ГОУ СПО МО «Губернский профессиональный колледж»

предметно-цикловая комиссия преподавателей

психолого-педагогических дисциплин

Курсовая работа

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Студентка Манерова Дарья Игоревна

Научный руководитель:

Шибаева Анна Петровна

г. Серпухов 2011

**Оглавление**

Введение

Глава 1. Теоретические аспекты формирования и развития учебной деятельности школьников

* 1. Учебная деятельность (понятие, строение)
  2. Индивидуальные особенности исполнения учебной деятельности
  3. Стратегии формирования учебной деятельности школьников

Глава 2. Проблемы формирования учебных умений обучающихся в системе общего и профессионального образования

2.1 Проблемы дидактического и методического характера

2.2 Проблемы организационного характера

2.3 Проблемы практики формирования учебных умений обучающихся в системе общего и профессионального образования

Заключение

Список используемой литературы

Приложения

**Введение**

Среди многочисленных и разных проблем педагогической теории и практики есть такие, которые возникают вновь и вновь, требуя новых решений на каждом этапе развития системы образования. Таковыми являются вопросы организации труда обучающихся, разработки более совершенных организационных методов, приемов, форм обучения и учения.

В условиях модернизации российского общества возрастающие проблемы информации, внедрение информационных технологий в производство и образование в большей мере требуют от работника, и от обучающегося умения учить самого себя, быть самому себе преподавателем, уметь находить ответы на интересующие вопросы в источниках информации, в том числе электронных, уметь организовывать собственную деятельность и деятельность других.

Разработка теории учебной деятельности и поиски путей ее эффективной организации в современной психолого-педагогической науке ведется активно. В научных публикациях, отражающих результаты исследовательского поиска по данной проблематике, содержится осмысление феномена учебной деятельности, раскрывается ее специфика по сравнению с другими видами человеческой активности, обосновываются представления о ее типах и структуре, подходы к ее формированию через становление учебных умений.

Задача научить обучающихся самих себя учить имеет давние исторические корни. Об этом высказывались Сократ[[1]](#footnote-1), А. Дистерверг[[2]](#footnote-2), К.Д. Ушинский[[3]](#footnote-3), Д.И. Писарев[[4]](#footnote-4) и др. начиная со второй половины XIX века, в связи с изменением целей воспитания, психологи и педагоги обратили серьезное внимание на проблему формирования у детей умения учиться.

В этой курсовой работе рассматриваются отдельные стороны и их недостатки в организации учебной деятельности. Анализ сопровождается синтезом, он помогает проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений.

Поиски эффективных путей в работе педагога над учебной деятельностью школьников и студентов сегодня активно ведутся и в нашей стране, и за рубежом. При общей направленности, они, тем не менее, отличаются способами осмысления проблемы и предлагаемыми вариантами решения.

Представленная работа ставит своей целью обосновать педагогические основы организации учебной деятельности в системе общего и профессионального образования.

Объектом изучения данной курсовой работы является учебная деятельность и её осуществление в рамках школы

Организация учебной деятельности и некоторые проблемы, связанные с ней, являются предметом изучения в этой курсовой работе.

Для достижения цели необходимо решить ряд задач:

-дать понятие об учебной деятельности;

-раскрыть индивидуальные особенности исполнения учебной деятельности;

-представить стратегии формирования учебной деятельности школьников;

-раскрыть проблемы дидактического, методического, организационного характера и проблемы практики формирования учебных умений обучающихся в системе общего и профессионального образования.

Данная работа состоит из введения, главы 1 «Теоретические аспекты формирования и развития учебной деятельности школьников», главы 2 «Проблемы формирования учебных умений обучающихся в системе общего и профессионального образования», заключения и списка используемой литературы.

**Глава 1. Теоретические аспекты формирования и развития учебной деятельности школьников**

* 1. **Учебная деятельность (понятие, строение)**

Сегодня в образовании сложились две основные группы теорий обучения: ассоциативно-рефлекторная и деятельностная. В основе теорий первой группы лежат методологические основания, разработанные Дж. Локком[[5]](#footnote-5), и окончательно оформленные в классно-урочной системе Я.А Коменского[[6]](#footnote-6). Основополагающие принципы этого направления заключены в признании ассоциации механизмом любого акта учения и наглядности. Основными понятиями ассоциативно-рефлекторного учения являются понятия «ассоциация», «рефлекс», «стимул-реакция», а ведущим методом становится упражнение. Современное звучание ассоциативно-рефлекторной теории заключено в ориентации ее на формирование психических функций и создание условий их развития в процессе обучения. Знания усваиваются репродуктивно.

Деятельностные теории опираются на понятия «действие» и «задача». Действие предполагает преобразование субъектом того или иного объекта. Задача включает в себя цель, представленную в конкретных условиях ее достижения. В основе данного подхода лежит развитие творческого потенциала личности. Реализуется он в теории проблемного обучения (А.М. Матюшкин[[7]](#footnote-7), М.И. Махмутов[[8]](#footnote-8)), теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я Гальперин[[9]](#footnote-9), Н.Ф. Талызина[[10]](#footnote-10)), теории учебной деятельности (В.В Давыдов[[11]](#footnote-11), Д.Б. Эльконин[[12]](#footnote-12)), проектного обучения (Дж. Дьюи[[13]](#footnote-13), Е.С. Полат[[14]](#footnote-14))

В Рамках деятельностных теорий учения введено понятие «ведущая деятельность». Ей отведена главная роль в развитии человека на определенном возрастном этапе. Ведущая деятельность имеет следующие признаки:

1) в ней возникают и развиваются новые виды деятельности;

2) внутри ведущей деятельности формируются и перестраиваются психические процессы;

3) от нее в основном зависят основные психологические изменения личности ребенка.

Каждой ступени развития личности ребенка соответствует конкретный тип ведущей деятельности. Так, Д.Б. Эльконин[[15]](#footnote-15) выделал следующие ведущие деятельности для различных этапов детства:

1. младенчество (0-1 год) - непосредственно-эмоциональное общение;
2. ранее детство (1-3 года) – предметно-манипулятивная деятельность;
3. дошкольное детство (3-7 лет) – сюжетно-ролевая игра;
4. младший школьный возраст (7-10 лет) – учебная деятельность;
5. младшее подростничество (10-15 лет) – интимно-личное общение;
6. старшее подростничество 916-17 лет) – учебно-профессиональная деятельность.

Ведущий тип деятельности определяет возникновение и формирование психологических новообразований в данный период времени. Для учащихся начальной школы ведущим видом деятельности является учебная. В условиях ее реализации происходит становление учащегося как активного деятеля, способного к самоизменению. Такая деятельность не возникает сразу, а проходит определенный путь в своем становлении.

Представленная Д.Б. Элькониным классификация, в целом соответствует характеру психического развития современных детей, но ее следует уточнить, считает В.В. Давыдов[[16]](#footnote-16). Он полагает, что детям от 10 до 15 лет присуща общественно значимая деятельность, которая включает в себя трудовую, общественно организационную, художественную и учебную деятельности.

В системе общего образования сложилось несколько различных точек зрения на понятие «учебная деятельность»: синоним учения, научения, обучения; ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте, особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий; один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов и дискуссий, теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков; самостоятельная работа обучающихся. Наибольшее распространение в теории и практике обучения получило преставление об учебной деятельности как о деятельности обучающегося по усвоению накопленных знаний, умений и навыков.

Обзор сложившихся подходов к структурированию учебной деятельности позволяет высказать общие и ориентировочные предположения о возможном круге существующих преставлений на строение учебной деятельности, об эволюции взглядов на отдельные ее компоненты, о включении категории времени в состав структуры.

Учебная деятельность выполняется во внешнем и внутреннем плане. Ее внешнее исполнение принято связывать с понятием «структура». В самой структуре выделяют основной и обслуживающие компоненты. В ней выделяют три звена – мотивационно-ориентирующее, центральное (рабочее) и контрольно-оценочное. К обслуживающим компонентам В.В. Давыдов[[17]](#footnote-17) относит основные психические процессы.

Выше обозначенные звенья учебной деятельности у Н.Я Чутко описывается как:

1) ориентировочное звено (анализ конкретных обстоятельств и условий с точки зрения достижения стоящей цели);

2) операционно-исполнительное звено (составление плана, выбор средств деятельности, реализация намеченного плана);

3) контрольно-коррекционное звено (контроль, критическая оценка того продукта, который получился в результате деятельности, исправление возможных ошибок).

Психолого-педагогическая наука отмечает, что учебные действия выполняются с помощью соответствующих предметных и мыслительных средств. Предметными средствами выступают реальные вещи, используемые для преобразования ситуации, а так же различные графические изображения при моделировании. При усвоении теоретических знаний школьники применяют различную предметно-графическую символику. К мыслительным средствам относят словесно-дискурсивные модели и наглядные образы, позволяющие преобразовать ту или иную ситуацию.

Результаты осуществленного нами анализа существующих точек зрения исследователей на строение учебной деятельности представлены в таблице 1 (прил 1. таб.№1)

**1.2 Индивидуальные особенности исполнения учебной деятельности**

Стиль учебной деятельности. Наука и практика свидетельствуют, что внимательное отношение к стилям обучения не только обеспечивает эффективность организационных воздействий педагога, но есть способ помощи в преодолении трудностей встающих на пути становления ведущего вида деятельности. в решении этой проблемы выделяются два подхода. Один из них связан с изучением преподавания (учитель, воспитатели, родители), а другой-стилей деятельности обучающихся.

В условиях организации учебной деятельности учащихся в школе и дома следует различать стиль деятельности педагога, воспитателя, родителей. Стиль деятельности школьников в основном определяют такие факторы как их индивидуально-типологические особенности, особенности самой деятельности и особенности обучающихся. В педагогической деятельности, характеризующимся субьектно-объектным взаимодействием в условиях организации и управления учебной деятельности обучаемого, эти особенности соотносятся с предметно-профессиональной компетентностью педагога, с характером взаимодействия и общения, с характером организации деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности представляет собой систему способов осуществления деятельности, которую субъект вырабатывает с учетом своих стойких личных качеств. Индивидуальный стиль деятельности охватывает как внешние практические способы действия, так способы и приемы психической деятельности, организации внимания и т.д. основным в способах деятельности, протекающей во внутреннем плане, является своеобразие соотношения ориентировочной и исполнительной составляющей деятельности. так в одних случаях внутренний план действий очень детализирован и в большей мере создается до их осуществления, а в процессе выполнения изменяется незначительно. Ориентировочная деятельность главным образом осуществляется до исполнения действий и лишь, затем сочетается с исполнительной. Контроль занимает большое место в процессе выполнения. В других случаях мыслительный план создаваемый до их реализации имеет схематический характер и в процессе выполнения значительно детализируется и видоизменяется. Ориентировочная деятельность протекает одновременно и в связи с исполнительской. Контроль занимает мало времени. Одну и ту же деятельность разные люди выполняют успешно разными путями и способами. Стиль деятельности навязывать не следует, если имеются свои не менее успешные способы осуществления деятельности. Стиль - объект процессуальный, как и сама деятельность, и при этом не воспринимаемый. О нем как о системе можно узнать после того, как реализована программа сбора, обработки и интерпретации материалов, характеризующих его различные проявления.

Существует и такое понятие как нерациональный стиль деятельности. его называют псевдостилем. В ряде случаев он может выступать некоторым этапом перед формированием рационального стиля. Псевдостиль рассматривается как особенности выполнения тех или иных действий, выходящие за пределы оптимальных границ.

И.С.Кон[[18]](#footnote-18) утверждает, что в познавательных процессах стиль деятельности выступает как стиль мышления, понимаемый как устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации.

Стиль деятельности может быть скорректирован с целью его улучшения, считает Е.А.Климов[[19]](#footnote-19). Им разработана программа анализа (самоанализа) стиля профессиональной деятельности и рекомендаций по его улучшению, которая может быть перенесена и на учебную деятельность. Программа включает в себя следующее:

1. Видимые проявления своеобразия работы:

а) в протекании познавательной составляющей деятельности (развернутость или краткость ориентировки в среде; частый или редкий текущий контроль, преобладающая ориентация на предметную, социальную среду или на свои переживания);

б) в протекании исполнительской составляющей деятельности (торопливость, медлительность; частые пробы или точность; рывкообразность, плавность и другие особенности, доставляемые наблюдением);

в) в области результатов деятельности (много продукта при умеренном качестве или, наоборот, мало, но при высоком качестве; другие варианты).

2. Предполагаемые причины наблюдаемого стиля:

а) в области внутренних условий (стойкие особенности психического склада, осведомленность, опыт, наличие навыков, приемов саморегуляции);

б) в области внешних предметных условий (наличие или отсутствие хороших образцов продукта, инструментов, материалов);

в) в области внешних социальных условий (имеются или отсутствуют традиции обмена опытом, сплоченна или разобщена группа участников деятельности, особенности межличностных взаимоотношений).

3. Проекты рекомендаций по улучшению стиля (узнать о приемах саморегуляции, о требованиях к продукту, лучше узнать друг о друге в группе).

Работоспособность. Работоспособность-это характеристика наличных или потенциальных возможностей индивида выполнять целесообразную работу на заданном уровне в течение определенного времени.

Тесная связь между работоспособностью и учебной деятельностью подмечена не сегодня. Так, ещё П.П.Блонский[[20]](#footnote-20) в своих работах указывал на то, что плохая работоспособность детей может быть не только вследствие слабого здоровья и быстрой утомляемости.

Наряду с методиками, ориентированными на практикующего психолога, существуют методы исследования состояния работоспособности учащихся, которые могут применяться и педагогами. Одна из таких методик предложена Ю.К.Бабанским[[21]](#footnote-21). ее автор выделяет следующие критерии и признаки оценки работоспособности обучающихся:

«+» - высокий уровень развития качества (у ребенка сохраняется высокая работоспособность в течение всех уроков, повышенная утомляемость не обнаруживается даже в конце рабочего дня);

«сред.» - средний уровень (нормальная работоспособность сохраняется в течении всех уроков, несущественное появление признаков утомления наступает лишь в конце дня);

«-» - низкий уровень развития качества (у ребенка обнаруживается низкая утомляемость уже в середине рабочего дня, что проявляется в вялости, сонливости или раздражительности на уроках, в резком снижении в середине уроков внимания, в проявлении описок, ошибок в элементарных вычислениях, при переписывании текста, в нарушениях дисциплины).

**1.3 Стратегии формирования учебной деятельности школьников**

Формирование учебной деятельности у младших школьников среди других вариантов деятельностного подхода к обучению рассматривается как один из путей оптимизации учебно-воспитательного процесса. Формирование учебной деятельности есть процесс постепенной передачи выполнения элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя.

К числу основных направлений, в рамках которых осуществляется поиск путей формирования полноценной учебной деятельности обучающихся, относятся:

-концепция содержательного обобщения (В.В.Давыдов[[22]](#footnote-22));

-концепция формирования интеллектуальных умений, приемов умственных действий (З.И.Калмыкова[[23]](#footnote-23), Н.Я.Чутко[[24]](#footnote-24));

-концепция формирования учебной деятельности с использованием потенциала групповых и парных форм учебной работы (И.М.Витковская[[25]](#footnote-25));

-концепция формирования учебной деятельности в общеучебных умениях (В.М.Коротков, А.В.Усова[[26]](#footnote-26), Н.А.Кушаев[[27]](#footnote-27)).

В числе подобных умений рассматриваются:

1. Учебно-организационные, т.е. приемы и способы, обеспечивающие выполнение отдельных компонентов учебной деятельности, организацию работы и участие в передаче своих знаний и опыта товарищам по учебе. Например такие умения и навыки, как соблюдение правил гигиены учебного труда, организация учебного места, освоение и осмысление учебной задачи, работа в составе актива учебных кабинетов и т.д.

2. Учебно-интеллектуальные умения и навыки, закрепляющие способы мыслительной деятельности и приемы логического мышления. В их числе умения и навыки сравнения и анализа, обобщения и абстрагирования, классификации и систематизации, различение существенного в изучаемых явлениях, доказательства и построения определений, постановки проблемы, участие в дискуссиях и др.

3. Учебно-информационные умения и навыки, в которых находят свое отражение способы самостоятельного приобретения знаний, переработки и запоминания информации. Среди них умения и навыки чтения, работы с книгой, в том числе с учебником, наблюдений и их регистрации, работы с различными приборами, ориентировки в периодической печати, использования различных справочников, применения графических приемов регистрации той или иной информации и т.п.

4. Учебно-коммуникативные умения и навыки, в сумме обеспечивающие культуру устной и письменной речи обучающихся. В этом разделе сосредоточены умения и навыки устных ответов, пересказов и рассказов, подготовки выступлений и докладов, списывания текста, письма под диктовку, изложения текста, подготовки сочинений, заметок и статей, составления документов, восприятия устной речи разного типа и др.

Из разрабатываемых в науке направлений по формированию и организации учебной деятельности обучающихся наиболее представительным является направление, акцентирующееся на исполнительском звене. К нему относятся исследования по выявлению, описанию, классификации и формированию умственных действий, лежащих в основе учебной деятельности (Д.Н.Богоявленский[[28]](#footnote-28), П.Я.Гальперин[[29]](#footnote-29)), формированию приемов учебной работы, способствующих усвоению учебного материала (Е.Н.Кабанова-Меллер[[30]](#footnote-30)), обще-учебных интеллектуальных умений (Н.Я.Чутко[[31]](#footnote-31)). в рамках данного направления исследований обоснованны как прямой путь - через формирование у обучающихся приемов учебной работы (Н.А.Немчинская), учебных действий и их взаимосвязей (Г.И.Вергелес[[32]](#footnote-32)), реализацию системы специальных заданий (Н.Я.Чутко[[33]](#footnote-33)) так и косвенных – в рамках концепции содержательного обобщения (Д.Б.Эльконин[[34]](#footnote-34)), программированного обучения (В.П.Беспалько[[35]](#footnote-35)), усвоения учебного материала в форме учебной деятельности (Л.К.Максимов[[36]](#footnote-36)), использования резервов оптимального структурирования учебного материала (Г.Г.Мисаренко), групповых парных форм работы (Л.И.Айдарова[[37]](#footnote-37), Т.А.Матис[[38]](#footnote-38))

В связи с выделением различных подходов к формированию учебной деятельности необходимо отметить, что прямой путь состоит в том, что обучающиеся накапливают и осмысливают разнообразные сведения, выполняют упражнения. Прямое воздействие на учащихся заключено в специальных вопросах и заданиях, непосредственно, прямо направляющих детей на овладение учебной деятельностью. Косвенный путь – это продвижение обучающихся в общем развитии (А.В.Полякова[[39]](#footnote-39)) либо действия учащихся в соотнесении со структурой учебной деятельности. Так, в частности, исследовательские подходы к обучению младших школьников, реализуемые руководством Л.В. Занкова, ориентированны на косвенное формирование учебной деятельности.

В русле теории содержательного обобщения развивается направление, обосновывающее необходимость непосредственного формирования струк-формы (Л.И.Айдарова, А.К.Маркова[[40]](#footnote-40)). Г.И.Вергелем, Л.А.Нмчикова, И.А.Мещерова предлагают свой подход к решению проблемы формирования учебной деятельности. Ими разработана методика, предусматривающая формирование каждого структурного компонента учебной деятельности сначала как конкретного компонента, далее – на основе внутри-межпредметных связей – как общего умения, а затем - формирование целостной структуры учебной деятельности в той же последовательности: от становления этой структуры на материале конкретного предмета к функционированию ее как общего образования, инвариантного по отношению к содержанию любого учебного предмета.

В соответствии с данной методикой И.М.Витковская предлагает следующее:

-задание делится на отдельные операции, которые распределяются между участниками группы. Работа строится «последовательно», когда результаты работы первого ученика являются началом работы следующего;

-задание, предложенное группе, выполняется каждым участником самостоятельно, а затем происходит обсуждение в группе результатов работы каждого;

-задание делится на части, которые могут выполняться одновременно. Дети работают «параллельно», выполняя каждый свою часть. Затем обсуждаются способы решения, делаются выводы.

Разворачивается в науке направление исследований формирования отдельных компонентов учебной деятельности на основе самоорганизации деятельности обучающихся. Его разработчики (М.И.Лукьянова[[41]](#footnote-41)) видят практическое решение в слаженности работы психолога и учителя в решении проблемы становления учебной деятельности школьников, как на специальных занятиях, так и на уроках. Предлагаемые ими упражнения для формирования отдельных компонентов учебной деятельности (мотивация учения, учебная задача, учебные действия0 ориентированны на выделение психологических и педагогических составляющих структуры учебной деятельности.

**Глава II. Проблемы формирования учебных умений обучающихся в системе общего и профессионального образования**

**2.1 Проблемы дидактического и методического характера**

Проблемы этой главы вызваны к жизни поиском ответов на такие актуальные вопросы: «Чему учить?» и «Как учить?».

Первая проблема связана с доминирующим в теории и практике «пространственным» подходом к исполнению учебной деятельности, оставляющим без должного внимания ее реализацию в едином пространстве-времени.

Обратимся к вопросам истории образования, посвященным данной проблеме. Концепция «научная организация труда» (НОТ) появилась в СССР в 20-30 годах прошлого столетия, свое второе рождение она получила в 60-70 года, вобрав в себя идеи общей НОТ и НОТ в советской школе 20-30-х годов.

По мнению разработчиков (И.П. Раченко[[42]](#footnote-42) и др.), новый подъем движения за научную организацию труда в стране, в том числе в образовании, был вызван научно-техническим прогрессом, повлиявшем на развитие наук о труде и его организации. Появились новые отрасли научного знания (кибернетика, теория систем, теория информации), изменившие сам характер организации труда.

Несмотря на ряд положительных моментов, «научная организация труда» в школе в 90-х годах перестала существовать как явление в педагогической практике.

В конце XX века мировое сообщество вступило в новую фазу своего развития - постиндустриальную, сопровождаемую быстрой сменой временного масштаба социально-исторического процесса. Возрастает значение в жизнедеятельности людей более мелких промежутков времени, значительно меньших секунды. Основными чертами современного человека становятся деловитость, способность организовывать и оптимально организовать свою деятельность в «уплотненные», «сокращенные» сроки. Проблема организации, экономии и оптимального использования времени становится ключевой для прогресса человечества на этом временном рубеже, так как обеспечивает оптимальное согласование сверхскоростных современных технических систем с временными возможностями человека, предупреждает их рассогласование.

Следует отметить тот факт, что найденное в рамках научных направлений может существенным образом продвинуть теорию и практику школьного и вузовского обучения в решении целого ряда организационных и управленческих проблем. Так, в рамках синергетического направления исследований в психолого-педагогической науке указано на естественные тенденции самоорганизации деятельности и поведения в условиях дефицита пространства и времени, что существенным образом сокращает выход на будущие формы организации.

Вторая проблема. В методическом плане недооцениваются возможности использования теории П.Я.Гальперина[[43]](#footnote-43) как основания для разработки методики формирования умений учебной деятельности.

Третья проблема мотивированна выделением В.В. Давыдовым в структуре учебной деятельности основных и вспомогательных компонентов. К последним он относил традиционно выделяемые в психологии психические процессы: мышление, восприятие, память, чувство, волю. Вопрос о том, на каком этапе обучения и как следует организовывать педагогу работу над их развитием у обучаемых, остается открытым.

Четвертая проблема вызвана двоякой ролью мышления в учебной деятельности. С одной стороны, конечным результатом учебной деятельности является умение мыслить, применять теоретические знания на практике, а с другой стороны - мышление выделяется в качестве обслуживающего компонента структуры учебной деятельности.

Формирование педагогом учебной деятельности обучающихся с учетом уровня развития мышления затруднено отсутствием педагогически ориентированных методик диагностирования вида мышления и информации о количественном распределении обучающихся по уровням его развития.

В психологии принято делить мышление на наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Основными признаками наглядно-действенного мышления являются:

-неразрывная связь с восприятием, оперированием только непосредственно воспринимаемыми вещами и их связями, которые даны в восприятии;

-неразрывная связь с прямым манипулированием вещами;

-принципиальная невозможность реализовать поставленную задачу без учета практических действий.

Такое мышление направлено на выявление свойств предметов и явлений, наиболее близко лежащих «к поверхности», но скрытых от непосредственного восприятия.

Следует отметить, что современные дидакты и методисты обошли своим вниманием существование двух уровней теоретического мышления, в числе которых А.В. Брушлинский[[44]](#footnote-44) рассматривал:

-дизъюнктивный уровень, отражающий возможное деление предмета (объект, явление и т.д.) на части. Здесь имеется ввиду то, что он изначально был из них собран (изготовлен, существовал и т.п.);

-недизъюнктивный уровень, отражающий невозможность деления предметов (объектов, явлений и т.п.) на части, которые вместе образуют единое неразрывное целое (Субъект: мышление, учение...).

Работа педагогов-практиков над теоретическим мышлением выстроена таким образом, что у обучающихся в основном отрабатывается только первый уровень.

Следствием этого можно признать факт того, что, если при соотнесении взрослыми обучающимися бытовых понятий с более общими понятиями и с их внутренней структуризацией они не испытывают затруднений, то с категориями более сложными (социальными, экономическими, политическими, философскими) возникают существенные трудности.

Единый подход, объединяющий в себе двухуровневую отработку теоретического мышления, на сегодня не нашел своего должного отражения в педагогических методиках. Практическая ценность данного подхода заключена в подготовке обучающихся к пониманию сущности целого ряда феноменов материального мира, с которыми они будут каждый раз сталкиваться в процессе изучения ряда образовательных областей и социальной действительности.

Организация двухуровнего формирования теоретического мышления должна исходить из последовательности смены этапов развития мышления: от наглядно-действенного к наглядно-образному (включая и пространственное мышление) и далее к словесно-логическому.

Пятая проблема. Существуют два пути формирования учебной деятельности: прямой и косвенный. Прямой путь формирования осуществляется через предъявление обучающимися системы специальных заданий. Косвенный подход характеризуется преднамеренным ее формированием в процессе общего развития. Концептуальные подходы к формированию учебной деятельности различаются соотношением прямого и косвенного пути. Вопрос о том, каким должно быть их соотношение, чтобы процесс овладения стал наиболее эффективным, все ещё полемичен.

**2.2 Проблемы организационного характера**

Первая проблема. На сегодня нет единой точки зрения на то, с какого компонента и как следует начинать формирование учебной деятельности. Высказываются мнения, подтвержденные результатами экспериментальной работы, что это лучше всего делать, начиная с:

-контрольного компонента (Д.Б.Эльконин и др.);

-планирования (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский[[45]](#footnote-45));

-мотивационного компонента (В.Я. Лаудис и др.).

Д.Б.Эльконин полагал, что формирование учебной деятельности следует начинать с контроля. Основной принцип обучения контролю состоит в соблюдении следующего порядка: от сознательного пользования развернутой и внешне представленной схемой действия (т.е. своеобразной шпаргалкой) к внутреннему действию (по памяти, по привычке)

По мнению М.Н.Скаткина и В.В Краевского, учащихся, прежде всего, следует учить умению планировать учебный труд, определять последовательность работы, рассчитывать время выполнения заданий. Ученик должен научиться контролировать себя в процессе выполнения самостоятельной работы и оценивать результаты своей деятельности. Такие умения называют умениями учебного труда.

Другой подход связан с разработкой таких заданий, которые позволяют отрабатывать все компоненты структуры учебной деятельности одновременно. Разработчикам данного направления являются Л.К. Максимов, Н.Я. Чутко и др.

Остается открытым вопрос о том, сколько выполнить упражнений и заданий, для того чтобы овладеть учебным умением. По утверждению психологов обучающимся в условиях традиционного обучения требуется выполнить от 20 до 30 соответствующих упражнений, а по методикам, основанным на идее «интериоризации» П.Я.Гальперина-менее десятка.

Вторая проблема обусловлена точкой зрения на «место» формирования учебной деятельности. Им может быть образовательное учреждение, включая и учреждения дополнительного образования, а так же место проживания обучающегося. В этой связи существует деление учебной деятельности на выполняемую в образовательном учреждении и выполняемую в условиях проживания (дома).в работах Д.Хамблина рассматривается вопрос о возможности формирования умений, входящих в состав умения учиться, на дополнительных занятиях вне образовательного учреждения, при этом на одном занятии предлагается отрабатывать только одно умение.

Третья проблема. Специальные исследования (А.В. Батаршев, А.П.Сманцер) показывают, что существенным тормозом успешности обучения на младших курсах вузов являются трудности организации и управления самостоятельной работы. По данным К.А. Коваленко, высшая школа, вплоть до 3 курса вынуждена формировать навыки самостоятельного труда у студентов. Особая трудность в решении формирования умений учебной деятельности возникает в случае дистанционного обучения. Время, отведенное на их общение с педагогом и значимыми сверстниками минимально. Его в основном хватает только на восполнение знаний.

Четвертая проблема. К сказанному выше следует добавить проблемы становления учебной деятельности в условиях использования информационных технологий в обучении, на что в свое время указывал один из разработчиков концепции учебной деятельности В.В. Давыдов[[46]](#footnote-46).

**2.3 Проблемы практики формирования учебных умений обучающихся в системе общего и профессионального образования**

учебная образование школьник

Первая проблема этого блока вызвана тем, как понимается педагогами «учебная деятельность». 92,5 % школьных учителей склонны считать ее деятельностью обучающихся, нацеленной на накопление знаний, умений и навыков.

Вторая проблема. Анализ программно-методических материалов учебных дисциплин системы общего образования показал, что школьные программы и программно-методические материалы ориентируют педагога на отработку у учащихся порядка 150 учебных умений в начальной школе и на 550-в среднем и старшем школьном звене, что является безусловным показателем того, почему школьные педагоги не столь успешно работают над формированием учебной деятельности в учебных умениях у обучающихся системы общего образования.

Третья проблема. Не смотря на достаточно активную теоретическую разработку проблемы формирования учебной деятельности, ее практическое решение в современной общеобразовательной и высшей школе нельзя считать удовлетворительным. Человек не рождается с умениями и навыками учебной деятельности. Приобретаются они либо в условиях специально организованного педагогом обучения, либо в отсутствие такового. Последнее происходит крайне медленно: одно - два учебных умения в полгода.

Как показало наше исследование в системе общего и профессионального образования, характер динамики убывания показателя несформированности умений учебной деятельности имеет «квазигиперболическое» выражение.

Четвертая проблема. В группе причин низкой самоорганизации учебной деятельности у школьников среднего школьного звена неумение организовывать деятельность во времени у 30% учащихся. Данные процессы разворачиваются на фоне существенного (более 1,5 раза) увеличения суточного времени в его оценках у значительной (свыше 90%) части школьников. 95% учащихся основной школы ориентируются в суточном времени по биотическим и астрономическим часам. Их жизнь и деятельность организуются по протеканию биологических процессов, функционированию человеческого организма, суточных и сезонных явлений природы.

Пятая проблема. Обобщенные данные исследований, представленные в специальной литературе, и результаты нашего исследования свидетельствуют о «квазигиперболическом» характере распределения процентного отношения обучаемых с несформированной учебной деятельностью по этапам обучения к общему числу участвующих в эксперименте:

- у 90% на начало обучения в первом классе;

- у 75% на момент перехода в среднее школьное звено;

- у 50% на момент окончания основной школы;

- у 30% третьекурсников вузов;

- у 10% слушателей курсов повышения квалификации из числа учителей, работающих в начальной школе.

Призванные работать над формированием учебных умений у младших школьников, они сами не владеют им в должной мере (Н.Г. Калашникова)

Подводя итог сказанному выше, отметим, что от того, как сработает общеобразовательная школа в отношении формирования учебной деятельности учащихся, будет всецело зависеть успешность их дальнейшего обучения как студентов.

**Заключение**

Взятый системой образования курс на собственное реформирование ставит перед практикующей педагогикой одну важную задачу: изменение содержания образования. Ее решение ориентирует теорию и практику школьного и профессионального обучения на объединение усилий в направление поиска новых методов, которые позволяют преемственно формировать у обучающихся умений и навыков учебной деятельности.

Но сегодня в отношении преемственности в формировании учебной деятельности обучающихся системы общего и профессионального образования сложился ряд противоречий теоретического и практического характера. Подытожим и обобщим же эти противоречия, которые мы раскрыли в этой курсовой работе:

Противоречие 1. между теоретическими представлениями об учебной деятельности как о деятельности по самоизменению, целью которой является овладение умением учиться, и сложившимися в практике обучения системы общего и профессионального образования представлениями оо ней как о деятельности, ориентированной на получение знаний и учебно-предметных умений обучающимися.

Противоречие 2. между теоретическими разночтениями в признании учебной деятельности ведущим видом деятельности обучающихся в:

-начальной школе;

-старшей и профессиональной школе;

-системе общего образования;

-условиях непрерывного обучения.

Противоречие 3. Между существующим в теории дизъюнктивным подходом к анализу структуры учебной деятельности с характерным выделением системы учебных умений (не согласующимся с темпоральными переменами современного общества) и нереализованным потенциалом недизъюнктивного анализа их пространственно-временной организации.

Противоречие 4. Между необходимостью соблюдения преемственности в формировании учебной деятельности обучающихся, ее социальным и профессиональным значением, здоровьесберегающим потенциалом, с одной стороны, и отсутствием учебных умений у значительной части обучающихся системы общего и профессионального образования, с другой стороны.

Противоречие 5. Между потребностью в концептуальных положениях и научно-методическом оснащении преемственности формирования учебной деятельности школьниками и студентами, исполняемой ими в пространстве-времени, и недостаточной разработанностью этого вопроса в педагогике.

**Список литературы**

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося: индивидуальный подход // Серия «Педагогика и психология», 1992, №3.-97 с.

2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процессов обучения: - Ростов-на-Дону, 1972.-347 с.

3. Батышев А.С. Практическая педагогика для начинающего преподавателя. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003

4. Бебершвили Ц.Г. Формирование контроля и самоконтроля в учебной деятельности младших школьников: Автореф...дис. канд. пед. наук. – Тбилиси, 1982. – 27 с.

5. Блонский П.П. Педология: Кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999.

6. Веселова Н.Н. Преемственное формирование учебной деятельности (школа-вуз): Научное издание. – Калуга: ИП Кошелев А.Б. (Изд. «Эйдос»), 2007.

7. Веселова Н.Н. Учебная деятельность учащихся в школе и дома: уч.-метод.пособие. – Калуга: Изд. «Эйдос», 2007.

8. Давыдов В.В Теория развивающего обучения.-М.:ИНТОР, 1996.

9. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. - М: «Дом педагогики», 1996. – 208 с.

10. Ильясов И.И. Структура процесса обучения. – М., 1986. – 200 с.

11. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельность.-М.:Наука, 1988.– 193 с.

12. Коменский Я.А. – М.: Издательский Дом Шалвы Амоношвили, 1996. – 224 с.

13. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Учебная деятельность школьников: Сущность и возможности формирования. Методические рекомендации для учителей и школьных психологов. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998.

14. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. / Р76. Гл.ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 672 с.

15. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой; Научн. Исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР, науч. исслед. Педагогической психологии Акад. пед. наук ГДР.- М.:Педагогика, 1982.

16. Щукин М.Р. О структуре индивидуального стиля трудовой деятельности // Вопросы психологии. 1984, №6, - с.26 – 32.

17. Южанинова А.Л. Стилевые особенности межличностного познания и характеристики общения: Автореферат канд.дисс. – Л., 1988. – 16 с.

**Приложения**

**Приложение 1**

Таблица №1 **Психолого-педагогические подходы к структурированию учебной деятельности**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Подход к структурированию  учебной деятельности | Компонентный состав структуры  учебной деятельности | Исследователи |
| **процессуальный** | -анализ задачи; принятие учебной задачи; актуализацию имеющихся знаний, необходимых для ее решения; составление плана решения задачи; его практического осуществление; контроль и оценку решения задачи; осознание способов деятельности, имеющих место в процессе решения учебной задачи;  -ориентировочное звено (анализ конкретных обстоятельств и условий с точки зрения достижения стоящей цели); операционно-исполнительное звено (составление плана, выбор средств деятельности, реализация намеченного плана); контрольно-коррекционное звено (контроль, критическая оценка того продукта, который получился в результате деятельности, исправление возможных ошибок);  -восприятие учебного материала, его осознание и осмысление, запоминание, обобщение, систематизация и применение | П.И.Пидкасистый  и др.  Г.Ф.Кумарина,  Н.Я. Чутко и др.  В.А. Скакун и др. |
| **функциональный** | основные функциональные блоки: мотивов деятельности, целей деятельности, программы деятельности, информационной основы деятельности, принятия решений, подсистемы деятельностно важных качеств | В.Д. Шадриков и др. |
| **регуляторно-когнитивный** | регуляторная (принятие решения, конкретизацию и фиксацию цели, выделение условий ее достижения, формирование способов работыи планирование, осуществление самоконтроля и коррекции производимой деятельности) и когнитивная (внимание, память, мышление, рефлексия, вербализация) составляющие | Н.Ф. Круглова,  В.И. Панов и др. |
| **психологический** | учебная задача, учебные действия, действия контроля и оценки  дополнения: мотивы, цели, потребности  дополнения: средства деятельности и обслуживающие компоненты (восприятие, воображение, память, мышление, чувства, воля)  дополнения: восприятие времени  дополнения: движения  дополнения: время | К.В. Бардин,  В.В. Давыдов,  Д.Б. Эльконин,  Л.Ф. Обухова и др.  В.В. Давыдов,  В.В. Репкин,  Н.В. Репкина,  С.Л. Рубинштейн,  Е.В. Заика и др.  В.В. Давыдов и др.  Д.Г. Элькин и др.  А.В. Петровский,  А.И. Щербаков и др.  А.К. Болотова и др. |
| **системно-деятельностный** | первичная попытка решения «практической задачи», рефлексия неудачи в попытке, обусловленной недостатком соответствующих задаче способностей, акцентировка в рефлексии на поиск объема качества недостающих способностей; построение в акцентированной рефлексии проекта изменения способностей, осуществление действия по приобретению способности и контроля ее наличия | Л.Г. Петерсон,  Ю.В. Агапов,  М.А. Кубышева,  В.А. Петерсон |
| **системно-генетический** | вычленение проблемы из поставленной перед обучающимися задачи; выявление общего способа решения проблемы; моделирование общих отношений учебного материала и способов действий; самостоятельный контроль за ходом и результатом учебной деятельности; самостоятельная оценка соответствия хода и результата деятельности при решении поставленной задачи | Н.Ф. Авдеев,  Н.Г. Хохлов и др. |
| **полидисциплинарный** | нужды, потребности, эмоции, задачи, действия, мотивы действий, средства, используемые в действиях, планы (перцептивные, мнемичиские, мыслительные, креативные), воля как контроль внимания | В.В. Давыдов |

**Приложение 2**

**АНКЕТА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ**

**«Организация учебной деятельности школьников»**

Уважаемый коллега! Просим Вас ответить на вопросы анкеты.

1. Что вы понимаете под учебной деятельностью?

.........................................................................................................................................................................................................................................................

1. Что, по Вашему мнению, следует относить к недостаткам учебной деятельности школьников?

..........................................................................................................................................................................................................................................................

1. Расположите формы организации учебной деятельности учащихся (индивидуальная, групповая, фронтальная и др.) в порядке убывания частоты их использования Вами на уроке?
2. Способны ли вы охарактеризовать состояние учебной деятельности конкретного учащегося?

Варианты: да; больше да, чем нет; нет; больше нет, чем да. (Свой вариант ответа подчеркните.)

1. Что следует писать в такой характеристике?

...........................................................................................................................................................................................................................................................

1. Проводите ли Вы целенаправленную работу по профилактике и коррекции недостатков учебной деятельности школьников?

-на уроках с использованием учебного материала;

-на дополнительных занятиях;

-на классных часах.

**Приложение 3**

**АНКЕТА «Самоорганизация домашней учебной деятельности школьников»**

Просим тебя ответить на перечисленные вопросы анкеты. Среди данных вариантов ответов подчеркни тот, что более всего отражает твою работу по подготовке домашних заданий.

1. Все ли домашние задания ты выполняешь?

А) да;

Б) нет;

В) только то, что могу;

Г) вообще не делаю домашних заданий.

1. Часто ли ты прибегаешь к помощи посторонних при подготовки домашних заданий?

А) да;

Б) нет;

В) больше да, чем нет;

Г) больше нет, чем да.

1. Откуда к тебе приходит помощь при подготовке домашних заданий?

А) пользуюсь ГДЗ, имеющимися в продаже, разбираясь самостоятельно в затруднительных случаях;

Б) списываю с готовых домашних заданий;

В) списываю в школе у одноклассников;

Г) обращаюсь за помощью к родителям или друзьям.

1. Сколько времени ты тратишь на выполнение домашних заданий?

А) менее часа;

Б) от одного до двух часов;

В) от двух до трех часов;

Г) более трех часов;

Д) нисколько, так как я их не делаю.

1. Если ты выполняешь домашние задания, то по какой причине?

А) ради оценки;

Б) ради родителей;

В) для себя;

Г) для закрепления материала, пройденного на уроке.

1. Если ты часто не выполняешь домашнее задание, то по какой причине?

А) нет желания;

Б) не хватает времени;

В) много задают;

Г) не знаю, как их делать.

1. Если ты не выполнил домашнее задание, а тебя должны обязательно спросить, то, как ты поступишь?

А) перед уроком подойду к учителю и объясню причину;

Б) получу двойку и постараюсь исправить ее на следующем уроке;

В) ничего не буду делать, вдруг не спросят;

Г) прогуляю этот урок;

Д) выучу его на перемене.

1. Напиши о том, как ты готовишь домашние задания

..........................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................................

**Приложение 4**

Конспект выдачи урока английского языка. Пример как организовывается деятельность учащихся на уроке английского языка.

Тема: “Seasons”

Цели: практическая - научить понимать печатный текст, научить вести беседу по теме “Seasons”;

образовательная: закрепить ЛГМ по теме “Seasons”; проконтролировать знание ЛГМ при чтении текста, во время высказывания по теме “Seasons”;

воспитательная: воспитывать умение слушать собеседника, вежливо реагировать на просьбы, вопросы, замечания собеседника, вступать в общение;

развивающая: работать над развитием учебно-интеллектуальных навыков, умением работать самостоятельно.

Форма проведения: урок

Оборудование: для учителя-таблицы с временами, учебник

Литература: Вирджиния Эванс, Дженни Дули, Ольга Подоляко, Юлия Ваулина «Spotlight 5: Student's Book» 5 класс; Просвещение. 2007

**Ход урока**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Этапы | Время | Содержание | Деятельность  учащихся |
| I Орг.  момент | 7 мин. | Good morning, children! Take your seats. My name is Daria Igorevna and I am your teacher for today.  Tell me please, what date today is? You may look at the blackboard and read the date. Ok. What day is it today? Good.  And now I want you to read the tongue-twister. Look at the blackboard.  Oh, no! Don’t go home alone! Nobody knows how lonely the road is!  Let’s read it together. Tell me please, what sound do you hear more often? Let’s translate it line by line. Read it together, once more. Good. Who wants to read it by yourself? Thank you, good work.  Let’s try to guess the topic of it. Look at the blackboard! Here you can see the puzzle. If you know the word you must raise your hand, don’t shout the answer! You will write the words only across.  1. The season between spring and autumn, when the sun is hot.  The last month of a year.  3. The season between summer and winter, when the wind is strong.  4. The season between winter and summer, when birds come back from hot countries.  5. This month is between September and November.  6. The season between autumn and spring, when it is cold and there is a lot of snow.  It is white but it is not milk. What is it?   |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | |  |  | **S** | U | M | M | E | R |  | |  | D | **E** | C | E | M | B | E | R | |  |  | **A** | U | T | U | M | N |  | |  |  | **S** | P | R | I | N | G |  | |  |  | **O** | C | T | O | B | E | R | | W | I | **N** | T | E | R |  |  |  | |  |  | **S** | N | O | W |  |  |  |   The topic of our lesson is “Seasons”. Today we will speak about the seasons and the weather and do some exercises. | Ученики приветствуют учителя.  Ученики читают скороговорку.  Ученики разгадывают кроссворд и узнают тему урока. |
| II Осн.  часть | 30 мин | Open your books at page 9. You should read the statement and say what season is it. Who wants to read? What is it? Thank you.  Tell me please, what is the weather like where you live? What do you like doing each season? What is you favourite season? Thank you!  Open your books at page 94. You are to repeat the material of module 7.  Write the season. Spell the worlds please. What season is it now? Thank you.  Circle the odd-word out.  Complete the gaps with the correct words. Translate the dialogues.  Before doing this task let’s remember what Present Simple and Present Continuous are. Look at the blackboard. These tables will help you. Write the sentences in your copy-books. Translate the sentences. Thank you.  Complete the sentences with the correct form of the verb in brackets.  Complete the dialogue using the phrases. At first translate them. Good work!  ( Make up your dialogue using the exercise 6) | Ученики выполняют задание и отвечают на вопросы.  Ученики выполняют задание. |
| III Закл.  часть | 3 мин. | So, our lesson is coming to an end. Write down your home task. You are to describe your favourite season. Did you like our lesson? Thank you. It was pleasant to work with you. Our lesson is over. Good bye! |  |

1. Сократ, ок. 469 г. до н. э., [Афины](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%84%D0%B8%D0%BD%D1%8B) — 399 г. до н. э [↑](#footnote-ref-1)
2. А. Дистерверг, 1790-1866 [↑](#footnote-ref-2)
3. К.Д. Ушинский, «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» [↑](#footnote-ref-3)
4. Д.И. Писарев, 1840-1868 [↑](#footnote-ref-4)
5. Дж. Локком, «[Мысли о воспитании](http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000460/index.shtml)» 1691 [↑](#footnote-ref-5)
6. Я.А. Коменский, «Великая дидактика» 1633-38 [↑](#footnote-ref-6)
7. А.М. Матюшкин, "Проблемные ситуации в мышлении и обучении" 1972 [↑](#footnote-ref-7)
8. М.И. Махмутов, «Организация проблемного обучения в школе» 1977 [↑](#footnote-ref-8)
9. П.Я. Гальперин, «Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий.»1966 [↑](#footnote-ref-9)
10. Н.Ф. Талызина, «Педагогическая психология. Психодиагностика интеллекта» 1987 [↑](#footnote-ref-10)
11. В.В. Давыдов, «Теория развивающего обучения» 1996 [↑](#footnote-ref-11)
12. Д.Б. Эльконин, «Психология обучения младшего школьника». 1974 [↑](#footnote-ref-12)
13. Дж. Дьюи, «Психология и педагогика мышления» 1919 [↑](#footnote-ref-13)
14. Е.С. Полат, «Метод проектов на уроках иностранного языка» 2000 [↑](#footnote-ref-14)
15. Д.Б. Эльконин, «Детская психология» 1960 [↑](#footnote-ref-15)
16. В.В. Давыдов, «Теория развивающего обучения» 1996 [↑](#footnote-ref-16)
17. В.В. Давыдов, «Теория развивающего обучения» 1996 [↑](#footnote-ref-17)
18. И.С. Кон, «В поисках себя. Личность и её самосознание» 1984 [↑](#footnote-ref-18)
19. Е.А. Климов, «Путь в профессию. Пособие для старших классов общеобразовательной школы» 1974 [↑](#footnote-ref-19)
20. П.П. Блонский, «Задачи и методы народной школы» 1916 [↑](#footnote-ref-20)
21. Ю.К. Бабанский, «Оптимизация процесса обучения (аспект предупреждения неуспеваемости школьников)» 1973 [↑](#footnote-ref-21)
22. В.В. Давыдов , «Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов)» 1972 [↑](#footnote-ref-22)
23. З.И. Калмыкова, «Проблемы диагностики умственного развития учащихся» 1975 [↑](#footnote-ref-23)
24. Н.Я. Чутко, «Чтобы не дремали мысли: Формирование общеучебных интеллектуальных умений у младших

    школьников» 1996 [↑](#footnote-ref-24)
25. И.М. Витковская, «Формирование учебной деятельности младших школьников в групповых формах организации обучения» 1994 [↑](#footnote-ref-25)
26. А.В. Усова, «Структура планирования методической работы» 2005 [↑](#footnote-ref-26)
27. Н.А. Кушаев, «Актуальные проблемы педагогики и эстетического воспитания» 1973 [↑](#footnote-ref-27)
28. Д.Н. Богоявлевский, «[Психология усвоения знаний в школе](http://www.childpsy.ru/lib/books/id/9101.php)» 1959 [↑](#footnote-ref-28)
29. П.Я Гальперин, «Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий» 1979 [↑](#footnote-ref-29)
30. Е.Н. Кабанова-Меллер, «Учебная деятельность и развивающее обучение» 1981 [↑](#footnote-ref-30)
31. Н.Я. Чутко, «Чтобы не дремали мысли: Формирование общеучебных интеллектуальных умений у младших

    школьников» 1996 [↑](#footnote-ref-31)
32. Г.И. Вергелес, «Дидактические основы формирования учебной деятельности младших школьников» 1990 [↑](#footnote-ref-32)
33. Н.Я. Чутко, «Чтобы не дремали мысли: Формирование общеучебных интеллектуальных умений у младших

    школьников» 1996 [↑](#footnote-ref-33)
34. Д.Б. Эльконин, «Проблемы возрастной и педагогической психологии» 1995 [↑](#footnote-ref-34)
35. В.П. Беспалько, «Слагаемые педагогической технологии» 1989 [↑](#footnote-ref-35)
36. Л.К. Максимов, «Развитие математического мышления младших школьников в условиях учебной деятельности» 1993 [↑](#footnote-ref-36)
37. Л.И. Айдарова, «Модели как средство организации исследовательской деятельности учащихся» 1997 [↑](#footnote-ref-37)
38. Т.А. Матис, «Психологические условия формирования совместной учебной деятельности школьников» 1977 [↑](#footnote-ref-38)
39. А.В. Полякова, «Усвоение знаний и развитие младших школьников» 1978 [↑](#footnote-ref-39)
40. А.К. Маркова, «Психологические проблемы процесса обучения младших школьников» 1978 [↑](#footnote-ref-40)
41. М.И. Лукьянова, «Учебная деятельность школьников: Сущность и возможности формирования. Методические рекомендации для учителей и школьных психологов» 1998 [↑](#footnote-ref-41)
42. И.П. Раченко, «НОТ учителя» 1982 [↑](#footnote-ref-42)
43. П.Я. Гальперина, «Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий» 1979 [↑](#footnote-ref-43)
44. А.В. Брушлинский, «Субъект: мышление, учение, воображение» 1996 [↑](#footnote-ref-44)
45. В.В. Краевский, «Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы» 1981 [↑](#footnote-ref-45)
46. В.В. Давыдов, «Проблемы развивающего обучения» 1986 [↑](#footnote-ref-46)