

Т. А. Старовойтова

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ



Могилев
МГУ имени А. А. Кулешова
2020

*Деривативное электронное издание
на основе печатного издания:*

Т. А. Старовойтова

Научно-методические основы организации
учебной деятельности обучающихся

Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2020. – 96 с.

ISBN 978-985-568-636-2

Издание представляет собой учебно-методический комплекс для изучения дисциплины «Научно-методические основы организации учебной деятельности обучающихся». Его основной целью является формирование компетентности магистрантов по вопросам организации учебной деятельности обучающихся с учетом современных средств обучения, особенностей формирования ключевых компетенций на занятиях и практической готовности к организации учебной деятельности учащихся и студентов.

Предназначено для магистрантов, обучающихся по специальности 1-08 80 02 Теория и методика обучения и воспитания (общая педагогика), а также преподавателей педагогики.

УДК 378.147(075.8)

ББК 74.48я73

Старовойтова, Т. А. Научно-методические основы организации учебной деятельности обучающихся [Электронный ресурс] : учебно-методический комплекс / Т. А. Старовойтова. – Электрон. данные. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2020. – Загл. с экрана.

212022, г. Могилев
ул. Космонавтов, 1
тел.: 8-0222-28-31-51
e-mail: alexpzn@mail.ru
<http://www.msu.by>

- © Старовойтова Т. А., 2020
- © МГУ имени А. А. Кулешова, 2020
- © МГУ имени А. А. Кулешова,
электронное издание, 2020

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Сегодня очень важно поддерживать высокий уровень познавательной активности, учебной мотивации обучающихся, создавать условия для приобретения или компетенций в учебной деятельности. Умение учиться признается одной из ключевых компетенций, способствующей успешности как в учебной, так и в профессиональной деятельности. В связи с этим необходимо сформировать у магистрантов целостное представление о сущности, структуре и особенностях организации учебной деятельности обучающихся на разных ступенях общего среднего образования и в высшем учебном заведении. Целью изучения дисциплины «Научно-методические основы организации учебной деятельности обучающихся» является формирование компетентности магистрантов по вопросам организации учебной деятельности обучающихся с учетом современных средств обучения, особенностей формирования ключевых компетенций на занятиях, а также практической готовности к рациональной организации учебной деятельности.

Основные задачи изучения дисциплины:

- сформировать систему психолого-педагогических знаний о технологии формирования учебной деятельности обучающихся;
- ознакомить с особенностями организации учебной деятельности обучающихся с учетом современных подходов в обучении;
- развить исследовательские умения.

Комплекс включает план прохождения дисциплины по семестрам, содержание учебного материала, краткий конспект лекций, планы практических занятий, тематику рефератов, вопросы для подготовки к экзамену, тестовые задания для контроля знаний, анализ научных и методических текстов, списки использованных источников и дополнительной литературы.

Конспект лекций распределен на темы в соответствии с учебной программой дисциплины «Научно-методические основы организации учебной деятельности обучающихся» и содержит план, содержание темы, вопросы для самопроверки.

Планы практических занятий построены таким образом, чтобы дать возможность магистрантам более полно осмыслить теоретические положения лекционного курса, совершенствовать навыки самостоятельной работы с научной и методической литературой, освоить способы организации учебной деятельности обучающихся, овладеть основами анализа компетентностного подхода в обучении, осуществлять самопроверку знаний по каждой теме.

Система заданий к каждому занятию подобрана так, чтобы можно было организовать различные виды самостоятельной работы студентов. Значительное место занимают задания творческого, исследовательского характера. Вариативность представленных заданий дает возможность их выбора для магистрантов с учетом педагогического опыта, интересов и индивидуальных предпочтений.

Творческие задания предполагают магистранту вкладывать в свою деятельность личный смысл и профессиональную позицию.

Учебно-методический комплекс призван способствовать повышению эффективности изучения дисциплины «Научно-методические основы организации учебной деятельности обучающихся», усилению роли самостоятельной работы магистрантов по проблемам формирования и развития учебной деятельности обучающихся на разных ступенях школьного образования и стимулирования учебной деятельности студентов в высшем учебном заведении.

Издание адресуется магистрантам по специальности 1-08 80 02 Теория и методика обучения и воспитания (общая педагогика), а так же преподавателям педагогики.

ПЛАН ПРОХОЖДЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ ПО СЕМЕСТРАМ (дневная форма получения высшего образования)

Сем./ курс	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов			Форма аттестации (зач/экз)
		Лекции	Практические (семинарские) занятия	Лабораторные занятия	
2/1	Сущность и структура учебной деятельности	2	2	-	
	Формирование умений учебной деятельности. Общеучебные умения как компонент ключевых образовательных компетенций обучающихся	2	4	-	
	Метапредметный подход в преподавании учебных предметов	2	2	-	
	Формирование самоконтроля и самооценки у обучающихся	2	2	-	
	Формирование рефлексивных умений у обучающихся	2	2	-	
	Использование активных методов обучения	2	2	-	
	Учебная деятельность студентов	2	4	-	
	Самостоятельная работа студентов	2	2	-	
ВСЕГО:		16	20	-	экзамен

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Тема 1

Сущность и структура учебной деятельности

Философские и психологические основы понятия «деятельность». Категория деятельности в философии. Идеи и подходы психологов к рассмотрению структуры человеческой деятельности. Ведущий вид деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П. Гальперин).

Сущность понятия «учебная деятельность». Своеобразие учебной деятельности. Теоретическое мышление. Результат учебной деятельности. Структура учебной деятельности. Различные подходы ученых к определению структуры учебной деятельности. Характерные признаки учебной деятельности (И.Я. Зимняя).

Субъект учебной деятельности. Характеристика субъектной позиции обучающегося в учебной деятельности.

Соотношение понятий «учебная деятельность», «учение», «учебно-познавательная деятельность». Общие черты и принципиальные отличия данных понятий.

Рациональная организация учебной деятельности учащихся. Признак иррационализации. Рекомендации к рациональной организации учебной деятельности.

Тема 2

Формирование умений учебной деятельности. Общеучебные умения как компонент ключевых образовательных компетенций обучающихся

Умения учебной деятельности. Умения учебной деятельности в логике учебных действий, которые выполняются в процессе решения учебных задач. Общеучебные умения. Умение учиться. Технология формирования учебной деятельности.

Понятие «компетенция». Компетентностный подход в обучении. Ключевые образовательные компетенции (А.В. Хуторской). Типология и структура компетентностно ориентированного задания. Формы представления задания. Особенности разработки задания.

Тема 3

Метапредметный подход в преподавании учебных предметов

История становления и применения метапредметного обучения. Технология метапредметного обучения (Ю. Громыко). Сущность по-

нения «метепредмет». Средства достижения метопредметности: метопредмет, надпредметные программы, метепредметные темы, метепредметная деятельность.

Метепредметные связи на уроке. Урок на метепредметной и межпредметной основе: общие черты и отличия. Использование современных образовательных технологий в учебном процессе с целью достижения метепредметных результатов.

Тема 4

Формирование самоконтроля и самооценки у обучающихся

Контроль и оценка. Значимость действий контроля и оценки (В.В. Давыдов). Различные виды контроля и оценки в зависимости от их временного соотношения с процессом осуществления учебной деятельности. Виды контроля: прогнозирующий, пооперационный, контроль по результату. Виды оценки: прогностическая, актуальная, ретроспективная. Место контроля и оценки в учебной деятельности.

Самоконтроль, его значение для обучающегося. Виды самоконтроля: прогнозирующий, пооперационный, самоконтроль по результату.

Самооценка. Важность оценки и самооценки в обучении (Г.А. Цукерман). Виды самооценки в отношении временной отнесенности к процессу осуществления деятельности (прогностическая, актуальная, ретроспективная).

Тема 5

Формирование рефлексивных умений у обучающихся

Сущность понятия «рефлексия». Различные подходы к определению понятия рефлексия. Виды рефлексии.

Сущность и содержание понятия «рефлексивные умения». Этапы формирования рефлексивных умений. Методы формирования рефлексивно-оценочных умений обучающихся на уроках.

Тема 6

Использование активных методов обучения

Понятие «активный метод обучения». Классификация активных методов обучения.

Характеристика активных методов обучения. Использование активных методов обучения в учебном процессе общеобразовательной школе.

Отличительные особенности активных методов обучения.

Тема 7

Учебная деятельность студента

Стереотипы учебной деятельности, сформированные в период обучения в школе, и их негативные последствия. Трудности студентов на младших курсах.

Условия эффективности учебной деятельности студентов. Критерии эффективности учебной деятельности студентов.

Мотивы учения студентов. Внешние и внутренние мотивы, их характеристика. Стимулирование учебной деятельности студентов.

Контроль качества учебной деятельности – необходимая часть процесса обучения в вузе.

Функции промежуточного вида контроля: контролирующая, диагностическая, управляющая, стимулирующая. Основные задачи промежуточного контроля.

Тема 8

Самостоятельная работа студентов

Сущность понятия «самостоятельная работа». Компоненты самостоятельной работы студентов как вида учебной деятельности. Этапы самостоятельной работы студентов.

Виды самостоятельной работы студентов. Особенности организации контролируемой самостоятельной работы студентов. Особенности организации управляемой самостоятельной работы студентов.

Понятие «самообразование». Самообразование студентов как вид самостоятельной работы студентов.

КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

ТЕМА 1. СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Основные вопросы:

- 1.1. Философские и психологические основы понятия «деятельность»
- 1.2. Сущность понятия «учебная деятельность». Структура учебной деятельности.
- 1.3. Субъект учебной деятельности.
- 1.4. Соотношение понятий «учебная деятельность», «учение», «учебно-познавательная деятельность».
- 1.5 Рациональная организация учебной деятельности учащихся.

1.1. Философские и психологические основы понятия «деятельность»

Категория деятельности, введенная немецкими философами конца XVIII – начала XIX в. и получившая наиболее полное представление в философской системе Гегеля, была одним из крупнейших достижений философской и вообще гуманитарной мысли. Дело в том, что до этого понятия преобладало представление о человеке, как о существе, всецело зависящем от окружающего мира или от творца, т.е. господствовали представления о предопределенности человеческого пути, судьбы, жизни. Трактовалась ли эта предопределенность религиозным или материалистическим образом, человек представлялся как индивид, всецело зависящий от обстоятельств и условий.

В педагогике это нашло отражение в знаменитом положении о том, что душа ребенка – это «чистая доска», на которой жизнь пишет свои письма и то, что напишет, то и будет. Конечно, при таком представлении о человеке, его развитии, собственная роль и ответственность за свою судьбу сводились к минимуму. И заслуга немецкой идеалистической философии в том, что она была гуманной философией. Ее представители пытались понять человека не как пассивную сторону мира, а как активное существо, которое творит свою жизнь, творит мир и поэтому отвечает за себя и окружающий мир.

К идее деятельности вплотную подошел крупнейший психолог прошлого столетия Л.С. Выготский. Хотя им непосредственно эта идея не разрабатывалась.

В начале 30-х и 40–50-е гг. XX века, опираясь на работы Л.С. Выготского, деятельностный подход развивали А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П. Гальперин.

В.В. Давыдов выделил основные закономерности формирования и развития разных видов деятельности. Во-первых, существуют процессы возникновения, формирования, развития и распада любого конкретного вида деятельности (в том числе и учебной). Во-вторых, структурные компоненты деятельности постоянно меняют свои функции, превращаясь друг в друга (так, потребности конкретизируются в мотивах, действие может стать операцией и наоборот). В-третьих, различные частные виды деятельности взаимосвязаны друг с другом в едином потоке человеческой жизни (поэтому подлинное понимание учебной деятельности предполагает раскрытие ее взаимосвязей с игрой и трудом, спортом и общественно значимыми занятиями и т.д.). В-четвертых, каждый тип деятельности первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как сеть развернутых взаимоотношений людей, использующих различные материальные или материализованные средства организации своего общения и обмена действиями; лишь на этой основе формируются и развиваются внутренние формы деятельности отдельного человека, свернутые в своей структуре и опирающиеся на образы и понятия.

Как известно, на различных этапах формирования личности могут быть выделены такие виды деятельности, которые играют особенно важную роль в развитии человека. Эти виды деятельности получили название ведущих. «Ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и в психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» (А.Н. Леонтьев).

Философско-педагогическое понятие «деятельность» означает творческое преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности человека производны от труда и несут в себе главную черту – творческое преобразование действительности, а в итоге и самого человека.

Психолог А.Н. Леонтьев и его ученики, исследуя конкретное строение человеческой деятельности, определили ее компоненты. Это потребности и мотивы, цели, условия и средства их достижения, действия и операции.

Если мы хотим осознанно употребить слово «деятельность» применительно к той или иной сфере жизни человека, то обязательно должны отчетливо представлять себе предметное содержание ее компонентов, содержание ее конечного продукта. Но если в наблюдаемых нами жизненных событиях мы не можем выделить и определить содержание ком-

понентов деятельности, не можем проследить реальное преобразование человеком той или иной материальной или духовной действительности, то термин «деятельность» к этим событиям применить нельзя.

Ключевое слово «деятельность» предполагает творческое преобразование учебного материала, такое его изучение, при котором выясняются происхождение, становление и развитие предмета или изучаемого явления. Важно отметить, что «не все проявления жизненной энергии человека могут быть отнесены к его «деятельности» – подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности» (В.В. Давыдов).

Все сказанное прямо относится к тому, что следует назвать учебной деятельностью обучающихся. Во-первых, она содержит все перечисленные компоненты общего понятия деятельности. Во-вторых, эти компоненты имеют специфическое предметное содержание, отличающее их от любой другой деятельности (например, от игровой). В-третьих, в учебной деятельности должно присутствовать творческое или преобразующее начало.

1.2. Сущность понятия «учебная деятельность». Структура учебной деятельности

Учебная деятельность – это особая деятельность учащихся, которая сознательно направлена на усвоение знаний и способов их приобретения в процессе решения учебных задач.

Своеобразие учебной деятельности, по мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, состоит в том, что в ее процессе школьник усваивает теоретические знания. Их содержанием является происхождение, становление и развитие какого-либо предмета.

Отметим, что термин *«теоретическое мышление»* не следует отождествлять с так называемым отвлеченным, абстрактным мышлением. Суть его в том, что это особый способ подхода человека к пониманию вещей и событий посредством анализа условий их происхождения и развития. Теоретическому мышлению свойствен преимущественно дедуктивный тип умозаключений.

Теоретическое мышление развивается у личности в последовательности становления его основных характеристик – от содержательного анализа к планированию, а затем – к рефлексированию. При этом основой для формирования всех уровней теоретического мышления (анализ, планирование, рефлексия) служат его наглядно-образный и наглядно-действенный типы.

Ученые (Н.Е. Кабанова-Меллер, Н.Ф. Талызина и др.) рассматривают учебную деятельность как систему действий (умственных и практических), осуществление которых обеспечивает усвоение знаний, овладение умениями и навыками, применение их к решению различных задач.

По мнению Г.И. Вергелес, учебная деятельность – это деятельность, организуемая педагогом в целях преобразования опыта учащихся путем активного присвоения ими социального опыта, накопленного человечеством.

Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Балл). Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают реализацию определенных учебных действий – предметных, контрольных и вспомогательных.

И.Я. Зимняя выделяет пять характеристик учебной деятельности:

- 1) направленность на усвоение достижений науки и культуры;
- 2) формирование в процессе учебной деятельности общих способов действий и научных понятий;
- 3) изучение способов осуществления действий предшествует применению их для разрешения практических задач;
- 4) предопределяет изменения в личности обучающихся, воздействует на его поведение;
- 5) осуществляется в учреждении образования и соответствует установленным образовательным стандартам и нормам.

Результат учебной деятельности – изменение самого ученика, его развитие. В общем виде можно сказать, что «изменение есть приобретение ребенком способов действий с научными понятиями...» (В.В. Давыдов). Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом объекте. Учебная деятельность сложна по своей структуре. Следует отметить, что существует несколько подходов к определению ее основных компонентов. Наибольший интерес представляют подходы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, которые рассмотрели учебную деятельность в единстве следующих ее компонентов: учебной задачи, учебных действий, действий самоконтроля и самооценки, основанных на познавательной мотивации (подробно данные компоненты раскрыты в последующих лекциях).

1.3. Субъект учебной деятельности

По мнению В.В. Давыдова, носителем любой деятельности является субъект. Основными качествами субъекта деятельности являются сознательность, самостоятельность, ответственность и инициативность.

Формирование и развитие субъекта учебной деятельности происходит в процессе ее становления. Ученый определял субъекта учебной деятельности как учащегося, способного «совершенствоваться, учить самого себя». Это значит строить отношения с самим собой, как с «другими»: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, не понимавшим того, что сегодня стало понятно. В практике школьной жизни данное положение реализуется с трудом.

Для того чтобы ученик стал субъектом учебной деятельности на конкретном занятии, необходимо выполнение нескольких условий, первым из которых является умение учащегося ставить цель: сначала учебную, а затем и жизненную, видеть перспективы ее решения.

Важным моментом превращения ученика в субъекта учебной деятельности является его участие в исследовательской деятельности, открытие способов решения учебных задач и способов получения знаний самостоятельно, с помощью учителя или при участии сверстников.

Третьим условием становления учащихся субъектом учебной деятельности является его сотрудничество с партнерами по классу, именно это рождает инициативу ребенка в учебных действиях. «Учебное сотрудничество со сверстниками предполагает распределение между детьми различных точек зрения, представляющих разные стороны усваиваемого понятия. Столкновение, конфликт позиций приводят группу к формулировке противоречия, лежащего в основе понятия» (В.В. Давыдов).

Четвертым условием появления субъекта в учебной деятельности является способность ученика контролировать свои действия, т.е. рефлексия за собственной деятельностью. Именно рефлексия способствует развитию личности ребенка. Позиция школьника не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя (Д.Б. Эльконин).

В современной научной литературе субъектная позиция обучающихся в учебной деятельности рассматривается как интегративное личностное образование, выступающее в единстве ценностно-смыслового, мотивационного, деятельностного, регуляционно-волевого и рефлексивного компонентов, характеризующееся готовностью обучающего быть субъектом активной учебной деятельности и саморазвития. Определяющим фактором становления субъектной позиции учащихся в учебной деятельности является целенаправленное, специально проектируемое и организуемое личностно-развивающее взаимодействие педагога и

обучающихся, имеющее целью воспитание субъектной позиции. Данное взаимодействие определяется как диалоговое, субъект–субъектное взаимодействие, в ходе которого происходит изменение во внутреннем мире учащихся, их мотивационно-потребностной сфере, способствующее осознанному включению обучающихся в процесс становления их субъектной позиции.

1.4. Соотношение понятий «учебная деятельность», «учение», «учебно-познавательная деятельность»

Учебную деятельность не следует отождествлять с такими понятиями, как «учебно-познавательная деятельность», «познавательная деятельность» и «учение». По утверждению Ю.К. Бабанского, эти понятия имеют определенные общие черты, так и принципиальные отличия. Так как познание осуществляется не только в целях учения, но и для открытия новых научных положений, фактов, закономерностей, то термин «познавательная деятельность» имеет более широкое значение, чем два других. В свою очередь понятие «учебная деятельность» является более широким, чем понятие «учебно-познавательная деятельность», т.к. в ходе учебной деятельности применяются действия не только познавательного, но и тренировочного характера, направленные на отработку навыков и умений.

Понятия «учебная деятельность» и «учение» обычно употребляются как синонимичные. Однако с точки зрения теории деятельности они правомерно различаются. Так, О.С. Гребенюк обращает внимание на то, что часто за учебную принимается «любая деятельность», которая осуществляется учащимися в процессе обучения, и поэтому учение отождествляется с учебной деятельностью. Разделяя позицию В.В. Давыдова о дифференциации этих понятий, И.Я. Лернер отмечает, что учебная деятельность – это особый феномен и особый вид деятельности, не совпадающий с такими понятиями, как учение, обучение и усвоение, при всей их связи. Такой же подход принят за основу в работах Н.Б. Истоминой, А.К. Дусавицкого, А.К. Марковой, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской и других ученых. Учение можно рассматривать как учебную деятельность только в том случае, если школьник в ходе добывания знаний овладевает обогащающими его новыми способами учебных действий, вытекающими из самостоятельно поставленных учебных задач, усваивает приемы самоконтроля и самооценки своей деятельности, т.е. овладевает не только знаниями, но и способами их приобретения (А.К. Маркова).

1.5. Рациональная организация учебной деятельности учащихся

Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является активизация учения обучаемых. Преобразующий характер деятельности всегда связан с активностью субъекта. Знания, полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруднения обучаемых в их применении к объяснению наблюдаемых явлений и решению конкретных практических задач.

Мотивы являются важнейшим компонентом учения. Мотивы – это побуждения, которыми учащийся руководствуется, осуществляя те или иные действия либо учебную деятельность в целом. К учению ученика побуждает ряд мотивов различного свойства, каждый из которых взаимодействует с другими. Следовательно, учение имеет полимотивированный характер. В психолого-педагогической литературе выделены различные группы мотивов. Наибольший интерес представляют такие группы мотивов, как непосредственно-побуждающие, перспективно-побуждающие и интеллектуально-побуждающие.

Важное значение имеет стиль мышления, ориентированный на оптимизацию деятельности; установка познавать и творить. Благодаря этому появляется возможность достижения конечной цели с наименьшими затратами сил, времени и материальных ресурсов. Признак рационализации – умение планировать деятельность, чтобы несколько процессов, задач, действий, операций осуществлялись одновременно.

Рациональная организация учебной деятельности, предполагающая специальные педагогические способы и приемы построения целесообразной организации учебной работы, позволяет повысить качество знаний учащихся в соответствии с личными потребностями, придать учебно-познавательной деятельности более совершенный характер, улучшить способы выполнения на основе изучения ее механизмов.

Рекомендации к рациональной организации учебной деятельности:

- чаще меняйте виды деятельности на уроке;
- тщательно отбирайте содержание учебного материала для организации самостоятельной работы учащихся в соответствии с возможностями;
- используйте индивидуальный и дифференцированный подходы в процессе обучения;
- не допускайте учебных перегрузок учащихся;
- в процессе занятий используйте приемы эмоциональной разрядки, аутотренинга, применяйте рефлексию;

- чаще давайте задания с опорой на познавательный творческий интерес учеников;
- организуйте самостоятельную работу учащихся так, чтобы у них развивались как общеучебные, так и специальные умения;
- поддерживайте необходимые санитарно-гигиенические условия при проведении урока;
- следите за необходимым материальным оснащением занятий.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение ведущей деятельности.
2. В чем сущность учебной деятельности?
3. Что такое теоретическое мышление?
4. Какова структура учебной деятельности?
5. Перечислите основные характеристики учебной деятельности.
6. Что является результатом учебной деятельности?
7. Когда обучающийся является субъектом учебной деятельности?
8. Как соотносятся понятия «учебная деятельность» и «учение»?
9. Как соотносятся понятия «учебная деятельность» и «учебно-познавательная деятельность»?

ТЕМА 2. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ОБЩЕУЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ КЛЮЧЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Основные вопросы:

- 2.1. Умения учебной деятельности.
- 2.2. Общеучебные умения как компонент ключевых образовательных компетенций учащихся.
- 2.3. Типология и структура компетентностно ориентированных заданий как основа их проектирования.

2.1. Умения учебной деятельности

В процессе учебной деятельности школьники выполняют определенные учебные действия, овладевают способами их осуществления. Освоенные способы действия называются умениями, значит, можно говорить об объективном существовании таких умений, которые непосредственно связаны с учебной деятельностью, являются одновременно и результа-

том, и средством ее осуществления. Представим умения учебной деятельности в логике тех *учебных действий*, которые выполняются в процессе решения учебных задач. Для того чтобы деятельность школьника носила осмысленный характер, ему необходимо уметь принимать учебную цель и намечать задачи для ее реализации, анализировать учебную ситуацию, определять учебную задачу, отличать ее от практического задания. Для успешного решения учебной задачи учащийся должен уметь анализировать ее условия, выделять в учебном материале предмет усвоения и его существенные характеристики, определять возможность использования ранее освоенных способов действия или осознать необходимость поиска новых. В процессе решения учебной задачи учащийся овладевает умением строить ориентировочную основу, определять последовательность учебных действий и операций, выполнять их в соответствии с выделенной ориентировочной основой. Освоив общий способ действия, школьник должен научиться применять полученные знания на практике. Для проверки правильности решения учебной задачи важно уметь осуществлять контроль: пооперационный (в процессе выполнения учебных действий) и по результату (умение соотносить конечный результат с поставленной целью). Степень продвижения к поставленной цели ученик определяет с помощью оценки и самооценки. Поэтому важно, чтобы учащиеся овладели умением осуществлять адекватную самооценку отдельных операций, действий и результатов учебной деятельности, уметь оценить свою работу по заданным извне и самостоятельно выделенным критериям.

Таким образом, *умения учебной деятельности* включают: умение принимать учебную цель и намечать задачи учебной деятельности; умение принимать и выделять учебную задачу, отличать ее от практического задания; умение анализировать условия учебной задачи; умение определять последовательность выполнения действий, планировать этапы осуществления деятельности; умение действовать в соответствии с выделенной ориентировочной основой; умение осуществлять контроль и самоконтроль; умение осуществлять оценку и самооценку. Сформированные умения учебной деятельности лежат в основе готовности учащегося к осуществлению учебной деятельности.

2.2. Общеучебные умения как компонент ключевых образовательных компетенций учащихся

Компетенция – это сочетание характеристик: 1) знание и понимание (теоретические знания); 2) знания как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям); 3) знание, как быть (ценности, отношения, эмоции, воля).

А.В. Хуторской рассматривает компетентность, как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Компетентность = мобильность знаний + гибкость мышления + критичность мышления.

По мнению А.В. Хуторского, образовательная компетенция – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности. При этом образовательные компетенции относятся только к тем видам деятельности, которые соответствуют изучаемым учебным предметам, отражают предметно-деятельностную составляющую образования и обеспечивают комплексное достижение его целей.

Компетентностный подход в обучении предполагает: учет индивидуальных особенностей; деятельностный характер обучения; активность учащегося как субъекта образовательного процесса; сотрудничество в коллективной работе; результативность обучения.

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех учебных предметов), межпредметное (для цикла учебных предметов) и предметное (для каждого учебного предмета). А.В. Хуторской предлагает трехуровневую иерархию компетенций:

- *ключевые* – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- *общепредметные* – относятся к определенному кругу учебных предметов и отражают межпредметное содержание;
- *предметные* – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках отдельных учебных предметов.

Какие же *компетенции* формируются у учащихся на занятиях?

1. *Ценностно-смысловые* компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь принимать решения, выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков.

2. *Общекультурные* компетенции, обогащающие ученика знаниями и опытом деятельности в вопросах национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных и культурологических основ, семейных, социальных, общественных явлений и традиций бытовой и культурно-досуговой сферы.

3. *Учебно-познавательные* компетенции, представляющие собой совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

4. *Информационные* компетенции, предполагающие способность самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

5. *Коммуникативные* компетенции, включающие знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

6. *Социально-трудовые* компетенции, предполагающие владение знаниями и опытом в гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, а также профессионального самоопределения.

7. Компетенции *личностного самосовершенствования*, направленные на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. К ним относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности.

В качестве примера рассмотрим формирование ключевых компетенций у младших школьников на уроке русского языка. Формирование информационной компетенции можно осуществить посредством таких заданий:

– подбор к изучаемому слову синонимов и антонимов (луна – месяц; алфавит – азбука; высокий – низкий; быстро – медленно);

– подбор однокоренных слов (береза, березка, березонька, березняк, березовый, подберезовик);

– работу со словарными словами, входящими в состав фразеологизмов.

Выполнение этих заданий не только укрепляет орфографический навык, но и обогащает словарный запас учащихся, воспитывает внимательное отношение к слову и языковое чутье.

При изучении нового материала можно использовать приемы технологии развития критического мышления (синквейн). Это активизи-

рует творчество учащихся, позволяет им выразить свое отношение к изучаемому явлению, объекту, развивают речь, обогащают словарный запас. Прием «Письмо по кругу» позволяет написать сочинение на определенную тему, в котором каждый учащийся добавляет по одному предложению; прием «Закончи мысль» позволяет учащимся оценить изучаемый объем учебного материала, высказывать свое собственное мнение.

Выполнение подобных заданий не только способствует более глубоко осмыслению программного материала, но и дает возможность расширить рамки учебной программы, что способствует развитию коммуникативной, учебно-познавательной, ценностно-смысловой, информационной компетенции учащихся, стимулирует их самообразование и саморазвитие.

В ключевых образовательных компетенциях получают концентрированное взаимосвязанное воплощение следующие компоненты общепредметного (метапредметного) содержания образования:

- реальные объекты изучаемой действительности;
- общекультурные знания об изучаемой действительности;
- общеучебные умения, навыки, способы деятельности.

Умение учиться выделяется в списке общеучебных умений. В самом широком смысле оно означает способность учащегося преодолевать собственную ограниченность в любой сфере деятельности (в том числе и в области конкретных знаний и навыков) и человеческих отношений (в частности, в отношениях с самим собой). Умение учиться (умение изменять себя) предполагает, с одной стороны, знание личностью своей ограниченности и, с другой стороны, умение преодолевать эту ограниченность (переходить на границы своих возможностей). Эти составляющие умения учиться по своей сути (природе) являются рефлексивными.

2.3. Типология и структура компетентностно ориентированных заданий как основа их проектирования

В большинстве публикаций по реализации компетентностного подхода указано, что вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач, которые даются учащимся в определенных учебных ситуациях. Учебные задачи могут быть предложены в форме специальных заданий, позволяющих формировать у учащихся те или иные компетентности. Согласно основным положениям психологии и педагогики задания, моделирующие некоторую деятельность, требуют для выполнения этой деятельности актуализацию определенных знаний, умений, способностей, личностных качеств, компетентностей. И в

процессе этой актуализации перечисленные категории не только проявляются, но и потенциально развиваются.

Согласно новым учебным программам общего среднего образования в Беларуси (2017) образовательные результаты освоения их содержания для каждой ступени подразделяются на личностные, метапредметные и предметные. Для практического достижения образовательных результатов (компетентностей) рекомендуется использовать компетентностно-ориентированные задания. Компетентностное задание – это деятельностное учебное задание со специфической структурой, выполнение которого требует использования имеющихся или освоения новых предметных и общеучебных знаний и умений с целью решения построенной на предметном и жизненном материале проблемной ситуации. Отличительной особенностью таких заданий является их практическая направленность и метапредметный характер.

Типы компетентностных заданий:

- *предметные;*
- *межпредметные;*
- *практические.*

Предметные задания основаны на моделировании стандартной или нестандартной образовательной ситуации в рамках конкретного учебного предмета для освоения учащимися познавательной деятельности.

Межпредметное задание должно содержать описание проблемной ситуации на языке одного учебного предмета с явным или неявным использованием языка другого учебного предмета. Для его выполнения должны использоваться знания из этих предметных областей.

Практические задания могут включать описание проблемной ситуации из реальной жизни, для разрешения которой можно применять знания как из разных предметных областей (в том числе изучаемого предмета), так и знания из повседневного опыта учащихся. В проектировании практического задания можно идти от учебного предмета, под предметную задачу подобрать жизненную ситуацию.

Классификация по типам учебных задач: обучающие, поисковые, проблемные.

Формы представления компетентностного задания могут быть разными: проблемные вопросы (полускрытые и открытые); проблемные задачи (эвристические, творческие, организационно-деятельностные); компетентностно-ориентированные задачи (предметные и комплексные).

При разработке задания необходимо учитывать пятикомпонентную структуру: стимул, заданная формулировка, источник информации, бланк для выполнения задания, инструмент проверки.

Вопросы для самоконтроля

1. Что включается в понятие «умения учебной деятельности»?
2. Что значит «уметь учиться»?
3. Дайте определение компетенции.
4. Что представляет собой образовательная компетенция?
5. Охарактеризуйте компетентностный подход в обучении.
6. Какие компетенции формируются у обучающихся на занятиях?
7. Что такое компетентностное задание?
8. Охарактеризуйте основные типы компетентностных заданий.
9. Перечислите формы представления компетентностных заданий.

ТЕМА 3. МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Основные вопросы:

- 3.1. История становления и применения метапредметного обучения.
- 3.2. Уроки на метапредметной и межпредметной основе: общие черты и отличия.
- 3.3. Использование современных образовательных технологий с целью достижения метапредметных результатов.

3.1. История становления и применения метапредметного обучения

Технология метапредметного обучения разрабатывалась научной группой под руководством доктора психологических наук Ю. Громыко с 1990 года. Элементы метапредметного обучения заложены в ряде методик, подходов и технологий. Среди них можно назвать:

- развивающее обучение Эльконина-Давыдова;
- мыследеятельностная педагогика;
- коммуникативная дидактика;
- эвристическое обучение;
- логическо-смысловое моделирование.

Что такое метапредмет? «*Мета*» – «за», «через», «над», то есть выход за рамки собственного предмета. Метапредмет основан на интеграции, на универсальных знаниях.

В качестве метапредметов были выделены: «Знания», «Знак», «Проблема», «Задача», «Слово» и др.

Согласно идеям А.В. Хуторского, под метапредметностью понимается выявление, установление и осмысление внутренней связи между знаниями (фактами, законами, закономерностями) разных наук (учебных предметов). Метапредметный подход позволяет перейти от разделения знаний на предметы к формированию у учащихся целостной картины мира. Основными средствами достижения метапредметности являются метапредмет, надпредметные программы, метапредметные темы и метапредметная деятельность.

Метапредметы – это образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных предметов. Образовательный процесс выстраивается не в русле традиционного подхода, а в сочетании предметного и метапредметного компонентов.

Надпредметные программы – это программы совместной деятельности педагога и учащихся, реализующиеся в процессе решения ситуационных заданий и направленные на разрешение актуальных социокультурных и лично значимых проблем учащихся.

Метапредметные темы помогают формировать онтологические представления о мире и понимание места и роли человека в нем.

Метапредметная деятельность – исследовательская, проектная, коммуникативная, игровая и другая деятельность, позволяющая сформировать ключевые компетенции учащихся, необходимые для успешности социализации, личного и профессионального самоопределения.

Метапредметный подход предполагает, что учащийся не только овладевает системой знаний, но осваивает универсальные способы действий и с их помощью сможет сам добывать информацию о мире.

Метапредметный подход не означает замену предметного обучения метапредметным. Метапредметные связи на уроке – это не просто интеграция, дополнение одной науки другой, это своеобразная ситуация знаний, умений и навыков, это формирование видения мира, понимание места и роли человека в нем.

3.2. Уроки на метапредметной и межпредметной основе: общие черты и отличия

Результатом межпредметной интеграции является предмет, а результатом метапредметного подхода является процесс, сеть, неоконченность. Один урок никак не может быть сетью. Поэтому о «метапредметном уроке» говорить не стоит, лучше говорить о «метапредметном подходе» на уроке.

Отличия и сходства урока с метапредметным подходом и урока с межпредметными связями отражены в таблице.

Урок с метапредметным подходом и урок с межпредметными связями

№ п/п	Урок с метапредметным подходом	Урок с межпредметными связями	Сходства	Отличия
Цель	Личностное совершенствование учащегося через его познавательное развитие	Закрепление знаний учащихся по предмету за счет параллельного освещения изучаемого материала с точки зрения других наук	Расширение кругозора учащегося и его эрудиции	Перечисленные типы уроков являются звеньями одной цепочки, усложняющейся по схеме: «межпредметный урок-интегрированный урок-метапредметный подход на уроке»
Задача	Формировать метапредметные универсальные учебные действия с учетом реальных потребностей и интересов в общении и познании	Решать проблемы урока с позиции различных наук	Развивать личностные качества учащегося	Урок с метапредметным подходом – применение метапредметных и универсальных учебных действий в связи с жизненными потребностями. Урок с межпредметными связями – получение знаний об учебном предмете с точки зрения разных наук
Результат	Применение полученных знаний и умений на других уроках	Параллельное изучение темы на двух предметных уроках	Использование проблемно-поискового метода, активизация познавательной деятельности, эмоциональная насыщенность	Ученик учится сам и учит других. Умение добывать информацию из различных источников. Учитель не источник информации, а навигатор деятельности
Итог	Формирование мыслящего человека: как учителя, так и ученика	Привлечение знаний по смежным дисциплинам для лучшего усвоения материала данной области	Активизируется мыслительная деятельность, поисковая активность детей	На уроке с метапредметным подходом должны формироваться универсальные действия, необходимые для процесса познания в принципе

Урок с межпредметными связями – это не просто соединение близких понятий из разных предметов для прочных знаний, это объединение разных предметов при изучении одной темы или целого блока тем в одно целое на основе общего подхода к использованию межпредметных связей в процессе обучения. Метапредметный подход на уроке предполагает интеграцию не только на уровне содержания, но и на уровне организации способностей к определенным типам деятельности, направленным на добывание знания самостоятельным путем. Результатом такого процесса является овладение определенной способностью, применимой в разных областях знания и жизнедеятельности.

В рамках метапредметного подхода в обучении, ученики становятся мобильными, т. к. они овладевают универсальными учебными действиями, которые могут применить в любой незнакомой ситуации. В реальной жизни ученики смогут быстро действовать и принимать решения, применяя свои знания и умения. В результате выпускник станет успешным и конкурентоспособным на рынке труда.

Самостоятельность предметов, их слабая связь друг с другом порождают серьезные трудности в формировании у учащихся целостной картины мира, препятствуют органичному восприятию культуры. Из этого вытекает необходимость использования метапредметных и межпредметных связей в обучении.

По словам Песталотци: «Процесс обучения должен быть построен таким образом, чтобы, с одной стороны, разграничить между собой отдельные предметы, а с другой – объединить в нашем сознании схожие и родственные, внося тем самым огромную ясность в наше сознание и после полного их уточнения повысить до ясных понятий».

3.3. Использование современных образовательных технологий с целью достижения метапредметных результатов

Эффективным инструментом достижения метапредметных результатов может быть использование современных образовательных технологий, в которых за основу положен системно-деятельностный подход и личностно ориентированное образование.

Образовательная технология	Результат
Теория развития критического мышления	открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт; поиск здравого смысла и умение отказаться от собственных предубеждений; отправная точка для развития творческого мышления

Образовательная технология	Результат
Проектная деятельность	Формирование у учащихся умений: действовать не только по образцу, но и самостоятельно, получая необходимую информацию из большого числа источников; анализировать, выдвигать гипотезы; строить модели; экспериментировать; делать выводы; принимать решение в сложной ситуации
Интерактивное обучение	переживание учащимися конкретного опыта (через игру, упражнения, изучение определенных ситуаций); осмысление полученного опыта общения (рефлексия, применение на практике); улучшение качества усвоения учебного материала; развитие навыка взаимодействия с другими людьми
Проблемно-диалоговое обучение	Ученик под руководством учителя: открывает новые знания; учится самостоятельно мыслить, систематизировать, анализировать, подбирать недостающие факты
Личностно-ориентированные технологии	приобретение учащимися того опыта, который ими осознается как необходимый в повседневной жизни; выявление возможностей и способностей учащихся; раскрытие и развитие личности каждого ученика

Так, применение на уроках методов проблемного обучения помогает обеспечивать как развитие мышления, так и развитие личности учащегося, т.к. при погружении в проблему он не только учится анализировать ее, но и вырабатывать свою точку зрения по ее решению. Нужно отметить, что самая сильная мотивация мышления на уроках формируется именно в проблемной ситуации. Под ее воздействием у ученика возникает желание (мотив) понять причины трудностей, с которыми он неожиданно столкнулся.

Учебную проблему перед учащимися можно поставить, используя:

- подводящий к теме диалог, который шаг за шагом подводит учащихся к формулированию темы и цели урока;
- сообщение темы урока с мотивирующим приемом («яркое пятно», «актуальность»);
- побуждающий к проблемной ситуации диалог.

Каждый из этих методов, так или иначе, обеспечивает внутреннюю мотивацию обучающихся к усвоению новых знаний, но именно достижение знаний начинается с возникновения проблемной ситуации,

т.е. со столкновения с противоречием. В результате у учащихся рождается интерес к учению, развиваются познавательные и творческие способности, ребята учатся выдвигать и проверять гипотезы.

Вопросы для самоконтроля

1. *Что такое метапредмет?*
2. *Дайте определение понятию «метапредметный подход».*
3. *Перечислите основные средства достижения метапредметности на уроках.*
4. *Назовите общие черты урока на метапредметной и межпредметной основе.*
5. *Назовите отличительные черты урока на метапредметной и межпредметной основе.*
6. *Какие современные технологии можно использовать на уроках с целью достижения метапредметных результатов.*

ТЕМА 4. ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Основные вопросы:

- 4.1. Контроль и оценка.
- 4.2. Самоконтроль, его виды.
- 4.3. Самооценка, ее виды.

4.1. Контроль и оценка

Важными компонентами учебной деятельности являются действия контроля и оценки. Эти действия сопровождают все этапы осуществления учебной деятельности от принятия учебной цели и постановки учебной задачи до соотнесения полученного результата с планируемым. О значимости этих действий хорошо сказал В.В. Давыдов: «Если дети полноценно усвоят действия контроля и оценки, то дальнейшее формирование учебной деятельности будет происходить без особого труда». Под контролем следует понимать контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий. Для формирования у учащихся умений осуществлять контроль и оценку необходимо учитывать их специфику. В таблице представлены различные виды контроля и оценки, которые дифференцируются в зависимости от их временного соотнесения с процессом осуществления учебной деятельности.

Место контроля и оценки в учебной деятельности	Вид контроля	Вид оценки
До выполнения учебного задания	Прогнозирующий (перспективный, планирующий, опережающий) контроль	Прогностическая (предварительная) оценка
В процессе выполнения учебного задания	Пооперационный (пошаговый) контроль	Актуальная оценка
После выполнения учебного задания	Контроль по результату	Ретроспективная оценка

По субъектам деятельности различают внешний контроль и оценку (со стороны учителя и одноклассников) и внутренний контроль и оценку (самоконтроль и самооценка).

Между действиями контроля и оценки существует прочная взаимосвязь. При этом прогнозирующий контроль связан с прогностической оценкой, пооперационный контроль – с актуальной, а контроль по результату – с ретроспективной. Действия контроля без осуществления последующей оценки не позволяют определить степень усвоения учебного материала и соответствия результата учебных действий их конечной цели.

4.2. Самоконтроль, его виды

Самоконтроль – это выделение учеником этапов работы и их последовательности. Он помогает ученику сравнивать результаты собственной деятельности с заданным образцом, с результатами, полученными другими учащимися, обнаруживать собственные ошибки и неверные действия, на основе чего проводить их коррекцию.

Прогнозирующий самоконтроль выполняется до начала работы. Учащийся по просьбе учителя или самостоятельно планирует свои действия, что позволяет предупредить ошибки и рационально организовать учебную деятельность.

Пооперационный самоконтроль, т.е. контроль за правильностью процесса осуществления способа действия, выполняется по ходу деятельности и позволяет ученику своевременно корректировать свои действия, предупреждая ошибки до завершения работы.

Самоконтроль по результату выполняется после окончания работы, поэтому носит характер итогового, констатирующего действия. Например, ученик выполнил задание и сравнил полученный результат с образцом или решил задачу другим способом и тем самым осуществил ее проверку.

4.3. Самооценка, ее виды

О важности оценки и самооценки в обучении, построенном на теории учебной деятельности, отмечает Г.А. Цукерман. Если педагоги обещают воспитать у учащихся умение учиться, они тем самым обещают воспитать у детей здоровую самооценку: спокойную уверенность в себе (без самолюбования), сочетающуюся со спокойной самокритичностью (без самоедства).

Самооценка начинается там, где учащийся сам участвует в производстве оценки – в выработке ее критериев, в применении этих критериев к разным конкретным ситуациям. Нужно создать условия для развития рефлексивной, дифференцированной, осознанной, устойчивой, адекватной самооценки школьников.

Необходимо развивать у учащихся рефлексивную самооценку – «знание о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях». Способность оценивать границу собственных возможностей и выходить за нее в поисках неизвестного активно формируется во всех звеньях учебной деятельности, однако центром, узловой точкой ее формирования и функционирования является учебное действие оценки.

Самооценка в учебной деятельности рассматривается как способность учащегося самостоятельно осуществлять оценку своих учебных возможностей, действий и полученного результата. С точки зрения объективности самооценка бывает адекватной, т.е. соответствующей действительности, и завышенной или заниженной.

В отношении временной отнесенности к процессу осуществления деятельности различают:

- *прогностическую самооценку (предварительную)*, которая предполагает оценку своих возможностей справиться с предстоящей работой до ее выполнения;
- *актуальную самооценку (сопровождающую действия)*, которая осуществляется в процессе выполнения того или иного действия по ходу работы и при необходимости обращает субъекта деятельности к коррекции своих действий;
- *ретроспективную самооценку* (обращенную в прошлое), т.е. оценку уже выполненной работы.

Вопросы для самоконтроля

1. Перечислите основные виды контроля.
2. Перечислите основные виды оценки.

3. Охарактеризуйте взаимосвязь между действиями контроля и оценки.

4. Что такое самоконтроль?

5. Что такое самооценка?

6. Как рассматривается самооценка в учебной деятельности?

7. Какие условия нужно учитывать при формировании самооценки?

ТЕМА 5. ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Основные вопросы:

5.1. Сущность понятия «рефлексия».

5.2. Сущность и содержание понятия «рефлексивные умения».

5.3. Виды рефлексии.

5.4. Этапы формирования рефлексивных умений у обучающихся.

5.1. Сущность понятия «рефлексия»

Организация учебной деятельности обучающихся связана с организацией условий для их самообучения, самовоспитания, саморазвития. Сущностной основой этих процессов выступает способность человека к самопознанию, т.е. рефлексия. Эта способность определяет мыслительный процесс как таковой – размышление о процессе мышления и затрагивает способность личности в постановке цели, умение остановиться и взглянуть на ситуацию с новой стороны, выявить и выразить в языковых формах субъективные мысли и чувства. Эта характеристика позволяет считать рефлексией составляющей интеллекта, который определяется как «образ мыслей, позволяющий человеку последовательно достигать поставленных перед собой целей, используя знания, умения, собственный опыт или природные способности, которые оказываются наиболее подходящими в конкретной ситуации (Г. Алдер). Важным условием формирования интеллекта является формирование таких умений, которые позволяют обучающимся осуществлять рефлексию (анализ, планирование, контроль, коррекцию и т.д.) собственной деятельности.

Рефлексия (в переводе с латинского «*reflexio*» означает «обращение назад», «отражение»). Словарь иностранных слов определяет рефлексией как размышление о своем внутреннем состоянии, самопознание. Толковый словарь русского языка трактует рефлексией как самоанализ. В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и ее результатов.

Исследованием рефлексии занимался С.Л. Рубинштейн, который понимал ее как определенный уровень развития сознания; Г.П. Щедровицкий считал, что возникновение рефлексии связано с появлением затруднительных ситуаций в деятельности человека; В.И. Слободчиков ввел представление о шкале развития рефлексии.

В широком значении рефлексия понимается как компонент мышления человека, направленный на осознание себя, осмысление своих действий (поступков), на саморазвитие. В узком значении рефлексия – мыслительный процесс, направленный на поиск личностью оснований собственной деятельности. Применительно к образовательной практике, рефлексия – мыслительный процесс, который направлен на осознание учащимися себя как субъекта учебной деятельности и носит неявный (скрытый) характер, «пронизывая» все компоненты педагогического процесса.

Рефлексия может осуществляться не только в конце урока, как это принято считать, но и на любом его этапе. Рефлексия как мыслительный процесс находит свое выражение и в процессе постановки проблемы, и на этапе определения гипотез, и при формулировке окончательных выводов, что, в первую очередь, относится к задачам поискового (проблемного) характера. Не имея готовых средств решения, обучающийся вырабатывает предварительные схемы анализа проблемы, использует различного рода гипотезы и допущения, рефлексивно осмысливает возникающие идеи. Он не просто оценивает результативность своих действий, но и рефлексивно осмысливает критерии, по которым оценивает результаты своих учебных достижений.

Установлено, что роль рефлексии в творческой, мыслительной деятельности личности состоит в целеполагании, установлении и регулировании адекватных требований к себе на основе соотнесения предъявляемых внешне требований, ситуационной специфики самого субъекта. Поскольку определяющим в образовательном процессе является развитие личности его субъектов, а развитие является процессом внутренним и судить о его прохождении доступно, прежде всего, самому субъекту, то оценку такого развития и позволяет совершить рефлексия как акт самонаблюдения, самоанализа, саморазвития. В образовательном процессе рефлексия позволяет ее субъектам организовывать и фиксировать результат состояния развития, саморазвития, а также причин положительной либо отрицательной динамики такого процесса.

Рефлексия направлена на осознание пройденного пути, на сбор в общую копилку замеченного, обдуманного, понятого каждым. Ее цель

не просто уйти с урока с зафиксированным результатом, а выстроить смысловую цепочку, сравнить способы и методы, применяемые другими, со своими.

Результатом рефлексии как процесса являются сформированные рефлексивные умения, с помощью которых обучающийся осуществляет управление своей учебной деятельностью и которые составляют основу умения учиться.

5.2. Сущность и содержание понятия «рефлексивные умения»

Как педагогическое понятие *«рефлексивные умения»* – это универсальные (интегративные, «синтетические») умения, обладающие свойством переноса на разные области и виды деятельности, обеспечивающие достижение поставленной цели в изменяющихся (сложных и неопределенных) условиях ее протекания, группирующиеся в соответствии с определенным типом рефлексии (интеллектуальная, личностная, кооперативная, коммуникативная) и видом деятельности (учебная, профессиональная, игровая и др.). Рефлексивные умения выступают как совокупность определенных умений (сравнивать, анализировать, осуществлять выбор, синтезировать, аргументировать, оценивать, корректировать, прогнозировать); как процесс постоянного и непрерывного их совершенствования; как обобщенный результат рефлексии – мыслительного процесса, который направлен на осознание обучающимся как субъекта учебной деятельности и носит неявный (скрытый) характер, «пронизывая» все компоненты образовательного процесса; как фактор развития личности обучающегося (И.В. Шеститко).

Результатом развития рефлексивных умений является сформированность умения учиться, проявляющегося в определенных качествах личности (самостоятельность, ответственность, способность к диалогу и др.).

Особенностями рефлексивных умений выступают следующие:

– они всегда интегративны, носят обобщающий характер по отношению к другим умениям; это метаумения, способствующие развитию других видов умений; могут входить в структуру других умений в качестве рефлексивного компонента;

– они вторичны по отношению к общеучебным умениям, сопровождают процесс развития последних;

– они группируются в соответствии с определенными типами рефлексии и видами деятельности человека (учебная, трудовая, игровая, общение).

Важными условиями, способствующими формированию рефлексивных умений у обучающихся, достаточно исследованными в науке, являются учебная деятельность и формирующиеся в ней психические новообразования.

Следующим условием формирования рефлексивных умений является рефлексивная самооценка, складывающаяся из анализа и внутреннего обсуждения обучающимся собственных действий и поступков. Сущность самооценки определяется рефлексивным процессом, который и обеспечивает порождение способности к переоцениванию, к внутреннему самоуважению личности, порождению принципиально новых для нее самооценок (А.В. Захарова).

Так, в основе функционирования самооценки в младшем школьном возрасте лежит направленность личности, связанная с уровнем развития рефлексированности. Осуществляя механизм обратной связи личности с окружающим миром, «подлинная» самооценка младшего школьника выполняет не только регулятивную функцию, но и развивающую (Л.С. Выготский).

5.3. Виды рефлексии

Чтобы рефлексия обеспечивала развитие личности, различают ее виды:

– *Формальная рефлексия* отражает зависимость действия от частных и единичных условий его выполнения. Направлена на рассмотрение оснований своих действий с целью вскрытия, каким образом выполняется некоторое действие, что нужно конкретно сделать, чтобы его выполнить.

– *Содержательная рефлексия* отражает зависимость действия от общих и существенных условий его выполнения. Она направлена на то, чтобы обнаружить, почему данное действие выполняется так, а не иначе, что является в этом действии причиной успешного его выполнения в различных условиях.

– *Индивидуальная рефлексия* предполагает самоанализ урока, событий дня.

– *Интеллектуальная рефлексия* дает возможность обучающимся понять, осмыслить, зафиксировать сильные стороны своей деятельности и выявить «западающие компоненты» (самоконтроль и самооценка).

– *Рефлексия настроения и эмоционального состояния* позволяет установить эмоциональный контакт в начале и конце урока.

– *Рефлексия деятельности* позволяет осмыслить способы и приемы работы с учебным материалом, осуществить поиск более рациональных приемов. Этот вид приемлем на этапе проверки домашнего задания, защите проектных работ, в конце урока, чтобы оценить активность каждого учащегося на разных этапах урока.

– *Рефлексия содержания* дает возможность выявить уровень осознания содержания пройденного.

Для активизации названных видов рефлексии в образовательной практике наиболее часто используются такие способы рефлексирования, как выражение уверенности, предположения, сомнения, вопросы. При этом данные виды рефлексии могут постоянно активизироваться при условии создания у обучающихся установки наблюдать и анализировать собственное познание, поведение и понимание этого поведения другими людьми. При активизации рефлексии в процессе обучения в сфере интересов и ценностных ориентаций происходит изменение набора ценностей и интересов. В сфере учебной деятельности констатируется изменение и корректировка способов деятельности, в гностической сфере и сфере умений обучающийся фиксирует состояние собственных знаний и умений. В сфере сознания происходит формирование «Я-концепции» и самооценки.

Как показывает педагогическая практика, важным условием эффективного осуществления рефлексивного процесса в учебной деятельности обучающихся является его активизация на основе проблемного и личностно-значимого характера поставленных задач, создания условий, требующих морально-этического решения проблемы и при необходимости субъективной оценки уровня сложности поставленных перед субъектом требований. При этом закономерность, называемая «сдвигом рефлексии», является прогрессивным признаком, повышающим эффективность и успешность преодоления проблемного характера задач.

5.4. Этапы формирования рефлексивных умений у обучающихся

Первый этап развития рефлексивных умений (*интеллектуально-личностный*) включает:

– постановку обучающимся себе вопросов «Что я делаю?», «Как я это делаю?», «Почему (или зачем) я это делаю?»;

– соотнесение «увиденного» себя – действующего с имеющимися в собственном опыте представлениями о себе, о подобных ситуациях, о своих и чужих действиях в подобных ситуациях;

– поиск оснований и причин своих действий, усмотрение смысла своих действий, тех результатов, к которым они приводят или могут привести в данной конкретной учебной ситуации;

– поиск наиболее адекватных «увиденному» способов и средств решения учебной задачи (задания);

– фиксация «увиденного» (полученного) в форме некоторого высказывания (проговаривания), текста.

Обучающийся, вышедший в рефлексивную позицию относительно того, какие действия он совершает, зачем, как и почему именно так, а не иначе он действует, мысленно разграничивается с собой – действующим и начинает рассматривать свою («его») учебную деятельность «со стороны», т.е. рефлексировать.

В качестве рефлексивного компонента содержания обучения обучающихся в рамках первого уровня развития рефлексивных умений выступают следующие направления:

– формирование у обучающегося установки и умения выходить в рефлексивную позицию в процессе осуществления учебной деятельности, готовности постоянно отвечать самому себе на вопросы «Что я делаю?», «Как я это делаю?», «Зачем (почему) я это делаю?» и т.п.;

– формирование у обучающегося готовности обращаться к собственному опыту (находить в своем опыте учебной деятельности ситуации, подобные рефлекслируемой в данный момент) в процессе поиска ответов на вышеуказанные вопросы;

– обучение обучающихся нахождению оснований, мотивов и причин действий, осуществляемых в рефлекслируемой ситуации;

– обучение обучающихся описанию происходящего на занятиях («здесь и теперь») в рефлекслируемой ситуации.

Второй этап развития рефлексивных умений обучающихся отличается тем, что учащийся осознает, рефлекслирует свою учебную деятельность, знает и понимает, что он рефлекслирует.

Обучающийся, обладающий рефлексивными умениями с усложненной внутренней структурой, «видит» не только «что», «как», «почему» или «зачем» он делает, но и «как», «почему» или «зачем» он именно так «видит» эту учебную ситуацию (задачу, задание). Рефлексивные умения, проявляющиеся на втором этапе их формирования, являются основой и, следовательно, составной частью рефлексивных умений еще более усложненной структуры (третий этап формирования). В этом случае обучающийся «видит» и саму учебную ситуацию (задачу, задание), и то, как «видят» ее другие, и то, почему каждый из них «видит» си-

туацию так, а не иначе. То есть обучающийся рефлексивен, «видит» и средства, и способы, которые используют другие в решении данной учебной ситуации, задания, задачи.

Направлениями обучения обучающихся в контексте формирования рефлексивных умений на третьем этапе («интеллектуально-коммуникативный») выступают:

- формирование рефлексивных умений в рамках первого этапа;
- формирование у обучающегося мировоззренческой установки, согласно которой то, что он видит, понимает, осознает применительно к учебной ситуации, и то, что в этой учебной ситуации реально происходит – это не одно и то же: разность видения одного и того же условия ситуации (задачи, задания) обусловлена разностью позиций обучающихся, а также тем, что они используют разные средства и способы для ее решения;

- формирование у участников учебного процесса установки и умения осуществлять альтернативный подход, занимать разные позиции в процессе учебной деятельности при анализе и оценке одной и той же ситуации;

- формирование у обучающегося отношения к учебной задаче (ситуации), которое позволяет ему увидеть за рассматриваемыми условиями (обстоятельствами), предметами людей, которые эти условия, предметы создали. При этом обучаемому необходимо осуществить мини-исследование изучаемого явления: прежде, чем он ответит на вопрос «Что это?», ответить на вопросы «Кто это сделал?», «Что он сделал?», «Что он делал, исходя из его понимания ситуации, его видения изучаемого явления?», «Зачем он это сделал, какие цели преследовал?», «Почему он это сделал?», «Какие причины послужили основанием его действий?», «Как он это сделал?», «Какими средствами пользовался?». Ответы на данные вопросы позволяют «перевести» внимание обучающихся с объекта (условие задачи) на субъект (создатель учебной задачи).

Вопросы для самоконтроля

1. *Что такое рефлексия?*
2. *Перечислите основные виды рефлексии.*
3. *Что такое рефлексивные умения?*
4. *Охарактеризуйте особенности рефлексивных умений.*
5. *Охарактеризуйте особенности этапов развития рефлексивных умений у обучающихся.*

ТЕМА 6. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Основные вопросы:

- 6.1. Особенности активных методов обучения.
- 6.2. Классификация активных методов обучения.
- 6.3. Характеристика активных методов обучения.

6.1. Особенности активных методов обучения

Активные методы могут выступать в учебном процессе в качестве форм его организации, методов педагогического воздействия, содержания обучения (как деятельностный компонент содержания обучения, включающий способы мышления и действий, опыт творческой деятельности, которыми должен овладеть учащийся).

Особенности и характеристики активных методов обучения:

- 1) обязательная активизация мышления и вынужденная активность обучаемого в учебном процессе;
- 2) устойчивая и длительная активность обучаемых, что обеспечивает их постоянную вовлеченность в учебный процесс;
- 3) превращение учебной работы в самостоятельную творческую деятельность по решению задач; повышенная степень мотивации и эмоциональности учащихся;
- 4) постоянное взаимодействие учащихся и учителя в процессе диалоговых и полилоговых форм организации учебного процесса;
- 5) рефлексия учащимися результатов собственного учения, совместной коллективной деятельности.

Необходимо отметить, что в основе активных методов заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которых нет движения вперед в овладении знаниями.

6.2. Классификация активных методов обучения

Сегодня существуют различные классификации активных методов обучения. Рассмотрим несколько трактовок данного понятия.

Активные методы обучения (АМО) – методы, позволяющие активизировать учебный процесс, побудить обучаемого к творческому участию в нем. Задачей АМО является обеспечение развития и саморазвития личности обучаемого на основе выявления его индивидуальных особенностей и способностей, причем особое место занимает тео-

ретическое мышление, которое предполагает понимание внутренних противоречий изучаемых моделей. АМО позволяет развивать мышление обучаемых; способствуют вовлечению их в решение проблем, максимально приближенных к профессиональным; не только расширяют и углубляют знания, но одновременно развивают практические знания и умения.

Активные методы обучения – методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

В приведенных выше определениях можно выделить основные положения.

1. Активное обучение предполагает использование такой системы, которая направлена главным образом не на передачу преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

2. Активные методы обучения – методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся.

3. Строятся АМО на диалоге и полилоге, предполагающем свободный обмен мнениями, тем самым обеспечивая многоуровневую и разностороннюю коммуникацию всех участников образовательного процесса.

4. АМО характеризуются высоким уровнем активности учащихся.

5. АМО предполагают использование знаний и опыта обучающихся, т.к. основаны на практической направленности, игровом действе, творческом характере обучения, групповой форме организации их работы, вовлечении в процесс всех органов чувств, деятельностном подходе к обучению, движении, рефлексии.

Таким образом, определяющим условием успешности обучения становится организация образовательного пространства урока, эффективное и продуктивное управление учебной деятельностью учащихся, применение активных методов организации учебной деятельности.

Процесс совместной работы, организованной с помощью активных приемов и методов, способствует снятию барьеров общения, создает условия для развития творческого мышления и принятия нестандартных решений, формирует и развивает навыки совместной деятельности.

6.3. Характеристика активных методов обучения

Активные методы обучения, наиболее широко применяемые в общеобразовательной школе:

- методы проблемного обучения;
- лабораторная работа;
- практикум;
- эвристическая лекция;
- метод анализа конкретной ситуации;
- метод инцидента;
- метод коллективного обсуждения проблем (дискуссия, полемика, «круглый стол», семинар, «мозговая атака»);
- конференция;
- метод деятельности по инструкции;
- деловая игра;
- метод проектов.

Рассмотрим некоторые из активных методов обучения.

Метод анализа конкретной ситуации. Этот метод служит инструментом изучения той или иной проблемы, средством оценки и выбора решений. Под конкретной ситуацией понимают событие, которое включает в себя противоречие (конфликт) или вступает в противоречие с окружающей средой. Существует три основных типа ситуаций, с которыми обычно сталкивается человек в процессе деятельности:

1) Стандартная – часто повторяющаяся ситуация при одних и тех же обстоятельствах, имеющая одни и те же источники. Она может иметь как положительный, так и отрицательный характер.

2) Критическая – нетипичная ситуация, разрушающая первоначальные расчеты и планы, требующая радикального вмешательства.

3) Экстремальная – уникальная ситуация, не имеющая в прошлом аналогов и приводящая к негативным изменениям.

Метод анализа конкретной ситуации насчитывает около 30 модификаций. Ограничимся характеристикой лишь некоторых, наиболее распространенных и эффективных.

Ситуация-иллюстрация. На конкретном примере демонстрируют закономерности или механизмы социальных процессов, особенности изучаемых явлений, позитивные и негативные результаты деятельности (человека или коллективов), эффективность использования различных методов и приемов решения задач.

Ситуация-оценка. Аудитории предлагается описание конкретного события и принятых мер по разрешению ситуации и ставится задача оценить причины, механизмы, значение и последствия ситуации и принятых мер.

Ситуация-упражнение. Анализ данной ситуации требует обращения к источникам информации. Учащиеся выступают как участники

совместной аналитической деятельности. Класс делится на группы по 3-5 человек, каждая из которых изучает ситуацию, готовит вопросы, связанные с ней, и приступает к поиску ответов, используя справочную литературу, ЭВМ или консультации специалистов. Получив необходимую дополнительную информацию, каждая группа разрабатывает план действий, прогнозирует конечный результат, создает проекты решений.

Процедура метода анализа конкретной ситуации включает следующие этапы:

- введение в изучаемую проблему (актуальность, сложность и значение решения);
- постановка задачи (определяется круг задач, границы анализа и поиска решений, устанавливается режим работы);
- групповая работа над ситуацией;
- групповая микродискуссия (обсуждение точек зрения и решений, формирование единого подхода к проблеме, выбор лучшего решения в данной ситуации);
- итоговая беседа (подведение итогов с опорой на заранее разработанный «ключ» анализа ситуации – оптимальный вариант решения проблемы).

Разрешение проблемных ситуаций. Проблемные ситуации позволяют приблизить учебную деятельность к естественному процессу познания. В ходе решения проблемных задач происходит активизация познавательной деятельности учащихся, осознанное овладение не только знаниями и умениями, но и способами «открытия» этого знания.

Виды проблемных ситуаций, выделенные Н.В. Демченко:

1) Проблемные ситуации, возникающие в случае невозможности *объяснить новые факты, явления, осознать новый материал* при помощи уже имеющихся знаний.

2) Проблемные ситуации, возникающие в случае применения уже имеющихся знаний в необычных условиях, при попытке решения новых задач.

3) Проблемные ситуации, возникающие в случае появления противоречий между теоретическими знаниями, полученными на занятиях, и реальной практикой.

Метод «635» – разновидность «круглого стола». Шесть участников игры предлагают по три идеи поставленной проблемы, записывают их в свои бланки, которые по кругу передают друг другу. И так пять раз. Отсюда название метода – «635». Первый этап – каждый записывает в свой бланк основные идеи по решению поставленной проблемы. Вто-

рой этап – все члены команды дополняют идеи, заполняют бланк. После прохождения индивидуальных бланков через руки всех участников на всех оказываются зафиксированными 109 идей. Третий этап – работа аналитической группы.

Метод проектов. Данный метод предполагает всегда самостоятельную (индивидуальную, парную, групповую) деятельность учащихся, которая осуществляется в течение определенного промежутка времени. Для эффективной реализации метода необходимо выполнение ряда условий:

1) наличие значимой для обучаемого творческой проблемы-задачи, требующей обобщенных, межпредметных знаний, исследовательского поиска для ее решения;

2) практическая или теоретическая значимость результатов деятельности;

3) самостоятельная деятельность обучающихся;

4) структурирование содержательной части проекта (наличие определенных этапов деятельности и представление их результатов);

5) использование исследовательского метода, предусматривающего следующую последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования методов «мозговой атаки», «круглого стола»);

- выдвижение гипотез и их проверка;

- обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдения);

- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и пр.);

- сбор, систематизация и анализ полученных данных;

- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

- выводы, выдвижение обучающимися новых проблем исследования;

б) обязательная защита проектов с организацией дискуссии.

Вопросы для самоконтроля

1. *Охарактеризуйте особенности активных методов обучения.*

2. *Что является главным основанием активных методов обучения?*

3. *Какие классификации активных методов обучения встречаются в педагогической литературе?*

4. *Назовите наиболее распространенные активные методы обучения.*

5. *Охарактеризуйте один активный метод обучения (на выбор).*

ТЕМА 7. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Основные вопросы:

7.1. Стереотипы учебной деятельности, сформированные в период обучения в школе, и их негативные последствия.

7.2. Эффективность учебной деятельности студентов.

7.3. Мотивы учения студентов.

7.4. Контроль качества учебной деятельности – необходимая часть процесса обучения в вузе.

7.5. Функции промежуточного вида контроля: контролирующая, диагностическая, управляющая, стимулирующая.

7.1. Стереотипы учебной деятельности, сформированные в период обучения в школе, и их негативные последствия

На современном этапе актуальной остается проблема реализации преимущественности в системе «школа – учреждение высшего образования». Переход вчерашнего школьника от классно-урочной системы обучения к преимущественно самостоятельным занятиям нередко сопровождается серьезными осложнениями. Вузовское обучение имеет ряд существенных отличий по сравнению со школьным. При этом некоторые стереотипы, сформированные в период школьного обучения, являются препятствием для эффективной учебной деятельности при получении высшего образования.

Стереотипы учебной деятельности, сформированные в период обучения в школе, и их негативные последствия

Стереотипы учебной деятельности, сформированные в период обучения в школе	Негативные последствия при обучении в учреждении высшего образования
Работа по восприятию и осмыслению нового материала должна осуществляться под «чутким» и постоянным руководством учителя	Студенты стараются не столько понять изучаемый материал, сколько запомнить его (механическое заучивание конкретных сведений, которые не сохраняются в долговременной памяти)
Этапы объяснения нового материала, его повторения и закрепления должны объединяться в единое целое самой структурой учебного занятия (урока)	Ознакомление студентов с новыми теоретическими сведениями не подкрепляется синхронной работой по их осмыслению и усвоению (отсутствие взаимосвязи теории и практики, неспособность применить теоретические сведения при выполнении конкретных практико-ориентированных заданий)

Стереотипы учебной деятельности, сформированные в период обучения в школе	Негативные последствия при обучении в учреждении высшего образования
Текущий контроль усвоения знаний учащимися должен быть систематическим (от занятия к занятию)	Регулярная учебная работа подменяется эпизодическими бессистемными занятиями, что ведет к появлению пробелов в знаниях

Перечисленные особенности системы обучения, применяемой в школе, и влияние их на качество учебного процесса в учреждении высшего образования позволяют сделать вывод о необходимости внесения изменений в характер учебной деятельности учащихся на III ступени общего среднего образования: повысить у них внутреннюю мотивацию к процессу обучения, а не к его результатам; увеличить роль и объем самостоятельной работы репродуктивного и продуктивного уровней, использовать результаты промежуточного контроля усвоения учащимися материала в качестве «пропуска» к переходу на новый этап обучения и др.

7.2. Эффективность учебной деятельности студентов

Учебная деятельность студента – это, прежде всего, напряженная умственная деятельность. Ее интенсивность зависит от таких факторов, как содержание и сложность задач, уровень знаний, интенсивные умения и навыки, общие психологические установки личности и мотивов. На мотивацию учения влияют содержание занятий, методика преподавания, личность преподавателя, взаимоотношения в студенческом коллективе, доступные результаты, жизненные и профессиональные плоды и др.

Структура учебной деятельности состоит из таких компонентов, как *мотивация, учебные задачи, учебные действия, контроль, переходящий в самоконтроль, оценка, включающая самооценку*. Для ее эффективности важным является не только совокупность компонентов, но и наличие смысловых связей между ними. Практически вся учебная деятельность представлена как система учебных задач. Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают реализацию определенных учебных действий. Учебная деятельность студента ориентирована на изменения, на его профессиональное развитие. Она должна быть направлена на овладение студентами разных способов решения задач. Поэтому ему необходимо иметь четкие представления о сути учебной задачи, ее структуре, средствах, способах и вариантах решения. У современных студентов есть желание знать, уметь, быть интеллектуальной личностью и хорошим специалистом. Но, к сожалению, сам процесс учебы не всегда

доставляет удовольствие или удовлетворение по разным объективным и субъективным причинам. Учитывая данное обстоятельство, преподаватель должен стимулировать интерес к учебе.

Существенной характеристикой студента как субъекта учебной деятельности является его умение выполнять все виды, формы самостоятельной работы. Аудиторная учебная деятельность студента определяется учебным планом и программой изучаемых дисциплин и регламентируется учебным расписанием. Логическим завершением аудиторных занятий является внеаудиторная обязательная деятельность студентов. Необходимо отметить, что затраты времени не регламентируются расписанием, режим и продолжительность работы выбирает сам студент в зависимости от своих способностей и конкретных усилий.

Основными качествами студента как субъекта учебной деятельности являются:

- наличие познавательной мотивации и мотивации достижения;
- высокий уровень интеллектуальных способностей и познавательной активности;
- владение всеми видами и формами учебной деятельности в вузе;
- направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач.

В результате проведенного анализа психолого-педагогической литературы и научных исследований по данной проблематике (А.К. Анохин, А.Г. Балл, Н.А. Бернштейн, О.В. Григораш, В.В. Давыдов, Е.И. Машбиц, С.Л. Рубинштейн, А.И. Турбилин и др.) выявлены условия эффективности учебной деятельности студентов и определен критерий ее оценки. Так, критерием эффективности учебной деятельности студентов является динамика учебных достижений при изучении дисциплины в учреждении высшего образования.

Среди условий эффективности учебной деятельности студентов можно назвать:

- организацию их учебной деятельности с учетом активизации всех компонентов ее внутренней структуры;
- сформированность положительной внутренней мотивации студентов к процессу обучения;
- наличие у студентов познавательной активности;
- адекватность выбранной преподавателем методики (технологии) обучения реальным возможностям конкретной группы обучающихся;
- информированность студентов об уровне их учебных достижений на промежуточном этапе обучения.

Выполнение любой учебной задачи обусловлено необходимостью реализации мотивационного импульса. Согласно содержанию и другим характеристикам поставленной учебной задачи определяется комплекс и последовательность оптимальных учебных действий, выполнение которых осуществляется при обязательном внутреннем и внешнем контроле с последующей самооценкой и оценкой.

7.3. Мотивы учения студентов

Основной задачей современного вуза является стимулирование интересов к обучению таким образом, чтобы целью студентов стало не просто получение диплома, а документа о высшем образовании, который подкреплен прочными и стабильными знаниями. Для того чтобы студент по-настоящему включился в работу, задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, должны быть не только понятны, но и внутренне приняты им, т.е. приобрели значимость для него. Мотивация – основное средство, которое даст возможность повысить уровень заинтересованности студента к учебному процессу и обучению в целом, позволит повысить его научно-исследовательский и творческий потенциал. Недостаточно мотивированный студент не будет способствовать ни развитию своей компетенции, ни развитию личности как профессионала.

В педагогической науке существует множество методов повышения мотивации студентов к обучению. Вот некоторые из них:

- активное использование ИТ-технологий (интернет-форумы, онлайн-курсы и т.п.);
- стимулирование ситуации реальной жизни в процессе обучения (ролевые игры);
- создание благоприятного психологического климата для развития личности;
- введение системы рейтинговой оценки студентов и системы публикации их успехов;
- расширение возможности самореализации и введение индивидуальной траектории обучения студентов.

Эффективность учебного процесса зависит от того, какие мотивы студентов являются смыслообразующими. Лучше всего, если такими мотивами выступают познавательные. В целом мотивы учения делятся на внешние и внутренние. Первые не связаны с усваиваемыми знаниями и выполняемой деятельностью. В подобном случае учение служит студенту средством достижения других целей. Так, к *внешним мотивам*

вам относятся: желание быть первым, лучшим, стремление к одобрению окружающими, определенному статусу в отношениях с другими людьми. *Внутренние мотивы* проявляются в желании учиться с целью удовлетворения собственного любопытства, получения положительных эмоций от процесса приобретения новых знаний, в стремлении чувствовать себя компетентным и т. п. Следовательно, показателем внутренней мотивации к изучению дисциплины считается степень преобладания внутренних мотивов над внешними.

Условиями, способствующими формированию у студентов учебно-познавательных мотивов, являются: осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний; нетрадиционные формы проведения лекционно-семинарских занятий, профессиональная направленность в учебной деятельности; использование заданий, создающих проблемные ситуации, требующих активной поисковой деятельности и позволяющих проявить творческие способности.

Мотивация учебной деятельности студентов изменяется в процессе обучения, и это связано с возрастанием роли одних факторов и уменьшением роли других.

Субъективное отношение к учебной деятельности проявляется в обращении студента к своим внутренним резервам, возможности выбора, средствам осуществления деятельности, что в конечном итоге определяется взаимодействием компонентов субъективного опыта и умений саморегуляции.

Саморегуляция является важнейшей характеристикой субъекта учебной деятельности и ее ведущей предпосылкой. Развитие психической саморегуляции предполагает организацию обучающимся своей деятельности, доведенную до автоматического состояния, уверенность в возможности решения задач, способность быстро ориентироваться в новых условиях и прогнозировать результаты деятельности. Структура саморегуляции включает в себя: деятельность, модель значимых условий, программу действий, оценку результатов и коррекцию.

Именно способность к саморегуляции делает человека субъектом деятельности, так как позволяет максимально использовать существующие условия и преодолевать преграды. Развитие саморегуляции является следствием повышения степени осознанности деятельности, что становится возможным при сознательном стремлении занять в ней собственную позицию.

Разработка теоретических и практических подходов к проблеме содействия студенту в процессе формирования субъекта учебной деятельности в наибольшей мере ведется в рамках лично ориентированного подхода, в котором студент выступает в качестве активного, самостоятельно организующего свою деятельность субъекта обучения и взаимодействия. Это определяет отношение преподавателя к студенту как к полноправному партнеру обучения. При этом преподаватель сохраняет свою статусно-ролевую позицию, предполагающую организацию совместной деятельности, руководство видами учебной работы и выступает в качестве образца для подражания.

В осмысленном и активном принятии помощи преподавателя находится залог формирования субъекта учебной деятельности. Однако студент не всегда способен воспользоваться интеллектуальной помощью преподавателя, поскольку должен собственным усилием принять ее и освоить. Иначе помощь будет восприниматься как навязанная и будет иметь минимальный эффект. Для того чтобы осмысленно принять помощь преподавателя, необходимо, чтобы он сам являлся субъектом деятельности.

Сегодня психологи и педагоги придерживаются «субъект-субъектной» парадигмы в трактовке деятельности. Кроме ориентированности на другого человека и полноценные субъект-субъектные отношения входит осознание значимости другого, личностного равноправия преподавателя и студента.

Организация полноценных субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом представляет собой сложную задачу. Следует признать, что отношения в образовательном процессе несимметричны, что преподаватель и студент в учебном процессе неравноправны, что у них разные деятельности и разные степени в ответственности за совместную деятельность, что они находятся на разных ступенях социальной иерархии и имеют разные уровни познания, что существуют возрастные различия.

В образовательном процессе установление субъект-субъективных отношений между преподавателем и студентом приобретает особую значимость, так как эти отношения целенаправленно и достаточно продолжительное время воздействуют на развивающуюся личность. Познавательная деятельность, не подкрепленная отношениями взаимопомощи, сотрудничества, сотворчества перестает быть таковой, а порой становится скучной, непродуктивной и бесполезной.

Каждый субъект взаимодействия производит реальные преобразования в перцептивной, познавательной, эмоциональной и личностной сферах друг друга. В процессе педагогического взаимодействия рождаются и развиваются такие личностные феномены как субъективность, личностные смыслы, событийная общность, референтность и т. д. Эти феномены могут иметь как конструктивный, или лично-порождающий характер, так и деструктивный, или личностно-деформирующий. В случае если преподаватель является референтом и признанным, возникает феномен фасилитации, приводящий к повышению эффективности деятельности и способствующей самосовершенствованию и самодвижению личности студента, развитию его субъектности. Таким образом, действия преподавателя приобретают для студента личностный смысл.

7.4. Контроль качества учебной деятельности – необходимая часть процесса обучения в вузе

Контроль качества учебной деятельности – необходимая часть процесса обучения, его звено, поскольку обеспечивает внешнюю (контроль, выполняемый педагогом) и внутреннюю (самоконтроль обучающегося) обратную связь. В соответствии с системой менеджмента качества образования, основанной на процессном подходе, категорию «качество образования» можно рассматривать как востребованность полученных обучающимися знаний в конкретных условиях для достижения поставленных ими целей.

Одним из путей решения проблемы повышения качества высшего образования является систематический контроль уровня учебных достижений студентов и осуществления его своевременной коррекции, особенно на I–II курсах.

Контроль является одним из основных компонентов управления качеством образования. Для того чтобы управлять образовательным процессом реально, а не формально, преподавателю необходимо иметь разнообразные фактические, объективные сведения о различных сторонах данного процесса. Эффективность системы контроля и оценка результативности обучения необходимы для того, чтобы обоснованно судить, насколько точно и полно реализуются его цели при использовании конкретной методики, своевременно вносить требуемые коррективы, стимулировать студентов к успешной и продуктивной учебной деятельности.

7.5. Функции промежуточного вида контроля: контролирующая, диагностическая, управляющая, стимулирующая

При обучении студентов I-II курсов актуализируется использование промежуточного вида контроля, который наряду с контролирующей выполняет диагностическую, управляющую и стимулирующую функции.

Контролирующая функция выражается в объективном выявлении уровня актуальных знаний и умений студентов к дисциплине.

Диагностическая функция предполагает установление степени соответствия: актуального уровня подготовки студента по дисциплине и требований, предъявляемых образовательной программой; методики обучения, выбранной преподавателем, и возможностей обучающегося.

В основу *управляющей функции* положены свойства контролирующих процедур по осуществлению обратной связи и предоставлению преподавателю информации о характере необходимых изменений, как в его деятельности, так и в деятельности студента.

Стимулирующая функция направлена на осведомление обучающегося о степени сформированности у него необходимых знаний и умений, а также возможностях их своевременной коррекции с участием или без участия преподавателя, на создание и поддержание у студента положительной мотивации к процессу обучения, благоприятных условий для проявления им познавательной активности и инициативности.

Промежуточный контроль проводится после блока или серии занятий, как правило, посвященных одной теме изучаемого в семестре раздела, наиболее оптимальный период – середина семестра.

Основными задачами промежуточного контроля являются:

- выявление уровня освоения содержания образовательных программ студентами (проверка полноты, правильности, глубины и ответственности знаний, меры освоения и самостоятельности умений);
- оценка результативности обучения путем соотнесения его промежуточных результатов с поставленными целями;
- контроль систематичности работы студентов в течение семестра;
- прогнозирование результатов обучения за текущий семестр;
- установление необходимости и способов корректировки образовательного процесса для преодоления выявленных недостатков в знаниях и умениях.

Вопросы для самоконтроля

1. Перечислите основные качества студента как субъекта учебной деятельности.

2. *Охарактеризуйте условия эффективной учебной деятельности студентов.*
3. *Что такое мотивация?*
4. *Охарактеризуйте внешние мотивы учения студентов.*
5. *Охарактеризуйте внутренние мотивы учения студентов.*
6. *Какие факторы влияют на изменение мотивации студентов в процессе обучения?*
7. *Назовите методы повышения мотивации студентов к обучению.*
8. *Охарактеризуйте контролирующую функцию промежуточного вида контроля.*
9. *Охарактеризуйте диагностическую функцию промежуточного вида контроля.*
10. *Охарактеризуйте управляющую функцию промежуточного вида контроля.*
11. *Охарактеризуйте стимулирующую функцию промежуточного вида контроля.*

ТЕМА 8. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ

Основные вопросы:

- 8.1. Самостоятельная работа как вид учебной деятельности студента.
- 8.2. Виды самостоятельной работы студентов.
- 8.3. Особенности организации самостоятельной работы студентов.
- 8.4. Самообразование студентов.

8.1. Самостоятельная работа как вид учебной деятельности студента

Учебная деятельность студента предполагает большую степень самостоятельности. Самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, которое выражается в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами.

В условиях вузовского образования самостоятельная работа может быть охарактеризована следующим образом. По месту проведения самостоятельная работа может быть аудиторной и внеаудиторной; по количеству участвующих в ней студентов – индивидуальной, групповой, фронтальной; по времени исполнения – кратковременной (написание рефератов, докладов и т. д.) и долговременной (написание курсовых, дипломных и прочих проектов); по полученным результатам – репро-

дуктивной и творческой. Выделяют также реконструктивные самостоятельные работы, в ходе которых происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, конспектирование.

Как вид учебной деятельности самостоятельная работа может иметь следующие компоненты, соответствующие общепсихологической структуре деятельности: потребностно-мотивационный, целевой, содержательный, организационно-деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный.

Потребностно-мотивационный компонент определяет вид самостоятельной работы, ее интенсивность, систематичность и эффективность. Самостоятельная работа может осуществляться с целью выполнения полученного задания, а может по собственному почину, в основе которого – интерес к процессу работы.

Целевой компонент определяет представления студента о желаемом результате самостоятельной работы, который может как соответствовать возможностям студента, так и не соответствовать, то есть быть завышенным или заниженным. Самостоятельная работа, в основе которой заниженная цель вряд ли приведет к развивающему эффекту, однако и завышение цели также не должно быть чрезмерным, поскольку не достигнутая цель может привести к утрате стимула для дальнейшей работы.

В *содержательном отношении* самостоятельная работа может быть связана с программным материалом (выявление существующих между его фрагментами содержательных связей, детальное рассмотрение вопросов, принципиально важных в данном курсе), что приводит к углублению знаний, а может быть не связана, что способствует их расширению. Содержание также определяет теоретическую или практическую направленность самостоятельной работы.

Организационно-деятельностный компонент включает в себя приемы и средства, используемые в ходе самостоятельной работы. Они могут быть самыми разнообразными и определяются индивидуальными особенностями студентов на основе их личностных и природных характеристик.

Контрольно-регулирующий компонент представляет собой набор средств, позволяющий осуществить промежуточную диагностику хода выполнения самостоятельной работы и в случае необходимости внести в нее коррективы. Контрольно-регулирующую функцию осуществляет преподаватель, когда самостоятельная работа осуществляется по его заданию, или студент, когда он взялся за изучение какого-то вопроса по собственной инициативе.

Оценочно-результативный компонент состоит из комплекса критериев, позволяющих оценить результаты самостоятельной работы. Они могут соответствовать цели, не достичь ее или превзойти. Последний вариант может иметь место в тех случаях, когда цель была занижена или возможности исполнителя недооценены. Результативность самостоятельной работы определяется личностным фактором, прежде всего характером мотивации, уровнем подготовки студента как общей, так и по предмету.

Самостоятельная работа студентов проходит три этапа. На подготовительном осуществляется целеполагание, планирование, поиск необходимого оборудования. Основной этап состоит в непосредственном решении поставленной перед студентом задач. На заключительном этапе проводится оценка выполненной работы, обнаружение причин, не давших возможности справиться с ней в полном объеме, или, напротив, выполнить все и даже превзойти поставленную цель.

Самостоятельная работа может протекать с различной степенью участия преподавателя. Это определяется уровнем подготовки студента, новизной и сложностью решаемых задач, наличием или отсутствием опор, облегчающих самостоятельное выполнение заданий. На всем протяжении самостоятельной работы преподаватель может выполнять следующие основные функции: мотивирующую, консультирующую, контролирующую.

8.2. Виды самостоятельной работы студентов

Белорусские ученые А.П. Лобанов, А.В. Макаров рассматривают три вида самостоятельной работы студентов в контексте инновационных технологий. Это: контролируемая самостоятельная работа, управляемая самостоятельная работа и самообразование. Они хорошо согласуются с современными образовательными технологиями и различаются по двум критериям: активности и осознанности.

Контролируемая самостоятельная работа выполняется на уровне операций и имеет невысокие показатели активности и осознанности. Студентам предлагаются четко структурируемые задания, выполнение которых построено на определенном алгоритме с целью формирования конкретных знаний или навыков.

Аудиторная и внеаудиторная контролируемая самостоятельная работа выполняется студентом по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия. Данный вид работы студентов может осуществляться индивидуально или группами в зависимости от ее цели, объема,

конкретной тематики, уровня сложности и уровня сформированности умений студентов. Контроль результатов самостоятельной работы студентов проводится в пределах специально отведенного времени и может проходить в разных формах.

Управляемая самостоятельная работа предполагает более высокий уровень активности студентов. Здесь преподаватель не столько контролирует учебную деятельность, сколько стимулирует ее. Конечная цель работы определяется студентом совместно с преподавателем. Что обеспечивает необходимый уровень осознания. Управляемая самостоятельная работа предполагает уровень формирования не просто навыков и операций, а умений и действий, способность осуществлять перенос, обращение к межпредметным связям, многовариативный характер выполнения задания.

Управляемая самостоятельная работа представляется наиболее эффективной формой обучения студентов-магистрантов. Именно на этой ступени высшего образования становится возможным осуществление перехода с технологии обучения студента на технологию его самообучения и саморазвития как профессионала.

Эффективная организация управляемой самостоятельной работы дает возможность магистранту значительную часть образовательной программы осваивать самостоятельно, с учетом индивидуального темпа обучения и своих способностей. Возможность магистрантов использовать учебные знания, умения и навыки для решения практических и научных задач необходима для будущей профессиональной самореализации.

Многочисленные исследования убедительно доказывают, что чем выше доля самостоятельного освоения учебного материала, тем легче осуществляется столь необходимый переход студентов от репродуктивно-воспроизводящего уровня обучения к творческому, эвристическому. Учебная деятельность способствует увеличению багажа знаний, умений и навыков, расширяет эрудицию студентов, развивает интеллектуальные, профессиональные и творческие способности.

Активное участие студентов в самостоятельной работе на первой и второй ступенях высшего образования не только формирует профессиональные и личные компетенции, но и делает их субъектами исследовательской деятельности, развивает «внутреннюю позицию» исследователя.

8.3. Особенности организации самостоятельной работы студентов

Используя разнообразные задания, важно ориентироваться на те учебные действия, которыми студенты овладевают и в дальнейшем со-

вершатся на аудиторных и внеаудиторных занятиях. В качестве примера приведем такие учебные действия, которые студенты обязательно выполняют при изучении всех разделов педагогики.

Типы заданий	Учебные действия
Репродуктивный	- назовите; - перечислите; - опишите; - дайте определение.
Понимание и закрепление освоенных знаний	- раскройте значение; - приведите пример; - переформулируйте собственными словами
Самостоятельное применение знаний в конкретной ситуации	- покажите, каким образом...
Проведение анализа изучаемого материала	- изобразите схематически; - составьте логическую цепочку; - разделите основную и второстепенную тему.
Конструирование нового продукта	- составьте...; - предложите новый подход к решению проблемы.
Оценивание, определение достоверности материала	- обоснуйте свои выводы; - отметьте сильные слабые стороны...

Практические занятия – один из видов учебной деятельности студентов, используемый для углубления и закрепления теоретических знаний, развития навыков самостоятельной деятельности. Содержание занятий, технологии и методика их проведения, личность преподавателя, взаимоотношения в студенческой группе, достигнутые результаты, жизненные и профессиональные планы влияют на мотивацию учебной деятельности студентов. Творческие задания (подготовка эссе, компьютерных презентаций, решение педагогических задач, составление кроссвордов, тестовых заданий, проведение фрагментов занятий с использованием дидактической игры, методов и приемов технологии интерактивного обучения и развития критического мышления, составление коллажа и т. д.) предполагают студенту вкладывать в свою деятельность личный смысл и профессиональную позицию. Вариативные задания (по уровню сложности, характеру выполнения и пр.) дают возможность их выбора для студентов с учетом индивидуальных предпочтений, интересов и индивидуального стиля учебной деятельности.

Активно, интересно проходят занятия в нестандартной форме, а именно: «круглый стол», «защита проектов», «презентация журнальных статей по актуальным проблемам обучения и воспитания учащихся», «деловая игра», «ролевая игра». Разнообразие форм практических

занятий с включением современных образовательных технологий повышают эффективность учебной деятельности студентов. Когда они поставлены в позицию исследователя и акцент обучения переносится на учебное практическое овладение методологией решения теоретических и практических задач, их будущей профессиональной деятельности, тогда действительно активизируются познавательные профессиональные мотивы.

Управление учебной деятельностью студентов в процессе профессиональной подготовки считается эффективным, если оно способствует повышению успешности обучения, которое включает повышение мотивации, активности, самостоятельности, успеваемости. По мнению Е. И. Машбиц, целенаправленное рефлексивное взаимодействие преподавателя и студента является основой успешного управления учебной деятельностью. Цель рефлексии – вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности (ее смысл, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты). Без понимания способов своей деятельности, механизмов познания студенты не смогут присвоить те знания, которые они добыли. Специфика рефлексивного управления учебной деятельностью состоит в том, что оно стимулирует собственную активность и самостоятельность студентов, влияет на процессы самоуправления и тем самым обеспечивает им субъективную позицию в ходе учебной деятельности.

8.4. Самообразование студентов

Ученые определяют самообразование как: способ самосовершенствования, обогащения профессиональных умений личности педагога, его ценностных ориентаций (С.Г. Вершиловский); способ повышения профессионального мастерства (В.А. Слостенин); вид педагогической деятельности (А.К. Маркова); образование себя, создание своей личности (М.А. Князева). Особенности самообразования являются самостоятельный поиск, приобретение знаний в созданных личностью условиях, повышенный интерес к области познания, стремление к развитию, что важно учитывать в организации самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа студентов, рассматриваемая в контексте его самообразования, представляет собой высшую форму его учебной деятельности по критерию саморегуляции и целеполагания. Данный вид деятельности содействует углублению и расширению знаний, их закреплению, формированию практических умений, развитию познавательной активности студентов, самостоятельности мышления, самосо-

вершенствованию и самореализации. Самостоятельная работа включает такие составляющие, как целевая установка, содержание предмета усвоения (познавательная задача), выбор средств достижения цели, определение сроков выполнения деятельности, результат, определяемый с помощью контроля и оценки или самоконтроля и самооценки.

Самообразование рассматривается как конечная цель организации самостоятельной работы, как идеальный план учебной деятельности. Самообразование возникает только на уровне действий и деятельности. Личность, способная к самообразованию, руководствуется внутренней мотивацией, сама ставит перед собой цель и выбирает способы ее реализации. Она не нуждается в пошаговом и внешнем контроле. Как и другие виды самостоятельной работы, самообразование может быть аудиторное и внеаудиторное, индивидуальное и групповое.

Приобщению студентов к самообразованию способствуют различные виды самостоятельной работы. Так, в процессе изучения студентами дисциплины «Педагогика» активно внедряются такие виды самостоятельной работы, как воспроизводящий (предполагает действия студентов по алгоритму или инструкции преподавателя), реконструктивный (стимулирует поиск самостоятельного решения проблемы на основе усвоенных знаний, приобретенных умений), эвристический (предусматривает формулировку и обоснование идеи, путей ее решения), исследовательский (отражает высокий уровень самостоятельности и познавательной активности обучающихся, инициирует поиск новых способов решения проблемы). Эти виды самостоятельной работы логически взаимосвязаны, системность их реализации способствует приобщению студентов к самообразованию.

Позитивные результаты самостоятельной работы студентов содействуют активизации их самообразовательной деятельности. По мнению И.А. Мельничук, педагогическими условиями, которые обеспечивают эффективность самообразования как ценности профессионального становления будущих педагогов, являются:

- максимальная реализация преподавателями возможностей учебных дисциплин психолого-педагогического цикла (разработка вариативных систем заданий для самостоятельной работы, методических рекомендаций к выполнению практических заданий по учебной, производственной практик);
- формирование у студентов ценностного отношения к самообразованию как основы их профессионального становления;
- совершенствование культуры самостоятельной работы студентов;

- реализация механизмов педагогической рефлексии при включении будущих педагогов в практическую; профессионально-педагогическую деятельность;
- педагогическое сопровождение процесса самообразования будущих специалиста.

Вопросы для самоконтроля

- 1. Дайте определение понятию «самостоятельная работа».*
- 2. Перечислите компоненты самостоятельной работы студентов как вида учебной деятельности.*
- 3. Охарактеризуйте этапы самостоятельной работы студентов.*
- 4. Охарактеризуйте особенности контролируемой самостоятельной работы студентов.*
- 5. Охарактеризуйте особенности управляемой самостоятельной работы студентов.*
- 6. Дайте определение понятия «самообразование».*
- 7. Перечислите условия, обеспечивающие эффективность самообразования студентов.*

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

Тематика практических занятий

ТЕМА 1

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вопросы для изучения:

- 1.1. Философские и психологические основы понятия «деятельность».
- 1.2. Сущность и структура учебной деятельности. Различные подходы к определению структуры учебной деятельности.
- 1.3. Субъект учебной деятельности.
- 1.4. Соотношение понятий «учебная деятельность», «учение», «учебно-познавательная деятельность».

Задания для самостоятельной работы

Задание 1. На основе лекционного анализа и анализа предложенной литературы определите взгляды ученых (психологов и педагогов) на структуру учебной деятельности. Результаты оформите в виде таблицы.

Задание 2. Определите разницу в содержании понятий «учебная деятельность», «учение», «учебно-познавательная деятельность».

Задание 3. Обсуждение рефератов на тему:

1. Особенности формирования учебной деятельности обучающихся на разных этапах обучения (на выбор).
2. Культура умственного труда.
3. Субъектная позиция учащихся в учебной деятельности.
4. Проблема формирования субъектной позиции школьников в психолого-педагогической литературе.

Основная литература

1. Вергелес, Г.И. Дидактические основы формирования учебной деятельности младших школьников / Г.И. Вергелес. – Ленинград, 1989. – 115 с.
2. Габай, Т.В. Учебная деятельность и ее средство / Т.В. Габай. – М.: Просвещение, 1988. – 260 с.
3. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Просвещение, 1972. – 240 с.
4. Леонтьев, А.К. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1977. – 80 с.

Дополнительная литература

1. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение. – 1981. – 250 с.
2. Старовойтова, Т.А. Формирование учебной деятельности младших школьников : учебно-методические материалы / Т.А. Старовойтова. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2017. – 88 с.
3. Цукерман, Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младшего школьника / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1988. – С. 68–81.

ТЕМА 2

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ОБЩЕУЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТЫ КЛЮЧЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Вопросы для изучения:

- 1.1. Умения учебной деятельности.
- 1.2. Умение учиться.
- 1.3. Компетентностный подход в обучении.
- 1.4. Ключевые образовательные компетенции.
- 1.5. Компетентностно ориентированные задания.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Раскройте особенности формирования умения целеполагания у обучающихся.
2. В чем отличие учебной задачи от конкретно-практической?
3. Определите сущность образовательной компетенции.
4. Какие компетенции формируются у учащихся на уроках?
5. Охарактеризуйте особенности компетентностно ориентированных заданий.

Задание 1. Составьте информационно-аналитическую справку по вопросу «Реализация компетентностного подхода на уроках».

Задание 2. Изучите периодическую психолого-педагогическую литературу по вопросу «Формирование положительной мотивации учения».

Задание 3. Составьте синквейны: «Учебная деятельность», «Компетенция».

Круглый стол на тему «Умение учиться – что это значит?» (участвуют педагоги средних общеобразовательных школ г. Могилева, преподаватели факультета педагогики и психологии детства).

Основная литература

1. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М. : Просвещение, 1972. – 240 с.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 72 с.
3. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А.А. Шехонин. – СПб.: НИУ ИТМО, 2014. – 98 с.
4. Старовойтова, Т.А. Формирование учебной деятельности младших школьников: учебно-методические материалы / Т.А. Старовойтова. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2017. – 88 с.
5. Хуторской, А.В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Адукацыя и выхаванне. – 2004. – № 3. – С. 3–9.

Дополнительная литература

1. Габай, Т.В. Учебная деятельность и ее средство / Т.В. Габай. – М. : Просвещение, 1988. – 260 с.
2. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
3. Якиманская, И.С. Психология личностно ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 320 с.

ТЕМА 3 МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Вопросы для изучения:

- 3.1. История становления и применения метапредметного обучения.
- 3.2. Основные понятия метапредметного обучения.
- 3.3. Общие черты и отличия уроков на метапредметной и межпредметной основе.
- 3.4. Использование современных образовательных технологий с целью достижения метапредметных результатов.

Задания для самостоятельной работы

Задание 1. На материале журналов «Народная асвета», «Адукацыя і выхаванне», «Пачатковая школа», «Педагогика» проведите анализ публикаций по теме занятия.

Задание 2. Подготовьте мультимедийную презентацию по теме занятия.

Задание 3. Подготовьте эссе на тему «Школа ждет педагога, который...».

Задание 4. Обсуждение рефератов на тему:

1. Содержание и формы реализации метапредметного обучения.
2. Метапредметный подход в преподавании учебных предметов.
3. Современные технологии реализации метапредметного обучения.

Основная литература

1. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии: пособие для учителей / Н.И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2006. – 288 с.

2. Снопкова, Е.И. Педагогические системы и технологии : учебное пособие / Е.И. Снопкова. – 2-е изд., испр. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2013. – 416 с.

3. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.

4. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

5. Громыко, Ю.В. Мыследеятельная педагогика: теоретико-практическое руководство / Ю.В. Громыко, – Минск: Технопринт, 2000. – 164 с.

Дополнительная литература

1. Габай, Т.В. Учебная деятельность и ее средство / Т.В. Габай. – М. : Просвещение, 1988. – 260 с.

2. Якиманская, И.С. Психология личностно ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 320 с.

ТЕМА 4

ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Вопросы для изучения:

- 4.1. Место контроля и оценки в учебной деятельности.
- 4.2. Виды контроля.

- 4.3. Виды оценки.
- 4.4. Самоконтроль, его виды.
- 4.5. Самооценка, ее виды.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Определите место контроля и оценки в учебной деятельности.
2. Охарактеризуйте виды контроля.
3. Охарактеризуйте виды оценки.
4. В чем взаимосвязь между действиями контроля и оценки?
5. Какую роль в усвоении обучающимися знаний играет действие оценки?
6. Назовите специфические функции действия контроля.

Задание 1. Обсуждение рефератов на тему:

1. Специфические функции действия контроля.
2. Роль действия оценки в усвоении учащимися знаний.
3. Мониторинг учебной деятельности учащихся с помощью компьютера.
4. Формирующее оценивание как инновационная стратегия контрольно-оценочной деятельности учащихся.

Основная литература

1. Башаркина, Е.А. Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Основы педагогики»: методические указания / Е.А. Башаркина. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2009. – 92 с.
2. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск, 1993. – 99 с.
3. Старовойтова, Т.А. Формирование учебной деятельности младших школьников: учебно-методические материалы / Т.А. Старовойтова. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2017. – 88 с.
4. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1985. – 286 с.
5. Якиманская, И.С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 320 с.

Дополнительная литература

1. Габай, Т.В. Учебная деятельность и ее средство / Т.В. Габай. – М.: Просвещение, 1988. – 260 с.
2. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов – М.: Просвещение, 1972. – 240 с.
3. Усова, А.В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе / А.В. Усова. – Челябинск: УГПУ, 2000. – 210 с.

ТЕМА 5

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ

Вопросы для изучения:

- 5.1. Сущность понятия «рефлексия». Виды рефлексии.
- 5.2. Сущность понятия «рефлексивные умения».
- 5.3. Характеристика рефлексивных умений.
- 5.4. Этапы формирования рефлексивных умений.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Что такое рефлексия?
2. Что представляют собой рефлексивные умения?
3. Опишите портрет обучающегося, обладающего рефлексивными умениями.
4. Какие методы формирования рефлексивно-оценочных умений обучающихся используются на разных уроках.

Задание 1. Подберите рефлексивные методики.

Задание 2. Подготовьте мультимедийную презентацию по теме занятия.

Задание 3. Обсуждение рефератов на тему:

1. Рефлексивное управление как способ повышения эффективности учебной деятельности учащихся.
2. Методы формирования рефлексивно-оценочных умений учащихся на уроках.
3. Рефлексивная самооценка.

Основная литература

1. Башаркина, Е.А. Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Основы педагогики»: методические указания / Е.А. Башаркина. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2009. – 92 с.
2. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Просвещение, 1972. – 240 с.
3. Кашлев, С.С. Технология интерактивного обучения / С.С. Кашлев. – Минск: Белорусский верасень, 2005 с. – 196 с.
4. Старовойтова, Т.А. Формирование учебной деятельности младших школьников: учебно-методические материалы / Т.А. Старовойтова. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2017. – 88 с.
5. Шеститко, И.В. Организация рефлексивной деятельности учащегося: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. И.В. Шеститко. – Мн.: Информпресс, 2006. – 68 с.

Дополнительная литература

1. Габай, Т.В. Учебная деятельность и ее средство / Т.В. Габай. – М. : Просвещение, 1988. – 260 с.
2. Метаева, В.А. Методологическое обоснование рефлексивных методик / В.А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 38–44.
3. Метаева, В.А. Рефлексивность как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57–61.

ТЕМА 6

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Вопросы для изучения:

- 6.1. Особенности активных методов обучения.
- 6.2. Классификация активных методов обучения.
- 6.3. Характеристика активных методов обучения.

Задания для самостоятельной работы

Задания 1. Проведите аналитический обзор периодической педагогической печати, выделите и охарактеризуйте особенности применения активных методов организации учебной деятельности.

Задание 2. Подготовьте мультимедийную презентацию по использованию активных методов обучения (на выбор) на уроках.

Задание 3. Составьте кроссворд по теме занятия.

Основная литература

1. Башаркина, Е.А. Педагогика высшей школы: курс лекций / Е.А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2016. – 368 с.
2. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии: пособие для учителей / Н.И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2006. – 288 с.
3. Кашлев, С.С. Технология интерактивного обучения / С.С. Кашлев. – Минск: Белорусский верасень, 2005. – 196 с.
4. Попков, В.А. Дидактика высшей школы : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Попков, А.В. Каржуев. – М. : Академия, 2000. – 136 с.
5. Снопкова, Е.И. Педагогические системы и технологии : учебное пособие / Е.И. Снопкова. – 2-е изд., испр. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2013. – 416 с.

Дополнительная литература

1. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы : учебное пособие для магистрантов вузов / Р.С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 296 с.

2. Башаркина, Е.А. Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Основы педагогики»: методические указания / Е.А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2009. – 92 с.

ТЕМА 7

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Вопросы для изучения:

- 1.1. Условия эффективности учебной деятельности студентов.
- 1.2. Критерии эффективности учебной деятельности студентов.
- 1.3. Смыслообразующие мотивы учения студентов.
- 1.4. Контроль качества учебной деятельности – необходимая часть процесса обучения в вузе.
- 1.5. Функции промежуточного вида контроля: контролирующая, диагностическая, управляющая, стимулирующая.
- 1.6. Основные задачи промежуточного контроля.

Задания для самостоятельной работы

Задание 1. Проведите аналитический обзор периодической педагогической печати, выделите и охарактеризуйте наиболее характерные особенности организации учебной деятельности студентов в вузе.

Задание 2. Подготовьте мультимедийную презентацию «Учебная деятельность студента».

Задание 3. Обсуждение рефератов на тему:

1. Стимулирование интереса и потребности к учебе у студентов.
2. Контроль знаний студентов.
3. Мотивы учения студентов.
4. Рефлексивное управление учебной деятельностью студентов.
5. Рейтинговая система оценивания в вузе.
6. Формирование исследовательских умений у студентов.

Основная литература

1. Башаркина, Е.А. Педагогика высшей школы : курс лекций / Е.А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2016. – 368 с.
2. Машбиц, Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – Киев: Высшая школа, 1987. – 224 с.
3. Попков, В.А. Дидактика высшей школы : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Попков, А.В. Каржуев. – М. : Академия, 2000. – 136 с.

Дополнительная литература

1. Башаркина, Е.А. Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Основы педагогики»: методические указания / Е.А. Башаркина. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2009. – 92 с.
2. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: учебное пособие для магистрантов вузов / Р.С. Пионова. – Минск: Университетское, 2002. – 296 с.
3. Периодическая педагогическая печать: журналы «Высшая школа», «Адукацыя і выхаванне», «Народная асвета», «Веснік МДУ імя А.А. Куляшова»
серия С. Псіхалага-педагагічныя навукі.

ТЕМА 8 САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ

Вопросы для изучения:

- 1.1. Сущность понятия «самостоятельная работа».
- 1.2. Функции самообразования.
- 1.3. Самостоятельная работа как вид учебной деятельности студента.
- 1.4. Контролируемая самостоятельная работа студентов
- 1.5. Управляемая самостоятельная работа студентов.
- 1.6. Самообразование студентов.

Задания для самостоятельной работы

Задание 1. Охарактеризуйте основные формы самостоятельной работы студентов.

Задание 2. Подготовить исследовательские проекты по темам (на выбор): «Самообразование как высший уровень самостоятельной работы студентов», «Самообразование – важное условие становления будущего специалиста».

Задание 3. Составить информационно-аналитическую справку (на выбор): «Контролируемая самостоятельная работа студентов». «Управляемая самостоятельная работа студентов». «Научно-исследовательская деятельность студентов».

Основная литература

1. Башаркина, Е.А. Педагогика высшей школы: курс лекций / Е.А. Башаркина. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2016. – 368 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессиональных деструкций / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Акад. проект, 2005. – 240 с.
3. Попков, В. А. Дидактика высшей школы: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Каржуев. – Москва: Академия, 2000. – 136 с.

4. Шиянов, Е.И. Гуманизация образования в профессиональной подготовке учителя / Е.И. Шиянов. – М. : Ставрополь, 1991. – 144 с.

Дополнительная литература

1. Башаркина, Е.А. Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Основы педагогики» : методические указания / Е.А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2009. – 92 с.

2. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы : учебное пособие для магистрантов вузов / Р.С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 296 с.

3. Периодическая педагогическая печать : журналы «Вышэйшая школа», «Адукацыя і выхаванне», «Народная асвета», «Веснік МДУ імя А.А. Куляшова». Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі.

**Тестовые задания для программного контроля знаний
по дисциплине «Научно-методические основы организации
учебной деятельности обучающихся»**

Тестовые задания

1. Активное взаимодействие человека со средой, при котором он достигает сознательно поставленной цели, является:

- а) операцией;
- б) действием;
- в) способен;
- г) умением.

2. Деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и в психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития, – это:

- а) учебная;
- б) игровая;
- в) трудовая;
- г) ведущая.

3. Деятельность учащихся, которая сознательно направлена на усвоение знаний и способов их приобретения в процессе решения учебных задач, – это:

- а) общение;
- б) познавательная;
- в) игровая;
- г) учебная.

4. Впервые теорию учебной деятельности в психологии разработали (XX век):

- а) Д. Б. Эльконин;
- б) В. В. Давыдов;
- в) П. И. Гальперин;
- г) А. Н. Леонтьев.

5. Что является результатом учебной деятельности?

- а) приобретение знаний;
- б) овладение учебными действиями;
- в) изменение самого ученика, его развитие;
- г) правильного ответа нет.

6. Учебная задача – это:

- а) учебное задание;
- б) система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действий;

- в) упражнения, лабораторные работы, практические работы.
- г) правильного ответа нет.

7. Осознание учащимся всех компонентов учебной деятельности – это:

- а) контроль;
- б) оценка;
- в) самооценка;
- г) правильного ответа нет.

8. Основными характеристиками теоретического мышления являются:

- а) сравнение;
- б) анализ;
- в) планирование;
- г) рефлексия.

9. Соотношение действия и его результата с заданными образцами – это:

- а) цель;
- б) процесс;
- в) контроль;
- г) оценка.

10. В зависимости от характера и степени сложности способы учебной деятельности делят на:

- а) репродуктивные;
- б) проблемно-творческие;
- в) исследовательско-познавательные;
- г) игровые.

11. Дополните перечень структурных компонентов деятельности учителя при организации обучения:

- а) постановка целей учебной работы;
- б) определение содержания материала, подлежащего усвоению учащимися;
- в) придание УПД учащихся эмоционально-положительного характера;
- г) рефлексия, оценивание результатов деятельности учащихся.

12. Методы обучения в переводе с греческого означает:

- а) механизмы обучения;
- б) средства обучения;
- в) пути, способы достижения цели обучения;
- г) приемы обучения.

13. Метода обучения, основанные на самостоятельной творческой деятельности учащихся по разрешению задач и ситуаций, – это:

- а) активные методы обучения;
- б) эффективные методы обучения;
- в) разнообразные упражнения;
- г) поисковые методы.

14. Сущность исследовательского метода сводится к тому, что учитель осуществляет оперативное управление исследованием проблемы или решением проблемных задач, состоящих из этапов:

- а) наблюдение и анализ факторов, явлений, процессов; формулировка условий проблемной задачи;
- б) построение и осуществление плана исследования.

15. Конечная цель организации самостоятельной работы, идеальный план учебной деятельности студентов – это:

- а) самообразование;
- б) творческая самостоятельная работа;
- в) контролируемая самостоятельная работа;
- г) управляемая самостоятельная работа.

ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Особенности формирования учебной деятельности обучающихся на разных этапах обучения (на выбор).
2. Культура умственного труда.
3. Субъектная позиция учащихся в учебной деятельности.
4. Проблема формирования субъектной позиции школьников в психолого-педагогической литературе.
5. Современные средства общения.
6. Рациональная организация учебной деятельности обучающихся.
7. История становления и применения метапредметного обучения.
8. Основные понятия метапредметного обучения.
9. Общие черты и отличия уроков на метапредметной и межпредметной основе.
10. Использование современных образовательных технологий с целью достижения метапредметных результатов.
11. Место контроля и оценки в учебной деятельности.
12. Виды контроля.
13. Виды оценки.
14. Самоконтроль, его виды.
15. Самооценка, ее виды.
16. Сущность понятия «рефлексия». Виды рефлексии.
17. Сущность понятия «рефлексивные умения».
18. Характеристика рефлексивных умений.
19. Этапы формирования рефлексивных умений.
20. Особенности активных методов обучения.
21. Классификация активных методов обучения.
22. Характеристика активных методов обучения.
23. Условия эффективности учебной деятельности студентов.
24. Критерии эффективности учебной деятельности студентов.
25. Смыслообразующие мотивы учения студентов.
26. Контроль качества учебной деятельности – необходимая часть процесса обучения в вузе.
27. Функции промежуточного вида контроля: контролирующая, диагностическая, управляющая, стимулирующая.
28. Основные задачи промежуточного контроля.
29. Сущность понятия «самостоятельная работа».
30. Функции самообразования.
31. Самостоятельная работа как вид учебной деятельности студента.
32. Контролируемая самостоятельная работа студентов.
33. Управляемая самостоятельная работа студентов.
34. Самообразование студентов.

АНАЛИЗ ТЕКСТОВ

Фрагмент статьи Божович Е. Д. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы построения контрольно-диагностических заданий

(Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников / под ред. Е. Д. Божович. – М., 1995. – С. 7–10)

Критерии эффективности обучения:

– Владение школьниками не только знаниями, но и *метазнаниями*, т.е. знаниями о знаниях – приемах и средствах усвоения учебного материала, «открытия» нового знания, переработки информации, данной в разных знаковых формах. Метазнания способствуют не только усвоению материала, но и овладению приемами самоконтроля и самокоррекции.

– Самостоятельно выработанные школьником *способы учебной работы*, в которых представлены усвоенные в обучении приемы работы с материалом и результаты накопления ребенком собственного опыта. К настоящему моменту выявлены и описаны две модели способов учебной работы. Одна из них включает операционный и мотивационный компоненты; другая – ориентировочный, операционально-исполнительный и эмоционально-волевой.

– Умение ребенка строить *целостный образ* изучаемого объекта и выражать (передавать) его содержание другим в разных знаковых формах. Этот критерий является как бы производным от двух предыдущих. И все-таки мы выделяем его в качестве самостоятельного, поскольку работа с образом изучаемого объекта составляет особый аспект познавательной деятельности.

– *Личностно-смысловое* отношение детей к изучаемому материалу и процессу собственной познавательной деятельности.

Контрольно-диагностическое задание отличается от обычного контрольного тем, что оно направлено не столько на проверку усвоения материала школьниками, сколько на выявление внутренних факторов успеха (неудачи) его выполнения, уровня и динамики развития школьников. Данные о выполнении контрольно-диагностических заданий позволяют определять или гипотетически намечать характер и меру необходимой ребенку педагогической помощи, т.е. планировать, а затем осуществлять коррекционные (или диагностико-коррекционные) виды работы в классных, групповых, индивидуальных условиях обучения.

Основные психолого-педагогические требования

к контрольно-диагностическому заданию состоят в следующем:

- Задание должно фиксировать не только результат, но и процесс решения задачи учеником; это достигается либо особыми формами записи, которые требуются от ученика, либо сопоставлением результатов решения серии задач, различающихся исходными данными и условиями организации работы ученика;

- По структуре, содержанию и форме оно не должно воспроизводить предыдущие обучающие и тренировочные задания, с тем чтобы выполнение его ребенком не сводилось к использованию только заученных приемов работы с материалом и позволяло реализовать собственные способы учебной работы;

- Инструкция к заданию может предусматривать открытое выражение ребенком своих сомнений, поэтому за ним должно оставаться право пометить свои решения знаком «?», при построении заданий с выборочным ответом обязательны ответы типа «затрудняюсь ответить», «не знаю» – они должны быть узаконены в школьной практике как обычные, не компрометирующие ребенка;

- Серии заданий на один и тот же материал должны быть направлены на выявление индивидуальных особенностей в работе учеников, оптимальных для каждого ребенка средств обучения; для этого варьируются различные структурные компоненты заданий: инструкции, образцы, наборы задач; это же позволяет выявлять и преодолевать стереотипы учебного опыта детей, привычку к определенным типам заданий;

- Построение разветвленной серии заданий необходимо осуществлять с учетом возможных ошибок и трудностей ученика на любом этапе работы над задачей, начиная от анализа ее условий и кончая контролем полученного результата.

Анализ результатов выполнения задания следует проводить в классе в форме экспериментальных бесед, позволяющих выявить те аспекты работы учащихся, которые скрыты от наблюдений и не обнаруживаются в письменных ответах.

1. Изучив предложенную автором классификацию критериев учебной работы школьника как субъекта учения, проведите сравнительный анализ с имеющимися в педагогической литературе классификациями. Есть ли у вас принципиальные возражения против аргументов автора статьи? Обоснуйте свой ответ.

Старовойтова Т.А. Формирование исследовательских умений у обучаемых (I и II ступеней высшего образования)

(Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова 2017 г. : материалы научно-методической конференции, 25 января – 8 февраля 2018 г. / под ред. Е. К. Сычовой. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2018. – 264 с.)

Важным условием повышения качества подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием является реализация учебно-исследовательского принципа обучения. Принцип единства учебной и исследовательской деятельности имеет целью объединение науки, образования и профессиональной деятельности, направленной на подготовку специалиста с повышенным творческим потенциалом.

Специфика высшего образования предполагает большой объем самостоятельной работы, что требует у студентов исследовательских умений. Однако самостоятельная работа – непростое занятие. Еще Конфуций писал: «Перед человеком к разуму три пути: путь размышления – это самый благородный; путь подражания – это самый легкий; путь личного опыта – самый тяжелый».

Исследовательские умения включают в себя: научный подход к педагогическим явлениям, владение умениями эвристического поиска и методами научно-педагогического исследования, в том числе анализа собственного опыта и опыта других. Это еще раз подчеркивает, что исследовательские умения представляют синтез теоретических и практических умений.

Анализ современных педагогических исследований по организации самостоятельной работы студентов позволил нам выделить следующие группы исследовательских умений:

- информационные умения;
- аналитические умения;
- проектировочные умения;
- конструктивные умения;
- управленческие умения;
- рефлексивные умения.

Вовлечение студентов в исследовательскую работу осуществляется в три основных взаимосвязанных этапа:

- первоначальный, содержащий в себе элементы исследования, вводимые на занятии и в период учебной практики;

- этап совершенствования, предусматривающий выполнение творческих исследовательских заданий на практических занятиях, в период учебных и производственных практик;
- заключительный этап, на котором выполняются курсовые, дипломные работы и магистерские диссертации.

Самостоятельная познавательная деятельность студентов по овладению исследовательскими умениями включает смысловой, целевой и исполнительский компоненты. Овладевая все более сложными интеллектуальными действиями, студенты начинают проявлять интерес к активной смысловой ориентировке, позволяющей им самостоятельно решать проблему самообразования. Целевой и исполнительский компоненты включают в себя постановку цели и определение задач, планирование действий, выбор способов и средств их выполнения, самоанализ и самоконтроль результатов, коррекцию перспектив дальнейшей деятельности.

Как показывает практика, когда студенты поставлены в позицию исследователя, когда акцент обучения переносится на углубленное практическое овладение методологией решения теоретических и прикладных задач их будущей профессиональной деятельности, тогда активизируется их познавательный и формируется их профессиональный интерес.

Приведем примеры некоторых самостоятельных заданий по педагогическим дисциплинам, которые демонстрируют, во-первых, возможность продуктивного обучения, а во-вторых, исследовательские умения студентов. Так, на занятиях по дидактике начальной школы студенты анализируют причины и условия, породившие педагогическую проблему («Безотметочное обучение в начальных классах», «Личностно ориентированный подход в обучении», «Технологии обучения в начальной школе»).

Коллоквиум, как показывает опыт преподавания педагогических дисциплин, является важной формой контроля знаний. К коллоквиуму готовятся научные выступления реферативного характера по важнейшим теоретическим вопросам. Такая форма осуществления контроля знаний позволяет оценить всех студентов в группе во всех аспектах: теоретические знания, компетентность в научном обосновании изучаемой темы, исследовательские, аналитические и конструктивные умения.

При изучении дисциплины «Формирование учебной деятельности младших школьников» студенты выпускного курса выполняют более сложные самостоятельные задания исследовательского характера. Это, прежде всего, разработка технологий карт урока (на выбор учебный

предмет и тема урока), конспект урока на определенную тему, дидактический анализ зачетных уроков, проведенных в период производственной практики в начальных классах.

Такие задания, безусловно, способствуют более осознанному освоению дидактических, методических и технологических основ организации учебного процесса и предлагают студенту вкладывать в деятельность личный смысл, профессиональную позицию, оценивать уровень развития своих способностей и осуществлять самоанализ.

Самостоятельную работу можно рассматривать как вид деятельности, способствующий стимулированию активности, самостоятельности, познавательного интереса, как основу для самообразования, а также как систему педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельности студентов. Самостоятельная работа является высшей формой учебной деятельности обучаемых в вузе.

При выполнении дипломных работ и магистерских диссертаций очень важно, чтобы выпускники показали достаточно высокий уровень сформированности информационных, аналитических, конструктивных, управленческих и проектировочных умений.

Основным видом деятельности обучаемых на второй ступени высшего образования является исследовательско-творческая деятельность, которая присутствовала на первой ступени образования, но не в недостаточной степени для написания научной работы. Причем на второй ступени высшего образования данная деятельность должна быть самостоятельной, опираться на самообразование.

На наш взгляд, вовлекая магистрантов в самостоятельную исследовательскую деятельность, важно сохранить преемственность в тематике исследований. Например, разработана сквозная тематика (курсовая – дипломная – магистерская работа) по экологическому воспитанию в начальной школе:

Курсовая работа	Дипломная работа	Магистерская работа
Роль игры в экологическом воспитании младших школьников	Возможности учебных предметов в экологическом воспитании младших школьников	Воспитание осознанного поведения в природе у младших школьников

Студенты-специалисты и магистранты имеют возможность участвовать в работе семинаров, конференций, представлять свои работы на конкурс научных работ.

Дипломники и магистранты должны оптимально провести аналитический обзор литературы по теме исследования. Аналитический

обзор литературы предполагает ее точное, объективное, неискаженное рассмотрение. Анализ как метод научного познания состоит в том, что исследователь мысленно или фактически (реально) разделяет целое на его составные части (элементы).

Педагогический эксперимент должен содержать точное развернутое описание, количественную и качественную обработку результатов проделанной работы. Наличие акта о внедрении обязательно.

Сегодня преподаватель из носителя (транслятора) информации становится (должен стать!) организатором учебной деятельности. Его задача: организовать учебную деятельность студентов так, чтобы они сами участвовали в поиске информации. Таким образом, преподаватель превращается в партнера студента в их учебной деятельности. Если воспользоваться метафорой, кратко передающей суть дела, можно сказать так: пусть для студента главной будет не рыба, а удочка. Рыба от долгого хранения может испортиться, знание – устареть или оказаться неприменимым в изменившихся условиях, а возможность самому пополнить его запас останется.

1. Прокомментируйте высказывание Конфуция, приведенное в данной статье.

2. Какова структура исследовательских умений?

Фрагмент статьи Боровко Ж. С. Формы свертывания информации, их назначение в учебной и научно-исследовательской деятельности учащихся

(Адукацыя і выхаванне. – 2015. – № 4. – С. 7–14)

Традиционно цели школьного образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть выпускник. Сегодня обществу нужны выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные эффективно решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы, а это во многом зависит не от полученных знаний, а от неких дополнительных качеств, для обозначения которых употребляется понятие «компетенции». Иными словами, компетентный человек должен не только понимать суть проблемы, но и уметь решить ее практически.

Цель педагогической деятельности – создание условий для овладения учащимися способами свертывания информации для формирования общих учебных умений и навыков по средствам преподаваемых предметов.

Задачи педагогической деятельности:

- помочь ученику осознать мотив своей деятельности;
- организовать совместную с педагогом деятельность;
- способствовать ведению ребенком осмысленного самостоятельного поиска;
- формировать умение проводить самоанализ деятельности по имеющемуся образцу.

Таким образом, данная работа направлена на то, чтобы внешняя практическая деятельность ребят стала их внутренним достоянием.

Условием реализации индивидуальных способностей учащихся является применение разработанных педагогом учебных инструкций, памяток, алгоритмов, блок-схем, презентаций уроков.

Основные формы свертывания информации, используемые на различных этапах обучения

Свертывание информации – преобразование текста тем или иным способом с целью уменьшения его физического объема с сохранением в нем необходимых «смысловых вех», «следов».

Чтение научной и специальной литературы должно сопровождаться ведением записи. Это непереносимое условие, так как необходимость ведения записи в процессе чтения неотделима от самой сущности использования самой книги в работе.

Чтение с карандашом в руке, ведение записей способствуют лучшему усвоению прочитанного, дают возможность сохранить нужные материалы в удобном для использования виде, помогают закрепить их в памяти, сократить время на поиск при повторном обращении к данному источнику.

Конспект – это систематическая, логически связанная запись, объединяющая план, выписки, тезисы или два из этих типов записи. Умение конспектировать неразрывно связано с умением пользоваться книгой. Потребность в конспекте может возникнуть в случае, когда за ограниченное время требуется передать большой объем информации, переработать множество разрозненных источников, из живой речи вычленив самое главное и существенное.

Сообщение – то, что сообщается, известие, информация. К общим критериям сообщения можно отнести следующее: 1) соответствие сообщения теме; 2) глубина и полнота раскрытия темы; 3) логичность, связность; 4) доказательность; 5) структурная упорядоченность; 6) оформление; 7) грамотность изложения.

Таблицы, карты – иллюстрации дидактического принципа: «целое изучается раньше частей». Наличие подобной наглядности обеспечивает восхождение от общего к частному, то есть согласуется с нормальным развитием интеллекта. Однако содержание не всех учебных предметов располагает картами и таблицами. Чаще всего мы имеем дело с линейным (от параграфа к параграфу) способом передачи материала с последующим обобщением, что противоречит и классическим положениям Я. А. Коменского, и современным принципам дидактики.

Схемы, рисунки, таблицы помогают увидеть и понять структуру текста и взаимосвязь его элементов. Это очень важно, если элементов много. Не надо думать, что схемы – это обязательно что-то сухое. Немного воображения – и схемы оживут и принесут не только большую пользу, но и немалое удовольствие. В книге «Далекие годы» К. Паустовский вспоминает старого учителя географии, который, для того чтобы его ученики лучше запоминали географические понятия, придумывал и использовал разные наглядные способы: «Так, он рисовал на классной доске большую букву А. В правом углу вписывал в эту букву второе А, поменьше, в него – третье, а в третье – четвертое. Потом он говорил: «Запомните: это Азия, в Азии – Аравия, в Аравии – город Аден, а в Адене сидит англичанин». Мы запоминали это сразу и на всю жизнь».

Кодирование учебной информации – это сокращенная запись отдельных понятий, определений, фактов, явлений, величин и т.д. при помощи определенных знаковых кодов, рисунков, цвета.

Метод слов – «вешалок», ключевых фраз – незаменим для создания определенных «якорей», которые удерживают смысл информации. Обнаружив связь между «якорем» и закрепленной за ним информацией, можно воспроизвести подлежащий запоминанию материал. Шуточная поговорка «Иван родил девочку – велел тащить пеленку» облегчает запоминание названий и последовательность падежей русского языка: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный.

Эйдетика – это специальная методика, которая помогает ребенку с легкостью запоминать большой объем информации, а также правильно использовать свою память. Легко запоминается шуточное определение типа: «Биссектриса – это такая крыса, которая бежит по углам и делит угол пополам». Все цвета радуги помним всю жизнь по нехитрой прибаутке: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан». Все дело в том, что, проговаривая эти рифмованные строчки, мы явно представляем

себе крысу, бегущую в угол, и «радужного» фазана. На этом же принципе построен метод эйдетики: образ, доступный воображению, плюс положительные эмоции. В результате в памяти надолго сохраняется яркий «файлик» с нужной информацией.

Памятки – способ самоорганизации учебной деятельности младших школьников, вербальная модель усвоения учебной информации, то есть словесное описание того, зачем, почему и как следует выполнять и проверять какое-либо учебное задание (упражнение). По характеру представления содержания можно выделить виды памяток: памятка-алгоритм, памятка-инструкция, памятка-совет, памятка-показ, памятка-стимул.

Алгоритм – точное предписание исполнителю совершить определенную последовательность действий (шагов) для достижения поставленной цели. Основные свойства алгоритма: понятность для исполнителя, дискретность (прерывность, раздельность), конкретность, результативность (или конечность), массовость.

Ценностный блок

Изучение форм свертывания информации позволило мне пересмотреть роль учителя и позицию учащегося в образовательном процессе, существенно облегчить работу последнего при осуществлении научно-исследовательской деятельности, грамотно обучив его работать с литературой и информационными ресурсами.

В учебной деятельности произошло изменение роли обучающего: из носителя готовых знаний он превратился в организатора познавательной деятельности, ориентирующего на исследование и поиск творческого характера.

Изменение позиций обучаемого включало:

- становление его как активного участника учебной деятельности в соответствии с собственными возможностями;
- совершенствование ряда коммуникативных умений, лежащих в основе социально-интеллектуальных взаимодействий в процессе обучения (умения понимать точки зрения других, делать запрос учителю, управлять голосом, выражать свою точку зрения, договариваться и др.);
- развитие мыслительной деятельности (реализация аналитико-синтетических действий; формирование алгоритма сравнительного анализа, умения вычленять существенные признаки; перенос общего способа действий на другие учебные задачи);
- развитие самооценочной и оценочной деятельности;
- преодоление психологической инертности;

- повышение мотивации собственного учения;
- приобретение следующих навыков: добывать нужную информацию; оформлять совместные результаты; получать знания через соединение академических знаний и практических действий.

Научно-исследовательская деятельность учащихся предполагает:

- качественное обучение приемом работы с аппаратом ориентировки в содержании учебника: введение, оглавление, условными обозначениями к заданиям, что развивает у ребят умения ориентироваться в учебнике, быстро находить необходимый материал, запоминать главное из основного текста;

- обучение приемам работы с текстом, которые необходимы при изучении методов создания вторичных документов путем анализа, сравнения, классификации изучаемого материала, установление причинно-следственных связей, доказательства по тексту, оценки текста на достоверность содержания при различных способах сворачивания информации;

- развитие умений работать с книгой: оценить произведение, понять его структуру, зафиксировать в удобной форме все, что оказалось ценным и нужным;

- обучение приемам работы с «продуктом» труда (самой работой): максимальное свертывание материала для подготовки выступления.

1. Охарактеризуйте формы свертывания информации, используемые на различных этапах урока. Какова их эффективность?

2. Как изменяется роль обучающего в учебной деятельности?

Старовойтова Т. А. Введение младших школьников в ситуацию учебной деятельности на уроках математики

(Математическое образование : современное состояние и перспективы (к 100-летию со дня рождения доктора педагогических наук, профессора, заслуженного работника высшей школы БССР Абрама Ароновича Столяра) : материалы Международной научной конференции, 20–21 февраля 2019 г., МГУ имени А. А. Кулешова, г. Могилев. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2019. – 428 с.)

Аннотация. В статье раскрыты некоторые особенности введения младших школьников в ситуацию учебной деятельности на уроках математики.

Ключевые слова: учебная деятельность, дидактическая игра, учебная задача, логические приемы, младший школьник.

Как известно, на различных этапах формирования личности могут быть определены такие виды деятельности, которые играют особенно важную роль в развитии человека. Эти виды деятельности получили

название ведущих. По мнению известного психолога А.Н. Леонтьева, ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и в психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития.

Поскольку деятельность ребенка является основным условием (фактором, средством) его развития, важно знать не только особенности учебной деятельности младших школьников, но и развивающие ее возможности.

Учебная деятельность оказывает прямое влияние на эффективность усвоения знаний. Если в рамках содержания усваиваемого учебного материала младшие школьники овладевают учебно-деятельностными, учебно-организационными, учебно-интеллектуальными, учебно-информационными, учебно-коммуникативными умениями, то тем самым они подготавливаются к качественно новому, более высокому уровню усвоения.

Процесс введения младших школьников в ситуацию учебной деятельности на уроках математики имеет ряд особенностей, которые раскрыты в наших пособиях.

Охарактеризуем некоторые из них.

Основное внимание при обучении первоклассников обращается не столько на накопление ими определенной суммы знаний, сколько на вооружение детей на доступном им уровне способами умственной деятельности, развитии их мышления, навыков учебного труда и привычки к нему.

Активность и самостоятельность шестилеток на уроке повышается, когда учебные задания даются в свободной (в частности, игровой) форме, когда предлагают «догадаться», «придумать» что-либо и т.п.

Использование игр на разных этапах изучения различного по характеру математического материала является эффективным средством активизации учебной деятельности младших школьников, положительно влияющих на повышение качества знаний, умений и навыков. Включение в урок игр, игровых моментов делает процесс обучения интересным и занимательным, создает у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала.

Как показывает практика, использование дидактических игр оправдано только тогда, когда они тесно связаны с темой урока, органически сочетаются с учебным материалом, соответствующим дидактическим целям урока. Так, с целью формирования навыков устных вычислений,

учителя начальных классов используют такие игры, как «Математические пазлы», «Магические квадраты», «Круговые примеры», «Найди закономерность», «Навигатор».

Осуществляя анализ, сравнение, обобщение, младшие школьники овладевают различными формами рассуждений, доказательств, умением пользоваться своими знаниями. А на основе этого формируются умения комбинировать новые способы действий, что является существенной стороной самостоятельного, творческого мышления детей.

В овладении операциями анализа и синтеза, обобщения и аналогии, установлении причинно-следственных связей и многих других проявляется развивающий эффект обучения.

Приемы логической деятельности младшие школьники могут успешно усвоить на уроках математики, если работу вести планомерно и целенаправленно. На наш взгляд, в исследовании Н.Ф. Тальзиной подробно рассмотрены особенности формирования логических приемов мышления. Например, сравнение будет более корректным только тогда, когда оно используется, во-первых, при сопоставлении однородных предметов и явлений действительности; во-вторых, когда сравнение производится по существенным признакам. Ученый выделяет следующие действия приема сравнения:

- выделение признаков у объектов;
- установление общих признаков;
- выделение основания для сравнения (одного из существенных признаков);
- сопоставление объектов по данному основанию.

Постоянная органическая связь теоретических знаний и способов их практического применения обеспечивает осмысленность, а значит, и прочность усваиваемых знаний и умение их применять в знакомых и новых ситуациях. Например, меняя местами числа, младшие школьники делают вывод о том, что от перемены мест слагаемых сумма не меняется.

Основой целеполагания является понимание цели выполнения конкретного задания, принятия и, наконец, постановка учебной задачи. Очень важно, чтобы младший школьник понимал, сохранял предложенные цели и следовал им при выполнении задания.

По формированию у учащихся умения целеполагания учитель может предложить упражнения, в которых предлагается переформулировать задания таким образом, чтобы учебная цель стала очевидной. В учебниках математики часто встречаются задания типа: «Найди зна-

чения выражений», «Заполни таблицу» и т.п. – здесь учебные задачи скрыты, поскольку задание формулируется как практическая задача, направленная на получение конкретного результата, поэтому учащиеся по просьбе учителя должны определить, чему они будут учиться, выполняя то или иное задание.

При обучении младших школьников математике особую актуальность приобретает создание условий для их математического развития, что, безусловно, определяется содержанием обучения математике, специально отобранными методами обучения, формами организации образовательного процесса и взаимодействия между его участниками.

1. Как происходит введение младших школьников в ситуацию учебной деятельности на уроках математики?

2. Какие приемы можно использовать для привлечения учащихся к целеполаганию?

ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ

1. Философские и психологические основы понятия «деятельность».
2. Сущность понятия «учебная деятельность».
3. Сущность и структура учебной деятельности.
4. Субъектная позиция обучающихся в учебной деятельности.
5. Технология формирования умений учебной деятельности.
6. Компетентностный подход в обучении.
7. Компетентностно ориентированные задания: типология, структуру.
8. Основные средства достижения метапредметности: метапредмет, надпредметные программы, метапредметные темы и метапредметная деятельность.
9. Уроки на метапредметной и межпредметной основе: общие черты и отличия.
10. Использование современных образовательных технологий в учебном процессе.
11. Развитие положительной мотивации учения у обучающихся на разных ступенях образования.
12. Формирование самоконтроля у обучающихся.
13. Формирование самооценки у обучающихся.
14. Сущность понятия «рефлексия».
15. Виды рефлексии.
16. Сущность и содержание рефлексивных умений.
17. Методы формирования рефлексивно-оценочных умений обучающихся на уроках.
18. Отличительные особенности активных методов обучения.
19. Классификация активных методов обучения.
20. Характеристика активных методов обучения.
21. Виды учебной деятельности, используемые в информационной образовательной среде.
22. Рациональная организация учебной деятельности учащихся на разных ступенях общего среднего образования.
23. Особенности организации исследовательской деятельности учащихся на разных ступенях общего среднего образования.
24. Условия эффективности учебной деятельности студентов.
25. Контроль качества учебной деятельности студентов.
26. Функции промежуточного вида контроля: контролирующая, диагностическая, управляющая, стимулирующая.

27. Самостоятельная работа как вид учебной деятельности студентов.

28. Виды самостоятельной работы студентов (контролируемая и управляемая самостоятельная работа).

29. Самообразование студентов.

30. Сочетание деятельности преподавателя и обучающихся в учебном процессе.

31. Организация учебной деятельности обучающихся с использованием электронных средств образовательного назначения.

32. Активные методы обучения в высшем учебном заведении.

33. Учебно-исследовательская деятельность студентов.

34. Особенности учебной мотивации студентов разного года обучения.

35. Индивидуальный стиль учебной деятельности студентов.

36. Информационная культура обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Башаркина, Е. А. Общая педагогика : курс лекций: в 2 ч. Ч. 1. Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. – 224 с.
2. Башаркина, Е. А. Педагогика высшей школы : курс лекций / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2016. – 368 с.
3. Березовин, Н. А. Педагогика высшей школы : Теория. Хрестоматийные тексты. Творческие задания : учебно-методическое пособие для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов : в 3 ч. / Н. А. Березовин, О. Л. Жук, Н. А. Цырельчук. – Минск : МГВРК, 2009. – Ч. 2. – 438 с.
4. Бережнова, Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов / Е. В. Бережнева, В. В. Краевский. – М. : Академия, 2005. – 128 с.
5. Громыко, Ю. В. Мыследеятельная педагогика: теоретико-практическое руководство / Ю. В. Громыко. – Минск : Технопринт, 2000. – 164 с.
6. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
7. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 72 с.
8. Кашлев, С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Минск : Белорусский верасень, 2005. – 196 с.
9. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И. С. Сергеев. – Москва : АРКТЧ, 2003. – 105 с.
10. Снопкова, Е. И. Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 188 с.
11. Снопкова, Е. И. Педагогические системы и технологии [Электронный ресурс] : учебное пособие / Е. И. Снопкова. – Электрон. данные. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R); 12 см. – Сист. требования: Pentium II 300, 64 Mb RAM, свободное место на диске 16 Mb, Windows 98 и выше, Adobe Acrobat Reader, CD-Rom, мышь. – Загл. с экрана.
12. Старовойтова, Т. А. Формирование умений учебной деятельности : учебно-методические материалы / Т. А. Старовойтова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2011. – 52 с.
13. Старовойтова, Т. А. Формирование учебной деятельности младших школьников : учебно-методические материалы / Т. А. Старовойтова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 88 с.
14. Усова, А. В. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – Москва : Знание, 1977. – 80 с.

15. Шеститко, И. В. Организация рефлексивной деятельности учащегося : учебно-методическое пособие / авт.-сост. И. В. Шеститко. – Минск : Информ-пресс, 2006. – 68 с.

16. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.

17. Цукерман, Г. А. Формирование учебной деятельности в коллективно-распределительной форме / Г. А. Цукерман. – Москва : Просвещение, 1991. – 102 с.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Габай, Т. В. Учебная деятельность и ее средство / Т. В. Габай. – Москва : МГУ, 1988. – 260 с.

2. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении : логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – 2-е изд. – Москва : Пед. об-во России, 2000. – 480 с.

3. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2006. – 288 с.

4. Машбиц, Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – Киев : Высшая школа, 1987. – 224 с.

5. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников : пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – Москва : Просвещение, 2008. – 192 с.

6. Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва : Академия, 2001. – 136 с.

7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.

8. Старовойтова, Т. А. Формирование умений учебной деятельности : учебно-методические материалы / Т. А. Старовойтова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2011. – 52 с.

9. Усова, А. В. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – Москва : Знание, 1977. – 80 с.

10. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.

11. Якиманская, И. С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Прогресс-Традиция, 2000. – 320 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Критерии и показатели эффективности современного урока с использованием АМО

Критерии и показатели	Урок с использованием АМО
Интерес и мотивация	Целенаправленно создается учителем
Целеполагание урока	Цель согласуется в обсуждении с учащимися
Характер учебных заданий	Проблемный, поисковый, творческий
Время говорения учащихся на уроке в сравнении со временем активного объяснения учителем	Сопоставимо
Активность ученика на уроке	Высказывание своей точки зрения, участие в диалоге, дискуссии; формирование гипотез предложений своего способа решения
Преобладание стиля общения «учитель – ученик»	Диалогический
Форма пространства учебной деятельности	Урок-исследование, урок решения проектной задачи, игровой урок, урок-конференция и т.д.
Психологический климат урока	Положительное эмоциональное воздействие, комфортность
Рефлексия урока	Присутствует
Приемы, методики, технологии преподавания	Наличие авторских приемов, методик, технологий преподавания

Синквейн

Синквейн – способ изложения своих идей и чувств в пятистрочной форме:

1 строка – тема (Кто? Что?);

2 строка – описание темы (2 прилагательных);

3 строка – действие темы (3 глагола);

4 строка – отношение к теме (чувство, выраженное фразой из 4 слов);

5 строка – синоним темы (одно слово).

*Пример: Критическое мышление.
Удивительное, продвинутое.
Учит, размышляет, побуждает.
Продвигает всех нас вперед.
Крутое!!!*

Рекомендации по выполнению письменных работ

Эссе

Работа над эссе позволяет студенту самостоятельно размышлять над научной проблемой, прибегая к творческому использованию идей, концепций, ассоциативных образов из других областей науки, искусства, личного опыта, общественной практики.

Это сочинение-размышление, тема которого определяется научной проблематикой предмета науки.

Обязательными требованиями выступают:

- логичное, последовательное и доказательное обоснование авторской позиции в исследуемом предмете, основанная и подтверждаемая точными ссылками на литературные источники и их авторов;

- полное (многоаспектное) освещение научной проблемы строго в рамках заявленной темы, т. е. без отклонений в смежную и сопутствующую проблематику;

- реферативно-аналитическая форма изложения материала, т.е. использование сравнений, обобщений как методов теоретического анализа теорий, концепций, научных идей, ведущих к умозаключению (выводов), содержащему их оценку и собственную точку зрения (непримлемы приемы перечисления, констатации, компиляции изученного материала);

- использование научной лексики, т.е. категориального аппарата той отрасли науки, предмет которой заявлен в проблеме исследования. Допустимы наряду с научным стилем элемент художественного стиля. Недопустима бытовая лексика и стиль изложения;

- обоснование актуальности проблематики эссе: как теоретической (т.е. значимости в плане развития целой отрасли науки), так и практической (т.е. помогающей решать важные прикладные задачи), а также значимость изучения вопроса для прояснения собственных проблем;

- список использованных источников.

В эссе допускается эпиграф; предъявление в рукописном варианте на белых листах А-4, средний объем – 15 страниц.

Эссе не предусматривает плана, но могут быть выделены такие структурные элементы, как *введение* и *заключение*.

**Соотнесение умений учебной деятельности
с ее основными компонентами и учебными действиями**

Основные компоненты учебной деятельности (по Д. Б. Эльконину)	Учебные действия, посредством которых осуществляется учебная деятельность	Умения учебной деятельности как основные способы учебных действий
Учебно-познавательные мотивы	Принятие цели учебной деятельности, осознание необходимости ее выполнения, выделение промежуточных задач, обеспечивающих достижение учебной цели	Умение принимать учебную цель и намечать задачи учебной деятельности
Учебные задачи	Принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи на основе определения учебной проблемы, которую предстоит решить в ходе выполнения учебной деятельности	Умение принимать и выделять учебную задачу, отличать ее от практического задания
	Преобразование условий задачи с целью обнаружения существенных свойств изучаемого объекта, моделирование выделенных характеристик в предметной, графической или буквенной форме	Умения анализировать условия учебной задачи
Учебные операции, входящие в состав способа действия и выражающие его операторное содержание	Построение ориентировочной основы действия, выделение промежуточных шагов осуществления деятельности	Умение определять последовательность выполнения действий, планировать этапы осуществления деятельности
	Применение общего способа действия для решения системы частных задач	Умение действовать в соответствии с выделенной ориентировочной основой
Контроль и оценка	Контроль за правильным выполнением действия, ходом и результатом деятельности	Умение осуществлять контроль и самоконтроль процесса и результат деятельности
	Оценка освоения общего способа действия как результата решения учебной задачи	Умение осуществлять оценку и самооценку результатов деятельности

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.....	3
ПЛАН ПРОХОЖДЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ ПО СЕМЕСТРАМ (дневная форма получения высшего образования).....	5
СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ	6
КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ.....	9
Тема 1. Сущность и структура учебной деятельности.....	9
Тема 2. Формирование умений учебной деятельности. Общеучебные умения как компонент ключевых образовательных компетенций обучающихся.....	16
Тема 3. Метапредметный подход в преподавании учебных предметов.....	22
Тема 4. Формирование самоконтроля и самооценки у обучающихся.....	27
Тема 5. Формирование рефлексивных умений у обучающихся	30
Тема 6. Использование активных методов обучения.....	37
Тема 7. Учебная деятельность студентов.....	42
Тема 8. Самостоятельная работа студентов.....	50
ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ.....	58
ТЕМАТИКА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ	58
ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ПРОГРАММНОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ».....	68
ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ	71
АНАЛИЗ ТЕКСТОВ	72
ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ	85
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	87
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	89