

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Сакибаев К.Ш., Жороева А.К., Орозбек уулу Т.,
Ташматова Н.М., Камилова Г.Б.*

*Ошский государственный университет,
г. Ош, Кыргызстан*

Опорная карта является разновидностью «схемы ориентировки» именно системного типа, их построение возможно только на основе процедур трех универсальных методов: метода системного анализа, метода системного синтеза и системно-деятельностного метода. Именно системное представление знаний выступает одним из условий его эффективности усвоения субъектом. Деятельность педагога в этом направлении обеспечит ему более эффективную преподавательскую деятельность в дальнейшем на учебном занятии.

Ключевые слова: компетентностно-деятельностный подход, схемы ориентировки, опорная карта.

NEW TRENDS IN TEACHING

*Sakibaev K.Sh., Zhoroeva A.K., Orozbek T.uulu,
Tashmatova N.M., Kamilova G.B.*

*Osh State University,
Osh, Kyrgyzstan*

The reference map is a kind of "orientation scheme" of the system type, their construction is possible only on the basis of the procedures of three universal methods: the method of system analysis, the method of system synthesis and the system-activity method. It is the systematic representation of knowledge that is one of the conditions for its effective assimilation by the subject. The activity of the teacher in this direction will provide him with more effective teaching activities in the future in the classroom.

Keywords: competence-activity approach, orientation schemes, reference map.

Преподавательская деятельность должна обеспечить достижение каждым обучающимся образовательных результатов требуемого социумом уровня качества. Этими образовательными результатами сегодня являются конкретные компетенции. Следовательно, преподавательская деятельность педагога начинается с его *ориентировки* «чему учить?» своих студентов, магистрантов, аспирантов и др. На этом этапе педагогу нужно решить три задачи. Первая задача состоит в том, чтобы определить «чему учить?» - т.е. какими образовательными результатами должны овладеть его обучающиеся. Вторая задача состоит в такой организации учебного материала, которая сделает его максимально эффективным для усвоения каждым, даже самым «слабым» студентом. Третья задача состоит в проектировании цели, как самого преподавателя, так и каждого его студента, ориентированной на овладение учебным материалом для достижения образовательных результатов, что выступает пусковым механизмом учебно-профессиональной

деятельности обучающегося.

В данной статье постарались раскрыть более подробно *задачу* перед преподавателем как спроектировать, какой объем элементов знаний, каких по содержанию и в какой форме должен остаться в сознании студента в виде «образа», который, как указывал П.Я. Гальперин, открывает осознанное «поле деятельности с ним» в практической деятельности ее субъекта [1]. Поэтому преподавателю перед учебным занятием следует отобранное содержание подлежащего усвоению учебного материала, соответствующее образовательным результатам, организовать особым образом в материализованной форме, в виде «дидактических схем ориентировки» [2, 3]. Для этого могут быть использованы схемы ориентировки разных видов, в которых все элементы знаний по конкретной теме, составляющие содержание овладеваемых студентом компетенций, должны быть обобщены, структурированы и систематизированы для их более эффективного усвоения в дальнейшем обучающимися. Педагогу можно сгруппировать их в *Сборнике схем организованного преподавателем учебного материала* - дидактическом средстве, в котором все подлежащие усвоению обучающимися элементы знаний представлены как целостная система [4]. Разработанные самим педагогом, схемы являются ориентировкой в его преподавательской деятельности – они показывают, какой объем учебного материала и в какой последовательности должен стать предметом усвоения для студентов.

Следует отметить, что понятие «схема» не является новым в педагогических науках. Она широко представлена в разных видах, формах, способах выражения в педагогических исследованиях, в учебниках и в учебных пособиях, рабочих тетрадях, сборниках методических рекомендаций и в других дидактических средствах организации учебного процесса. Анализ таких схем, представленных в виде таблиц, структурно-логических схем, моделей и др. позволяет сделать вывод, что они являются лишь наглядными образцами отдельных предметных знаний и неких «методических рецептов», разработанных дидактами и педагогами. Подлежащие усвоению научные знания представлены в них в суммативном виде в той форме обобщения, которую выбирает сам автор по своему усмотрению. Как правило, они не отражают системные основы изучаемого объекта. Знания о решении практических задач, которые должен усвоить обучающийся, как правило, представлены редуцировано, в виде предписаний алгоритмического типа, что и как делать, или перечня указаний, направляющих действия обучающегося в учебном процессе, или образцов и моделей конкретных шагов, этапов и т.д. Все они ничего общего не имеют с объективно существующей структурой и содержанием профессиональной деятельности, которая является предметом овладения для будущего специалиста.

В практике обучения, как правило, такие схемы даются обучающемуся «готовыми», они не составляются самим студентом, поэтому плохо осознаются им, их применение вызывает определенные трудности и

многочисленные ошибки в учебном процессе. Такие схемы не формируют у студента ни представления о целостной картине изучаемого объекта (конкретно-предметного материала), ни представления о деятельности решения практической задачи, её структуре и содержании. Способ их усвоения («перенесения в голову») определяется самим обучающимся исходя из его опыта и уровня развития. Поэтому схемы по-разному усваиваются разными студентами и, как показывает практика, не выступают той ориентировочной основой в его сознании, которая бы помогала каждому обучающемуся безошибочно, быстро, осознанно строить свою деятельность. Возникающее у студента непонимание структуры и содержания деятельности, которую необходимо выполнить для решения задачи приводит к появлению трудностей в ее решении; пропадает ощущение успешности в практической деятельности; снижается уровень успеваемости; начинает угасать мотивация к изучению учебной дисциплины в целом и т.д. Вследствие этого роль таких схем в учебном процессе ничтожно мала.

В компетентностно-деятельностном подходе разработаны схемы ориентировки системного типа двух видов: опорная карта и опорная таблица [2, 3]. Следует обратить внимание на следующие особенности построения опорной карты и опорных таблиц.

1. Построение опорной карты и опорной таблицы системного типа можно осуществить только на основе процедур трех общенаучных методов: системного анализа, системного синтеза и системно-деятельностного метода, что предполагает владение преподавателем процедурами данных методов.

2. Главным компонентом в структуре компетенции является умение (одно или несколько), которое интегрирует в себя знания и навыки, поэтому при разработке схем ориентировки преподавателю необходимо учитывать следующую логику:

- а) выделить в содержании компетенции: «уметь», «знать» и «владеть»;
- б) в опорных картах по количеству умений нужно раскрыть структуру и содержание каждого из них как отдельного вида деятельности;
- в) на основе анализа структуры умения как деятельности определить объем всех элементов знаний, которые используются в процессе выполнения этой деятельности, обобщить и систематизировать их в опорных таблицах (одной или нескольких);
- г) на основе анализа структуры умения как деятельности определить виды навыков и их содержание, которыми нужно овладеть для выполнения деятельности.

Рассмотрим подробнее на примере построения **опорной карты (ОК)**.

В *опорной карте* строится максимально полная и обобщенная модель деятельности, выполняемой в процессе решения всех практических задач конкретно-предметной области в рамках определенного типа, на основе процедур *системно-деятельностного метода* [4]:

1. На <u>ориентировочном</u> этапе провести ориентировку в условиях предстоящей деятельности:	
	1.1 определить, какие условия предстоящей деятельности являются известными, какие скрытыми, а какие неизвестными;
	1.2 выполняющему определить свою <i>цель</i> в предстоящей деятельности;
	1.3 выделить <i>предмет</i> деятельности.
2. На <u>планирующем</u> этапе спланировать выполнение предстоящей деятельности - в соответствии с предметом подобрать:	
	2.1 <i>технологию / метод / способ / логические приемы</i> выполнения деятельности;
	2.2 <i>средства</i> ее выполнения;
	2.3 <i>формы</i> ее выполнения;
	2.4 <i>действия</i> выполнения деятельности, <i>операции</i> (т.е. способы) выполнения каждого действия, <i>знания</i> и <i>навыки</i> , используемые в действиях и операциях.
3. На <u>исполнительском</u> этапе исполнить намеченный план предстоящей деятельности.	
4. На <u>контрольном</u> этапе провести самоконтроль выполненной деятельности разными способами с целью выявить отклонения от нормативного варианта.	
5. На <u>оценочном</u> этапе провести самооценку допущенного отклонения (если оно имело место быть):	
	5.1 определить характер отклонения;
	5.2 определить причину отклонения.
6. На <u>коррекционном</u> этапе провести самокоррекцию допущенного отклонения: подобрать другое действие, операцию, знание и др. вместо использованного.	
7. На <u>рефлексивном</u> этапе оценить соответствие:	
	- полученного <i>продукта</i> деятельности заданной <i>цели</i> ;
	- достигнутого <i>результата</i> деятельности <i>мотиву</i> ее субъекта (что находит выражение в удовлетворении / неудовлетворении потребности в ...)

Благодаря процедурам метода деятельность раскрывается во всём богатстве её структурных этапов и содержания, между которыми существуют системообразующие связи. Вследствие этого ни один из них не может быть пропущен по той или иной причине при решении практической задачи; каждый из этапов деятельности выполняет определенную функцию, имеет своё содержание и занимает определённое место в структуре деятельности по решению практической задачи. Содержание опорной карты описывается двумя понятийными аппаратами. Первую группу составляют понятия,

выражающие всеобщую форму деятельности: ее структурные этапы и содержание. Вторую группу представляют понятия конкретно-предметной области.

Такая опорная карта, построенная сначала самим педагогом, а в дальнейшем на учебном занятии в совместной деятельности со студентами, выступит реальной, объективной, нормативной схемой ориентировки для каждого из них на разных этапах практической деятельности:

– на этапе планирования - ориентировкой той деятельности, которую необходимо выполнить, чтобы правильно решить практическую задачу, исключая любую возможность неточности или ошибки;

– на этапе самоконтроля - нормативным образцом, с которым обучающийся самостоятельно сличает уже выполненную деятельность в процессе решения практической задачи с целью поиска отклонения от него (если таковое есть) – т.е. перепроверяет решение задачи;

– на этапе самооценки - ориентировкой для определения характера допущенного отклонения и его причины;

– на этапе самокоррекции - ориентировкой для поиска способа коррекции решения задачи, т.е. подбора другого действия или операции, применение которых в процессе коррекции решения практической задачи должно привести к нормативному продукту деятельности студента

Заключение. Таким образом, опорная карта является разновидностью «схемы ориентировки» именно системного типа, их построение возможно только на основе процедур трех универсальных методов: метода системного анализа, метода системного синтеза и системно-деятельностного метода. Выполняя свою ориентировочную функцию, опорная карта выступает реальной, объективной, нормативной схемой ориентировки для субъекта на разных этапах его практической деятельности. Именно системное представление знаний выступает одним из условий его эффективности усвоения субъектом.

Литература

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Книжный дом «Университет», 2006. – 249 с.

2. Коломиец О. М. Инновационные технологии в преподавательской деятельности педагога, гарантирующие достижение обучающимся образовательных результатов // Проблемы современного педагогического образования. – Сер.: Педагогика и психология. – Вып. 58(4). – Ялта: РИО ГПА, 2018. – С. 127-131.

3. Коломиец О.М. Развитие учебно-профессиональной самостоятельности студента высшей медицинской школы в преподавательской деятельности педагога / Коломиец О.М. // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – Т. 3. – № 3. – С. 19-33.

4. Формирование системного мышления в обучении: Учеб. пособие для вузов // Под ред. З.А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 344 с.