственного документа: «Образование оказывает серьезное влияние на социально-экономическое, социально-культурное развитие государства, его позиции в мире, его целостность и национальную безопасность».

После того как учащиеся соглашались с содержанием фразы, я прошу их соотнести набор школьных предметов с каждым положением изученной фразы, чтобы определить какие предметы «работают» на каждое из положений. Это исследование, проведенное мною неоднократно, показало, что большинство учащихся (10-11 классов!) слабо осознают социальное значение содержания и форм учебно-познавательной деятельности многих школьных предметов.

Так социально-экономическое развитие государства большинство учащихся соединили только с математикой и экономикой, не осознавая, что если не развивать промышленность, сельское хозяйство, академическую и

прикладную науку, то и считать будет нечего... Но настоящим профессиональным шоком для меня стал тот факт, что НИ ОДИН ИЗ УЧАСТНИКОВ курса не соотнес целостность и национальную безопасность государства с таким школьным предметом, как русский язык...

Осознание своей национальной принадлежности принято называть национальным самосознанием. Еще К.Д. Ушинский ставил язык русского народа на первое место в возрождении русского национального самосознания, считая, что язык не только средство передачи знаний и мыслей, но и средство сохранения этноса: «Язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина, вся история духовной жизни народа. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившее и будущее поколение народа в одно великое, историческое целое. Пока жив язык народный в устах народа, до тех пор жив и народ».

Так чему же мы учим на уроках русского языка, если выпускники не понимают такого его значения?..

Описанные выше результаты не претендуют на строгое исследование, но их вполне можно принять и как попытку проблемного анализа условий и ресурсов этапа внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов, и как еще одно доказательство актуальности введения ФГОС, представляющего систему требований к результатам, к структуре программ и к условиям их реализации.

Методологическая основа стандарта предусматривает практико-ориентированный характер обучения и ценность личностного результата обучения. Такой подход однозначно определяет необходимость формирования у будущего учителя уже не предметно-методической, но предметно-методологической компетентности, позволяющей учителю использовать содержание предмета как ресурс развития и социализации

ученика, свободно структурируя предметное содержание, целенаправленно выбирая методы, формы, приемы обучения и учения.

Правда, это требует изменений не только в когнитивной и операциональной, но и в позиционной составляющей профессиональной компетентности учителя русского языка – «мой предмет уже не цель, а средство»...

Работая с коллективами разных школ, я вижу, что содержание стандартов еще недостаточно глубоко изучено главными субъектами их реализации – учителями. Не все учителя до сих пор понимают, что новые Федеральные государственные образовательные стандарты не ограничивают свободу деятельности и творчества тех учителей, которые реализуют минимальный уровень требований, прописанный в Стандартах. Образно говоря, стандарт ограничивает учителя «снизу»: не хуже, не меньше (или не больше – как, например, с весом портфеля в начальной школе), не реже и т.д. Но рост учителя «вверх» – в применении новых технологий, расширении содержания и т.д. – Стандарт не ограничивает.

Между тем в Стандартах есть глубокие смысловые связи как между требованиями к метапредметным образовательным результатам (УУД), так и между метапредметными и предметными требованиями. Выявляя эти связи, учителя могут реализовать сразу несколько требований в одной педагогической ситуации. При этом учителю русского языка необходимо выполнить, как минимум, три условия:

- иметь в своем педагогическом арсенале как можно больше разнообразных форм, видов и приемов учебно-познавательной деятельности (подчеркнем, речь идет не о разнообразии методов работы учителя, что также необходимо, но о разнообразии способов работы ученика – который, если учить~~ся~~, то обязательно обучает самого себя),

- уметь выявить в любой дидактической задаче необходимость использования тех внутренних ресурсов ученика, которые обеспечат ему учебный успех,
- уметь помочь ученику выявить его возможности и недостатки не только в предметной сфере (ответ на вопрос «знает ли Петя правило» не поможет выяснить – что лично ему, Пете, надо сделать, чтобы это правило стало его внутренним ресурсом, для некоторых знание правила не гарантирует его применение... ), но и в процессе становления навыков самопознания и самоопределения.

Слово, его смысл, его эволюция во времени и пространстве, нравственный аспект слов... Если мы хотим помочь ребенку в его самостоятельной адаптации к жизни в XXI веке, то умение обращаться со словом должно быть присвоено выпускником школы не только в ракурсе грамматики, орфографии, стилистики и т.д. Владение словом как основой личностной рефлексии человека в общении с людьми, в процессах самопознания и познания окружающего мира, в становлении собственного мировоззрения и выработке собственного нравственного императива невозможно переоценить.

Однако на практике реже всего на уроках русского языка учитель говорит о слове как инструменте деятельности, чаще – как о подсистеме письменного текста и речи.

Поэтому автором был в середине 90-х годов спроектирован, а затем, и апробирован курс «Мои мир – мир слов», который составлял часть цикла курсов по формированию экологического мышления и сознания «Экология и мир человека». В данном курсе *слово* изучалось в значении «инструмента». Отработка навыков владения этим «инструментом» велась в разных сферах жизни и деятельности: от *слова* как инструмента познания внешнего мира, к *слову*, как инструменту общения и, наконец, к *слову* как инструменту САМОПОЗНАНИЯ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ. В данном пособии в

приложении будут приведены задания из методического сопровождения уроков данного курса.

В перечне требований к метапредметным результатам ФГОС постулирует экологическое сознание и мышление как образовательный результат изучения ВСЕХ ПРЕДМЕТОВ. Я уверена, как это не парадоксально звучит в устах биолога, что уроки русского языка – центральное звено, а учитель словесности – главный субъект в процессе становления экологического сознания и мышления, выращивания собственного экологического императива каждым школьником.

Попробуем выявить ресурсы такого предмета как русский язык в реализации этих требований путем несложного семантического анализа.

Сегодня понятие ЭКОЛОГИЯ приобретает атрибуты обобщения, интегрируя в себя дополнительные смыслы. ЭКОЛОГИЯ как наука о взаимоотношениях живых и неживых объектов в природе; ЭКОЛОГИЯ как обобщение комплекса условий существования (плохая экология, экология города и т.д.) и наконец, ЭКОЛОГИЧНОСТЬ – третий смысловой концентр, обозначающий требования к качеству любого вида человеческой деятельности. Именно в этом последнем смысле термин экология употребляется в формулировках требований к метапредметным образовательным результатам.

Экология «сверху вниз» - от научных законов до законодательных актов – доходит до каждого гражданина в виде «писаных» запретов. Оставив этот путь ЭКОЛОГИИ к человеку для ученых-биологов, практиков-экологов, политиков, экономистов и правоведов, попробуем проанализировать, что же делаем мы, учителя, для того, чтобы у нашего ученика сформировались те убеждения, навыки, которые станут основой его ПОВСЕДНЕВНОЙ жизненной практики в семье, на работе, на отдыхе и т.д. Короче, что мы делаем для формирования и помощи в самоформировании у наших учеников осознанной внутренней потребности действовать ЭКОЛОГИЧНО во всех

сферах жизнедеятельности – от семейных и дружеских отношений до профессиональной деятельности.

Что для человека является более действенным регулятором свободы выбора в каждом конкретном случае – внутренняя потребность или тома законов? Можно поставить вопрос более резко: гарантирует ли отличное знание законов биоэкологии то качество поведения человека, которое мы называем экологичным, а «пятерка» по биологии в аттестате наличие внутреннего экологического императива?

Если дополнить современную дидактику целенаправленным обучением ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ СИСТЕМНОМУ МЫШЛЕНИЮ на содержательной основе, интегрирующей разные сферы жизни человека в единое целое, то формирующийся собственный экологический императив создается, саморазвивается ребенком *как нравственный изначально*.

А какой инструмент больше всего подходит для интеграции знаний? СЛОВО. ПОНЯТИЕ. Следовательно, если ЭКОЛОГИЯ понимается и осознается участниками образовательного процесса как часть великой науки о том «*как человеку жить*» (а не только о том, «что человеку знать»), тогда создание условий для формирования сознательного отношения *к слову* как к инструменту взаимодействия человека с человеком, с природой, с социумом, как инструменту познания и адаптации в мире становится атрибутом современного образовательного процесса. И в этом случае помочь ученику осознать именно такой подход к *слову* – важнейшая задача учителя русского языка.

Новый образовательный Стандарт, позиционируемый как основной инструмент управления качеством образования в российской школе, определяет необходимость изменений в модели профессиональной компетентности российского учителя в нескольких направлениях.

Одно из таких направлений определил В.В.Давыдов, выступая на конференции международной ассоциации Развивающего обучения более 15 лет назад: «...Мы должны, наконец, понять, что обучение есть деятельность

управленческая. Управлять учением – значит создавать такие условия, при соблюдении которых деятельность учения достигала бы поставленных целей». Если в педагогическом социуме не будут приняты эти слова как руководство к действию, мы рискуем обесценить концепции Стандартов, а, значит, и снизить результат.

Ведь учитель с низким уровнем управленческой компетентности не способен реализовать задачи Стандарта нового поколения, имеющего рамочный, а не рецептурный характер. Именно управленческая компетентность, называемая иногда организационно-деятельностной, востребует от учителя умения работать не просто «по алгоритму», но целенаправленно изменять этот алгоритм в зависимости от состояния учеников, от ресурсов, от других условий, достигая максимально возможного уровня качества образования.

Можно представить позицию учителя как бы «изнутри», моделируя ответ учителя на простой вопрос: «что я делаю, когда осуществляю свою профессиональную деятельность?». Такое деятельностное представление помогает учителю осознать реальное положение двух субъектов образовательного процесса – учителя и ученика – на своих уроках:

- «Я обучаю русскому языку **учеников 6 класса «А»**.
- «Я обучаю русскому языку *Машу, Колю и Петю из 6 класса «А»*.
- «Я *вместе с Машей, Колей, Петей с помощью школьного предмета «русский язык» познаю законы окружающего мира и учусь управлять собой и миром вокруг, не причиняя вреда миру, себе и окружающим»*.

Сразу оговоримся, что ни одна из этих концептуальных позиций учителя не ущербна или порочна сама по себе. *Разница между этими позициями лишь в том, в каких реальных условиях каждая из них будет оптимальной и успешной.*

Учитель, работающий на основе первой концепции и при этом достигающий высоких результатов в обучении учеников – назовем его *учителем - «предметником»* – великолепно знает свой предмет, его содержание, его методики, его ресурсы. Но он будет стремиться искать и применять методики, позволяющие ему «научить всех», работая фронтально. Самых высоких результатов, скорее всего, добьётся как учитель в профильных классах, где учатся дети с высоким уровнем мотивации. Но *учителю-предметнику* будет сложно осуществлять индивидуальный подход, без которого немислимо обучение в других условиях.

Если учитель реализует вторую модель, то его можно условно назвать *учителем-наставником*. Он успешно обучает детей и с высоким и со средним уровнем учебных возможностей, обеспечивая преодоление неуспеваемости в первую очередь через учёт скорости усвоения разными учениками учебного материала.

Если же учитель реализует третью модель, то он, действительно, ставит перед собой цель «научить каждого». Тогда он – *учитель-партнер*. И для него учебный предмет является не столько источником целей, сколько *средством* обучения детей способам познания мира и продуктивного, но бережного общения с ним. Такой учитель не успокоится, пока не выяснит, *почему кто-то из учеников не может освоить учебный материал*. Он готов в любую минуту *для каждого* ученика создать ситуацию успеха или целенаправленного учебного затруднения для развития. Если в средней и старшей школе учителя могут на время позволить себе (особенно в старшей школе при подготовке к экзаменам) ограничиться позицией учителя-предметника, то учитель начальной школы – обязательно учитель-партнер.

*Последняя модель описывает учителя, для которого написаны новые ФГОС.*

Такой учитель не может не владеть навыками грамотного управления собственной деятельностью, условиями и ресурсами учебной деятельности своих учеников. Мы с полным основанием можем назвать такого учителя

также *учителем-управленцем*, для которого не меньшее, а зачастую и большее значение, чем знание предметных методик, имеют навыки сознательного и конструктивного анализа учебных ресурсов ученика, конструирования целей, планирования и организации процесса обучения и снова – анализа, но уже результатов. Причем, не только ученической, но, в первую очередь, собственной деятельности.

Вариативность образовательного процесса обозначает для учителя, реализующего требования ФГОС, прежде всего, вариативность форм и способов обучения каждого ученика. А если учесть реалии данного этапа: переход школы на «подушевое финансирование» и тенденцию к обеспечению условий интеграции детей с ограниченными особенностями здоровья в массовую школу, то диапазон упомянутой вариативности возрастает во много раз.

Различия детей в такой характеристике, как актуальный уровень знаний, еще как-то можно учесть через внешнюю дифференциацию (разделив детей по классам в соответствии с данными входного тестирования). Такие же различия детей, как: особенности памяти, внимания, предпочитаемые каналы восприятия информации и функционального доминирования полушарий, в «поле профессионального зрения» учителя не всегда попадают. Для осознанного управления учителем процессом роста учебно-познавательных ресурсов ученика нужен определенный объем знаний учителя *об ученике как субъекте обучения*. Что определяет успешность обучения каждого ученика? Какие особенности личности ученика являются особенно важными для учета в построении учебного процесса?

На своих семинарах, посвященных проблеме формирования навыков педагогического анализа у учителей, я попыталась в первом приближении оценить степень владения учителями этими навыками. А так же оценить осознанность потребности учителей в овладении этими навыками. Результаты нашего исследования меня одновременно и озадачили и вселили надежду.

- Так, практически **100%** опрошенных учителей считают приоритетным направлением своей профессиональной деятельности на максимально возможную индивидуализацию учебного процесса, однако, только **24%** учителей смогли достаточно конструктивно назвать ресурсы индивидуализации.
- Больше **80%** учителей начальной школы не владеют в достаточной степени педагогическими управленческими технологиями, позволяющими определять объем и формы целенаправленной помощи **каждому** ученику, но **все** готовы осваивать такие технологии.
- Практически **все** учителя используют развивающие формы учебных заданий на предметных уроках, но только **17%** учителей смогли достаточно полно охарактеризовать дидактический потенциал каждого из используемых заданий, т.е., определить, какие именно параметры учебного успеха ученика целенаправленно развивает данная форма заданий.

И здесь необходимо поговорить еще об одном понятии, без которого невозможно реализовать требования ФГОС к предметному обучению и метапредметным результатам. Речь пойдет о практическом использовании педагогических и образовательных технологий.

Каждому из нас знакомо чувство внутреннего неприятия (по меньшей мере, настороженности), когда в привычный профессиональный тезаурус входит новое понятие из другой профессиональной сферы. Я с интересом наблюдаю, как в последние десятилетия понятие «технология» завоевывает достойное место в педагогической лексике.

Если в педагогической науке понятие «технология» осознано и принято, то в педагогической практике его судьба не столь победна. Учителя, закончившие педвузы более 25 лет назад (а их большинство), зачастую воспринимают технологизацию образовательного процесса как

ограничение свободы творчества, замену чувственно-рефлекторной составляющей педагогической деятельности на алгоритмизированную, как превращение учительского труда в подобие конвейерного производства с наперед заданными параметрами. Отсюда и неприятие многими учителями идеи стандартизации содержания образования, которую они полагают кто причиной, а кто следствием технологизации образовательного процесса.

Мне, как администратору, много лет возглавляющему научно-методическую работу в школе, потребовался не один год кропотливой, чаще всего индивидуальной работы с учителями гуманитарного цикла, совместное с ними выявление технологической составляющей их труда, выявление прямой зависимости педагогического успеха от уровня технологизированности учебного процесса, чтобы учителя включили это понятие в свой тезаурус. Результатом работы для подавляющего большинства учителей стало принятие такого смысла:

**Технологичность в работе учителя – это качество такой деятельности учителей, для которой атрибутом является присутствие, выстраивание в логическую цепь и реализация следующих этапов:**

- целеполагание;
- оценка ресурсов;
- планирование от конечной цели;
- организация процесса реализации поставленных целей;
- анализ результатов, педагогическая рефлексия и коррекция для выработки следующих целей.

Технологично – значит, воспроизводимо. При этом учитель СВОБОДЕН – грамотно оценив как свои, так и ученические ресурсы, – планировать, организовывать и реализовывать учебный процесс с присущей ему долей творчества ...

Реализация ФГОС потребует изменений в профессиональной компетентности всех субъектов, обеспечивающих качество

образовательного процесса – учителя, администратора школы, методиста окружной системы, управленца из округа... Стандарт будет внедряться практиками, которые, разделяя инновационные идеи, заложенные в новых стандартах, могут – и будут – испытывать затруднения в реализации этих идей.

Но главным субъектом, обеспечивающим качество образовательного процесса в школе, был и остается учитель, для которого ФГОС должен стать нормативно-правовым ресурсом, обеспечивающим качество его профессиональной деятельности.

Именно для учителя русского языка предназначено данное пособие, описывающее образовательную технологию ИСУД, с опережением реализуя большинство из требований ФГОС. Пособие может стать дидактическим ресурсом в методологическом арсенале каждого учителя, реализующего концепции личностно ориентированного, развивающего, здоровьесберегающего образования и требования Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения.