

Л. П. Мезенцева

Екатеринбург

**УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ГЕОГРАФИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самостоятельная работа; поисковая деятельность; способы познания; эмпирический, теоретический, проектно-исследовательский уровни учебной деятельности; личностное развитие.

АННОТАЦИЯ. Обсуждается проблема конструирования учебных заданий по географии для организации самостоятельной работы учащихся. Способ конструирования заданий ориентирован на постепенное продвижение учащихся от эмпирического уровня познания к теоретическому и проектно-исследовательскому. В качестве ведущего вида деятельности при выполнении учащимися самостоятельной работы предлагается поисковая деятельность.

L. P. Mezentseva

Ekaterinburg

**LEARNING TASKS AS A MEANS OF ORGANIZATION OF THE STUDENTS'
SEARCH ACTIVITY IN INDEPENDENT WORK IN GEOGRAPHY**

KEY WORDS: independent work; search activity; cognitive methods; empirical, theoretical, research levels of study; personal development.

ABSTRACT. We discuss the problem of designing learning tasks in geography to organize students' independent work. The method of designing learning tasks is focused on the gradual movement of students from the empirical to the theoretical level of knowledge. It's the project and research work-oriented method. The search activity is considered as the key activity within the bounds of the students' independent work.

Ключевые идеи современного общества, в том числе географического, образования состоят в создании условий для развития учащихся, обогащения их индивидуального опыта, системы ценностей, универсальных способностей, обеспечивающих не только адаптацию выпускника к условиям жизнедеятельности, но и возможность творческой самореализации и саморазвития. Готовность и способность учащегося к творческой реализации как сложную психологическую характеристику, отражающую личностное развитие ученика, необходимо целенаправленно развивать в учебном процессе, объединяя усилия всех учителей [2]. В решении этой задачи важное место занимает школьная география. Понимание географических особенностей территорий разного масштаба, выражаясь словами известного отечественного географа Н. Н. Баранского, «от локального до глобального», умение ориентироваться в сложном, динамично развивающемся географическом пространстве, оценивать его возможности, риски и угрозы для различных видов деятельности, прогнозировать тенденции развития интегрированных по своей природе географических процессов — все эти элементы географической культуры современного человека не только задают широкую ориентировочную основу для

жизнедеятельности, но и обеспечивают принятие взвешенных, обдуманных решений в различных видах деятельности, так или иначе связанных с географическим пространством.

Одним из перспективных способов развития способности учащегося к самоопределению и творческой самореализации может служить самостоятельная работа (СР), которая всегда выступала значимым элементом учебного процесса по географии. В современных условиях усиления его личностно-развивающей направленности удельный вес и образовательное значение СР существенно возрастают. Более того, в контексте нового понимания образовательных результатов, выделения метапредметных и личностных результатов при главной роли последних за СР закрепляются новые функции. Ведущая из них — развитие личностных и универсальных способностей, обеспечивающих готовность ученика к самообразовательной деятельности, выбору и реализации индивидуального образовательного маршрута, в формировании которого доминируют личностные ценности и смыслы учащегося [2; 5]. В связи с этим организация СР приобретает ряд методических особенностей, требующих специального изучения. Одна из них состоит в определении методических приемов конструирования

учебных заданий, составляющих основное содержание СР учащихся.

Вместе с тем изучение практики работы школ г. Екатеринбурга и Свердловской области в плане организации СР учащихся (более 300 человек) выявило ряд проблем, снижающих ее эффективность даже в условиях традиционного обучения. Анкетирование показало, что учащиеся, как правило, не проявляют интереса к СР, считают эту деятельность обременительной, необязательной, далеко не всегда понимают цели ее выполнения. Около 30% опрошенных заявили, что по возможности хотели бы отказаться от СР, поскольку испытывают неуверенность, не знают, что и как делать, с чего начать выполнение задания, не могут с ним справиться. Беседы с учащимися этой группы показали, что в условиях самостоятельной деятельности они испытывают состояние повышенной тревоги, эмоционального дискомфорта, сомневаются в своих способностях. Их индивидуальные особенности таковы, что любые виды СР они соотносят со стрессовой ситуацией, выбирая неэффективные способы психологической защиты от нее (уход, избегание и др.). Возникающие затруднения осознаются школьниками как конфликт привычных способов учебной деятельности, своих возможностей с требованиями СР, субъективно переживаются как неудача, вызывая эмоциональный дискомфорт. Учителя, как правило, не диагностируют такие психоэмоциональные реакции учащихся, не оказывают необходимой помощи, что усугубляет ситуацию. Сказанное позволяет считать, что в практике обучения существует противоречие: по своей педагогической сути СР предполагает, что учащийся обретает реальную возможность делать выбор, самоопределяться в учебной ситуации, управлять своей деятельностью; фактически же для части школьников выполнение СР выступает стрессовым фактором, затрудняющим их обучение и развитие.

Одна из причин создавшейся ситуации состоит, на наш взгляд, в недостаточном научно обосновании сущности СР, хотя вопросам ее организации в истории, теории и практике школьного образования всегда уделялось особое внимание. Теоретико-методологические основы СР учащихся раскрыты в работах М. А. Данилова, Б. П. Есипова, М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, П. И. Пидкасистого. Психолого-педагогические особенности организации СР разных возрастных групп обучающихся обоснованы в работах В. И. Андреева, В. И. Загвязинского, И. А. Зимней, И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис, П. Н. Осипова. Следует отметить, что большая часть исследований выполнена в XX в.

и ориентирована преимущественно на цели традиционного обучения. Однако и здесь остался ряд неясных моментов, связанных с пониманием сущности СР. Анализ источников показывает, что СР рассматривается авторами как форма организации учебной деятельности (В. И. Андреев, И. И. Ильясов, В. Л. Ляудис); вид учебной деятельности (О. А. Нильсон, А. В. Петровский); деятельность по усвоению знаний и умений (В. И. Загвязинский); средство организации выполнения учебной деятельности (Л. Г. Вяткин, П. И. Пидкасистый); способ учебной деятельности (И. Э. Унт); высшая форма учебной деятельности (И. А. Зимняя). В методических работах по географии (И. В. Душина, М. К. Ковалевская, В. А. Коринская, Г. И. Понурова и др.) преобладает анализ внешнего аспекта организации СР. Как следствие, в методике сложилось несколько упрощенное толкование ее сущности как способа выполнения школьниками учебных заданий без непосредственной помощи учителя. Тем самым задается установка определения структуры учебной деятельности как линейной: во время СР ученик выполняет определенную совокупность учебных действий, направленных на выполнение учебного задания, ориентированных на освоение предметного содержания без участия учителя. Очевидно, что уточнение определения выделенного понятия позволит глубже осмыслить механизмы осуществления СР, в том числе и в плане конструирования учебных заданий.

В своем понимании сущности СР мы основываемся на определении И. А. Зимней, считающей, что самостоятельная работа — это «высшая форма учебной деятельности, форма самообразования, связанная с работой школьника в классе» [1. С. 329]. Однако с учетом идей личностно-развивающего обучения приведенное определение понятия необходимо дополнить. Для решения этой задачи мы обращаемся к работам О. А. Конопкина, В. И. Моросановой, А. К. Осницкого, В. В. Обносова, В. И. Степанского, Г. С. Прыгина и других ученых, в которых показано, что интегрирующим звеном внешних и внутренних условий учебной деятельности выступают механизмы саморегуляции. Из сказанного следуют два вывода. Первый состоит в том, что методические условия и воздействия, которые проектирует и осуществляет учитель в условиях СР, действуют на ученика всегда опосредованно через его внутренние условия. Поэтому повышение эффективности СР может рассматриваться через определение соотношения процессов внешнего управления СР учащихся со стороны учителя и саморегуляции учебной деятельности, созна-

тельно осуществляемой самим школьником. Второй вывод касается понимания структуры и результатов СР: это не линейная, а сложно организованная, иерархически упорядоченная структура, объединяющая различные виды учебной деятельности и соответствующие им способы деятельности, направленные не только на освоение предметного содержания, но и на формирование способов осознанного самоопределения и саморегуляции. В этой связи основным результатом СР состоит в обогащении субъектного опыта учащихся, важнейшим элементом которого выступает регуляторный опыт.

Сказанное дает основание считать, что базовое теоретическое основание конструирования учебных заданий для целей СР составляет идея о том, что в условиях личностно-развивающего процесса обучения основополагающей характеристикой СР выступает ее деятельностная природа. Существенным моментом здесь является характер учебной деятельности, организуемой в условиях СР. При определении ведущего вида деятельности как исходного, основного для целей СР личностно-развивающей направленности, мы основываемся на известном тезисе развивающей модели учебного процесса, заключающемся в следующем: чтобы деятельность развивала, она сама должна развиваться. Развивающая/развивающаяся учебная деятельность предполагает, что учащийся в процессе ее выполнения проявляет высокую активность, сформированную познавательную потребность, стремление выполнить учебное задание самостоятельно, преодолеть неизбежно возникающую при этом ситуацию неопределенности. Перечисленные параметры позволяют считать, что при организации СР в условиях личностно-развивающего обучения необходимо ориентироваться на учебную деятельность поисковой направленности, психологической основой которой выступает субъектная активность учащегося. Существенные признаки понятия «поисковая деятельность» обоснованы в работах Н. Г. Алексеева, А. В. Леонтович, А. И. Савенкова, И. П. Подласого. Кратко рассмотрим основные из них.

Поисковая деятельность возникает в условиях неопределенности, когда ученик четко не представляет результаты своей деятельности. Более того, он не совсем ясно представляет или совсем не представляет, как получить этот результат, поскольку не владеет приемами строгого и надежного прогноза результатов своей деятельности, оценки их адекватности, реалистичности, достоверности. Однако он готов и способен более или менее правильно планировать

свою деятельность и получать адекватные результаты на каждом промежуточном этапе при движении к конечной цели деятельности, опираясь на имеющийся собственный учебный и в целом индивидуальный опыт. Опыт позволяет учащемуся гибко корректировать прилагаемые усилия.

Порождать ситуацию неопределенности в условиях СР как раз и призваны специально сконструированные учебные задания. Их признаками выступают: отсутствие алгоритма выполнения учебного задания, ориентация на относительно сложные способы учебной деятельности, к которым в обучении географии относятся такие, как оценивание, моделирование, прогнозирование тенденций развития географических процессов и явлений, комплексный анализ географической ситуации, например демографической, экономической, социальной, геоэкологической и т. д. Кроме того, задания поисковой направленности могут предполагать недостаточно полные условия задания, непригодность известных способов деятельности для его выполнения, проблемно-противоречивый характер содержания задания, недостаточный объем учебной информации, в том числе логико-содержательный «разрыв» причинно-следственных связей и т. д. Выполняя учебное задание поисковой направленности, ученик развивает способность к переносу ранее освоенных знаний и умений в новую ситуацию; к выявлению новой проблемы в знакомой ситуации; самостоятельному комбинированию и преобразованию известных способов деятельности для решения новых проблем; анализу состава, структуры, динамики географического объекта или процесса. В этих условиях предполагается, что у учащегося развивается критическое, гибкое мышление, что обеспечивает ему видение различных способов решения проблемы, построение принципиально нового способа выполнения задания или комбинирование известных способов решения.

Логическую основу поисковой деятельности в нашем подходе составляет комплексная аналитико-синтетическая деятельность, позволяющая спроектировать развитие учебной деятельности от эмпирического уровня познания к теоретическому и от него — к проектно-исследовательскому [4]. Такая логика соответствует общей логике научного познания, позволяет в определенной степени отразить гносеологические особенности современного научного географического познания, основным объектом исследования которого выступают сложные, динамично развивающиеся геосистемы различного типа, иерархической соподчиненности. Тем самым конструиру-

вание системы учебных заданий для целей СР учитывает и содержательные особенности курса «География России». Сегодня этот учебный курс предполагает формирование у учащихся системы комплексных социально ориентированных знаний о Земле как о планете людей, закономерностях развития природы, размещении населения и хозяйства, об особенностях, динамике и территориальных следствиях основных природных, экологических, социально-экономических, иных процессов, протекающих в географическом пространстве, проблемах взаимодействия общества и природы, об адаптации человека к географическим условиям проживания, о географических подходах к устойчивому развитию территорий. Принципиальное значение имеет то обстоятельство, что индуктивная логика построения системы учебных заданий для целей СР органично дополняет заметно усиливающуюся дедуктивную логику изложения учебного материала в школьных учебниках по курсу «География России».

Психологическую основу поисковой деятельности составляет субъектная активность — активность учащегося, отражающая его продуктивную позицию субъекта учения. Ключевой признак поисковой деятельности — это осознаваемая активность учащегося, которая проявляется лишь при наличии устойчивой положительной мотивации к самостоятельному выполнению учебной деятельности, мотивации достижения успеха (в отличие от мотивации избегания), потребности в творческой деятельности и самореализации. Именно на основе активности развивается самостоятельность ученика, степень проявления которой при выполнении СР может быть разной, что зависит не только от уровня сложности учебного задания, но и от готовности ученика выполнять учебную деятельность самостоятельно, его индивидуальных особенностей. Активность и самостоятельность ученика при выполнении СР следует рассматривать не только в отношении усвоения предметных географических знаний и умений, но и в отношении умения школьника организовывать свою деятельность, регулировать ее выполнение, контролировать ее ход и результаты. Формирующийся таким образом у учащегося регуляторный опыт, как считает А. К. Осницкий, задает широкую ориентировочную основу для самоопределения в информационном пространстве, самостоятельного выполнения учебных заданий разного уровня сложности [3]. Необходимо обратить внимание на инструментальные характеристики поисковой деятельности. Ее основу составляют предметные и универсальные учебные (метапредметные) спосо-

бы деятельности, обеспечивающие способность ученика получать, анализировать, организовывать, структурировать, преобразовывать, применять учебную информацию, выделять и формулировать проблемы, прогнозировать и применять эффективные способы и средства их решения, освоенные учеником ранее и кристаллизованные в его собственном опыте. Наиболее значимыми универсальными способами для СР выступают регулятивные умения, в том числе умения целеопределения, целеполагания, целеудержания, планирования условий выполнения задания, рефлексии хода его выполнения, оценки и др. [5].

Объективно сложный характер поисковой учебной деятельности предполагает, что учеников необходимо специально обучать приемам ее осуществления. Кроме того, задания должны быть доступны для ученика и выстраиваются от простого к сложному. В связи с этим задания ориентированы на поэтапное освоение аналитико-синтетической деятельности, позволяющей спроектировать продвижение ученика в самостоятельном поиске от эмпирического уровня познания к теоретическому и от него — к проектно-исследовательскому уровню учебной деятельности, что обеспечивает поэтапное выполнение СР. Рассмотрим особенности содержания заданий в соответствии с этапами обучения учащихся.

На первом этапе обучения объектом самостоятельной поисковой деятельности выступают географические знания эмпирического (первого) уровня. Самостоятельный поиск направлен на изучение географических явлений на основе таких способов эмпирического исследования, как наблюдение, описание, анализ, сравнение, систематизация, классификация, индукция, первичное обобщение. Основным результатом самостоятельной поисковой деятельности в познавательном отношении выступает географический факт. Поэтому учебную самостоятельную деятельность этого этапа мы называем фактодобывающей. Ученики, выполняя учебные задания СР, обучаются действиям поиска фактов, их описания, первичного обобщения, систематизации, классификации. В целом перечисленные действия соответствуют такой функции научного географического знания, как описание. Особое место на первом этапе уделяется освоению учащимися различных приемов анализа. К основным относятся следующие приемы: 1) анализ отдельных географических элементов в целостной геосистеме; например, ученикам предлагается провести анализ географии угольной промышленности как одного из элементов топливно-энергетического комплекса страны;

осуществить анализ количества разведанных запасов и объемов добычи топливных ресурсов России относительно мировых показателей; проанализировать показатели рождаемости как элемент общей характеристики населения; 2) структурный анализ, предполагающий анализ связей между элементами геосистемы (возрастные группы в единой системе населения; структура выработки электроэнергии в России; связь отраслей в межотраслевом комплексе); 3) функциональный анализ, ориентированный на определение тех функций, которые элемент выполняет в геосистеме, какие функции выполняет геосистема в более общей структуре (роль машиностроительного комплекса в хозяйстве страны как целостной системе; необходимость изучения половозрастных характеристик населения при разработке мер социально-экономического развития страны).

Кроме того, при конструировании заданий учитывается, что описание фактов может быть качественным и количественным (определение степени проявления какого-либо явления, процесса, степени его выраженности, интенсивности), что расширяет информационно-деятельностную основу конструирования учебных заданий. Но в любом случае речь идет о географических фактах, которые учащиеся добывают самостоятельно. При этом факты изучаются не сами по себе, а осмысливаются в общем контексте изучаемой темы, что, в свою очередь, повышает качество понимания и осмысленного запоминания школьниками основного учебного материала. Общая установка не исключает возможности разработки заданий, направленных на первичное освоение основных понятий изучаемой темы, выявление и анализ причинно-следственных связей, но задания такого типа в общем комплексе заданий первого уровня занимают подчиненное место. При конструировании заданий первого уровня используются следующие словосочетания: что..., где..., когда..., сколько..., какой..., как..., проанализируйте..., изучите..., рассмотрите..., укажите..., вычислите..., определите..., назовите..., проведите классификацию..., сравните..., распределите... и т. д. Выполнение подобных заданий позволяет учащимся адаптироваться к выполнению деятельности в условиях СР.

На втором уровне учебные задания в большей степени ориентированы на развитие приемов теоретического познания. Это изменяет логику организации СР и методы учебного познания: преобладает поисковая деятельность, ориентированная на работу с понятиями, закономерностями, направленная на объяснение географических объек-

тов и процессов. Основные способы мыслительной деятельности: обобщение, синтез, предсказание, предвидение, дедукция. Приемы аналитической деятельности также присутствуют, но занимают подчиненное место. В конструкции заданий применяются следующие словосочетания: почему, можно ли, каким образом можно..., приведи пример..., какой аргумент можно привести в пользу того, что..., что подразумевается под..., как это будет развиваться в другой ситуации, например в условиях..., что понадобилось для того, чтобы это предположение оказалось справедливым..., при каких условиях удалось бы избежать появления этой проблемы/критической ситуации..., какие новые проблемы могут возникнуть в связи..., согласны ли вы с утверждением..., какие ошибки можно выявить..., в чем состоит неточность, ошибочность задания..., объясните, как связаны..., объясните, какие факторы обусловили..., считаете ли вы приведенное высказывание верным..., докажите, что..., соотнесите эти понятия..., в чем принципиальное отличие..., укажите, какие основные факторы определили..., установите соответствие между... и т. д. Задания выполняются учащимися преимущественно индивидуально, что способствует развитию приемов самоопределения, саморегуляции. На первом и втором этапах организации самостоятельной работы структура учебной деятельности соответствует формуле: ориентация/самоопределение — исполнение — контроль/самоконтроль.

На третьем этапе, при изучении регионов России, СР учащихся ориентирована преимущественно на применение усвоенных знаний, сложившегося опыта поисковой деятельности. Это позволяет существенно усложнить учебные задания, усилить их проблемность, комплексность, проектно-прогностическую, исследовательскую направленность. Выполнение заданий предполагает применение приемов совместного обучения, групповой работы. Получивший развитие на предыдущих этапах выполнения СР индивидуальный опыт учащихся позволяет изменить общую схему организации учебной деятельности, которая раскрывается формулой: замысел (проект) — реализация — рефлексия. Однако, как показывает экспериментальное обучение, переход от одного этапа к другому во многом зависит от индивидуальных особенностей учащихся. Некоторые из них, проявляя низкий уровень готовности к выполнению учебной деятельности самостоятельно (около 20% от общего числа), испытывают затруднения при выполнении заданий третьего уровня, что необходимо учитывать при планировании групповой работы.

В третьем блоке преобладают задания комплексного, проблемно-поискового анализа, моделирования, прогнозирования географических ситуаций в конкретном регионе России, проектирования способов и условий хозяйственного освоения новых территорий, улучшения хозяйственной структуры уже освоенных территорий, улучшения геоэкологической обстановки в регионе и др. Примерами заданий могут быть следующие: «Хозяин фермерской усадьбы» — проект организации рентабельного сельскохозяйственного производства на территории Юга России; проект «Рекламный буклет для туристов», отражающий этнокультурные особенности малочисленных народов Крайнего Севера; проект «Урал — Промышленный, Урал — Полярный»; проект «Агротуризм на Алтае», предполагающий моделирование географических факторов и условий для развития новой отрасли хозяйства; проект «Программа демографической политики Дальнего Востока»; проект «Решение проблемы зоны отставания Дальнего Востока» и др.

Методическое обеспечение выполнения учебных заданий СР в нашем исследовании составляет особая конструкция — направляющий текст, выполняющий функцию ориентировочной основы самостоятельной учебной деятельности (термин предложен Ф. Э. Зеером). Сущность направляющего текста состоит в кодировании и сообщении учащемуся с помощью словесных и знаково-символических средств информации, которая фиксирует основные логико-смысловые опоры, необходимые для выполнения представленных в СР учебных заданий. Тем самым создается четко структурированная и визуализированная ориентировочная основа СР. Представленная наглядно, она способствует развитию у ученика приемов рефлексии. Текст включает следующие блоки: пояснения и комментарии к выполнению заданий; ключевая информация, блок самооценки и самоконтроля, алгоритмы, направленные на освоение учащимися предметных географических и метапредметных способов деятельности, блок диагностики новых знаний и способов деятельности, отдельных приемов учебной, умственной деятельности. Особенно важными здесь выступают пояснения и комментарии к выполнению заданий: для выполнения работы следует продумать, как будет организована ваша работа в группе; при исследовании проблемы вам предстоит выяснить основные причины... и помочь...; при обсуждении текста обратите внимание на...; для этого следует...; выдвинете несколько предположений...; при составлении прогноза учитывайте...; для оценки результатов...;

оцените, является ли эта ситуация критической для..., предположите возможные пути ее дальнейшего развития в регионе. В данном случае речь идет о методологических знаниях, помогающих учащемуся осмыслить содержание, структуру, методику выполнения конкретного вида учебной деятельности. Освоение этих знаний составляет информационную базу формирования обобщенного метапредметного умения «уметь учиться». Таким образом, образовательная ценность направляющих текстов состоит в том, что с их помощью осуществляется косвенное, гибкое управление учебной деятельностью при выполнении заданий СР. Обеспечивая ориентировочную основу самостоятельной поисковой деятельности учащихся, направляющий текст не только регулирует ее выполнение, но и обучает школьников самостоятельно планировать, организовывать, контролировать, оценивать процесс и результат своей деятельности, которая организуется индивидуально, в группах, фронтально. Педагогическая эффективность изложенных выше положений по проблеме конструирования учебных заданий для целей СР подтверждается результатами экспериментально-опытного обучения учащихся.

Основные выводы. 1. СР, организуемую в условиях процесса обучения географии лично-развивающей направленности, следует понимать как высшую форму организации учебной деятельности; это не линейная, а сложно организованная, иерархически упорядоченная структура, объединяющая различные виды учебной деятельности и соответствующие им способы деятельности, направленные не только на освоение предметного содержания, но и на формирование способов осознанного самоопределения и саморегуляции. Важнейший результат СР состоит в обогащении субъектного, в первую очередь регуляторного, опыта учащихся, который во многом определяет характер их познавательной активности в конкретных ситуациях, связанных с выполнением заданий СР, процессуальные, продуктивные, стилевые особенности этой деятельности. 2. Конструирование учебных заданий для целей СР предполагает освоение учащимися и развитие разных видов учебной деятельности и составляющих их способов деятельности. Базовой выступает поисковая деятельность, приобщающая учащихся к методологии научного поиска, отражающая гносеологические особенности современного научного географического познания. Организация СР на основе поэтапного освоения приемов поисковой деятельности способствует освоению школьниками метапредметных умений (познава-

тельных, регулятивных), с чем мы связываем развивающий эффект СР, в том числе развитие познавательной позиции учащегося как субъекта деятельности. 3. Индуктивная логика организации поисковой деятельности учащихся в условиях СР повышает эффективность и качество их самостоятельной работы на основе школьного учебника как основного средства обучения, в изложении содержания которого в по-

следние годы все более доминирует дедуктивная логика. Взаимодополнительность логики изложения учебного материала в условиях самостоятельной и несамостоятельной учебной деятельности повышает качество географической подготовки школьников по параметрам осознанности, глубины и прочности усвоения учебного материала базового уровня.

ЛИТЕРАТУРА

1. ЗИМНЯЯ И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 1997.
2. КОНЦЕПЦИЯ федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования ; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. 2-е изд. М. : Просвещение, 2009.
3. ОСНИЦКИЙ А. К. Саморегуляция деятельности школьников и формирование активной личности // Новое в жизни, науке и технике. Сер. : Педагогика и психология. М. : Знание, 1986. № 6.
4. ПОЗДНЯК С. Н., МЕЗЕНЦЕВА Л. П. Организация самостоятельной работы учащихся в контексте требований личностно-развивающего обучения // Педагогическое образование в России. 2011. № 2.
5. ФОРМИРОВАНИЕ универсальных учебных действий в основной школе : от действий к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2010.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаева