

Семенова Л. А.

МЕТОДИЧЕСКИЕ СОВЕТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ - БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/1/103.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 1 (1). С. 224-228. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

быть и дольше при необходимости. Первокурсник может задавать любые вопросы, касающиеся университета, учебы или говорить на личные темы. Но главная тема обязательных консультаций для студентов - это беседа по сочинениям студентов. На самом деле, оценка, выставленная за сочинение, не является окончательной, пока студент посещает индивидуальные консультации, чтобы обсудить слабые или сильные стороны сочинения. Мы просим студентов посмотреть на ошибки, которые они сделали, и подумать о способах их исправления. Тогда студенты начинают осознанно понимать, какие именно ошибки они сделали и как можно это сказать иначе.

Сочинения как нельзя лучше отображают разнообразие языковых проблем и помогают лучше продемонстрировать, как родной язык влияет на английский. Студенты обычно положительно относятся к возможности обсудить то, что они написали. При обучении навыкам сочинения вырабатываются исследовательские также навыки, но и здесь студенты сталкиваются с проблемами, если они используют какие-либо источники в своих сочинениях. Преподаватель, как консультант, дает полезные советы, как избежать те или иные проблемы. Атмосфера беседы на консультациях способствует более легкому обращению друг с другом и общению на языке. Без них вряд ли некоторые студенты вообще смогли бы решиться заговорить на языке, а уж тем более принимать участие в беседах в классе.

Необязательные консультации для малых групп предусмотрены для студентов, изучающих общий язык, хотя посещение консультаций такими студентами может быть для них весьма полезным в улучшении языка. Но большинство студентов все же посещают данные консультации, так как понимают возможность дополнительного использования языка, что поможет им в целом в учебе. Подобные занятия могут быть организованы в форме «беседы по кругу», где вовлечены в беседу 12 студентов в небольшом классе. Такие консультации проходят 2 или 3 раза в семестр в течение 2-х часов в удобное для всех время. Это может быть в послеобеденное время после занятий или во внеучебный день, или в субботу. Любой студент может прийти и уйти, когда захочет. Некоторые остаются только на 30 минут, затем уходят, другие остаются на все время беседы: на 2 часа. Обсуждение сфокусировано на теме, которую студенты сами выбрали или о чем-то интересном прочитали. Нет определенных правил, как должно проходить обсуждение. Цель данных занятий – дать студентам больший выход на язык и больше возможностей для выражения самого себя в языке. Студенты могут читать, что захотят, но если сталкиваются с проблемами в поиске материала, им может быть предложен список для чтения преподавателем. Список обычно содержит статьи из газет и журналов. Оценки, как правило, не выставляются. Обсуждение проходит в неформальной обстановке. Роль преподавателя – только роль консультанта. Обычно студенты сообщают, что они нашли интересного для чтения. Большинство из них увлеченно рассказывают, что прочли, и застенчивость, которую они испытывали на занятиях, попросту забывают. Одни из них делают краткий обзор того, что прочли, а другие, прочитавшие данный материал, также комментируют его. В целом, группа обсуждает те вопросы, которые поднимаются, например, в статье. Иногда обсуждение может быть не связано с тем, о чем они прочли, а о чем-либо интересном для студентов: например, нужно ли студенту работать в свободное от учебы время. Если им интересна тема, то они говорят на языке и выражают свои мысли, эмоции, не боясь делать ошибки, высказывают свое мнение, что они думают или о том, что они прочли. Слабым студентам помогают более сильные студенты в подборе нужных слов и построении предложений. Иногда более слабый студент может обсудить то, что он хочет высказать на языке, обращаясь к соседу на родном ему языке, а тот помогает составить предложение на английском. Таким образом, студенты поддерживают друг друга, а все учатся разным способам говорения на языке. Это дает чувство общности, которое переходит автоматически на занятиях в классе. Студенты чувствуют себя более раскованными на занятиях в классе.

Может быть, самая большая польза от данных консультаций заключается в том, что студенты узнают друг друга лучше, включая свои привязанности и антипатии. А также консультации позволяют преподавателям узнать больше о своих студентах. И, наконец, студенты могут увидеть преподавателя в лице еще одного участника дискуссии, нежели авторитетное лицо, выступающее перед классом на обычных занятиях. **«Учебное пространство должно быть дружественным, делая процесс обучения безболезненным, хотя причинить боль всегда легко,...[Палмер1993:74].** На консультациях царят дружелюбие, они способствуют раскрытию студентов, которые могут продемонстрировать, что они хорошо знают и не боятся показать, что не знают, могут экспериментировать с языком, учатся соглашаться либо не соглашаться друг с другом. Разные обсуждения, которые проходят на консультациях среди студентов, а также между преподавателем и студентом на индивидуальных консультациях, создают атмосферу доверия, уверенности, которая является необходимой для успешного общения на языке, как в случае его преподавания, так и изучения.

МЕТОДИЧЕСКИЕ СОВЕТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Семенова Л. А.

Филиал ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет» в г. Ноябрьске

Помню, как много лет назад я робко впервые открыла дверь школьного класса. Не хватало уверенности в себе. Теоретически я была, что называется «подкована», а на практике много предстояло постичь. Сейчас, оглядываясь назад, могу сказать, что приходит все с опытом. К окончанию вуза в моем багаже были практика в пионерском лагере, работа с научно-техническими текстами в научно-исследовательском ин-

ституте и школьная практика в течение месяца в спецколле на четвертом курсе. Очень было много теории по методике преподавания языка, причем на английском, что очень хорошо. Все старательно конспектировали. Но, изучив данную статью, задаю себе вопрос «Может быть, я тогда что-то и упустила важное мимо себя, сидя и конспектируя как робот?» Как важно теперь для меня как преподавателя разбудить в студенте творческое начало, заставить его думать, творить, а не только запоминать. Надеюсь, что, ознакомившись с данной статьей, кто-нибудь из преподавателей сумеет воспользоваться данным опытом во благо студентов - будущих учителей, и тогда много интересных творческих личностей появится в стенах школы. Снимаю шляпу перед теми учителями, которые не стоят на месте, всю жизнь сами учатся, придумывают интересное и учат этому своих учащихся или студентов.

Мария Снарски и Андреа Биликва

Данная статья представляет методический материал проекта развития департамента англо-американского обучения университета философии в Нитре, Словакии, конечной целью которого была подготовка будущих учителей, но не в традиционной учитель-класс манере, а где обучаемый как центральное звено, взаимодействующий друг с другом и размышляющий. В статье представлены задачи и подведены итоги подхода, осуществляемого в ходе проекта, а также показана эффективность данного подхода, признанная как его создателями, так и студентами. В статье дается ссылка на уроки по методам обучения, чтобы продемонстрировать, какой подход был предпринят и внедрен на практике. Хотя наши комментарии специфичны для тех условий, что мы работали в Словакии, мы надеемся, что другие преподаватели, работающие в подобных проблематичных подготовительных центрах подготовки учителей, извлекут пользу из нашего опыта.

Задачи местного назначения

Департамент совместного англо-американского обучения готовит будущих учителей английского языка. Несмотря на это, студенты, которые поступают туда, чтобы получить диплом по языку, делают так чаще не из-за того, чтобы поддержать или улучшить навыки английского языка, а с надеждой зарабатывать высокое жалование после окончания, работая переводчиком литературы или в международной компании. Как следствие, студенты изначально менее полны энтузиазма по поводу посещения трех методических занятий, необходимых для получения диплома по языку. Занятия по методике на 3, 4 и 5 курсах состоят каждый из одной лекции и одного семинара в неделю в каждом семестре. Следующие пять пунктов подвинули нас к разработке методического семинара №1:

1. Первоначальная мотивация студентов, записавшихся на первое методическое занятие низка, потому что многие из них считают, что быть учителем - значит, обучать традиционно: учитель в центре класса, тебя мало ценят и низкая заработная плата.

2. Первые занятия по методике носят наиболее теоретический характер, чем занятия №2 или №3, общение со студентами минимальное.

3. Посещения еженедельных лекций по методике не требовалось раньше.

4. Студенты обычно опираются на свой опыт, когда учитель в центре класса, пассивен, а они ведут записи, нежели учатся критически мыслить и задавать вопросы.

5. Ни у студентов, ни у преподавателей нет первоначальных источников по обучению курсу №1.

Это не есть не необычные задачи, с которыми сталкиваются преподаватели, обучающие учителей, чтобы изменить содержание обучения, поэтому мы думаем, что подход, который мы предприняли по созданию курса №1, может быть применен другими преподавателями в подобной ситуации. Исходя из этого, каждая из пяти проблем описана в том смысле, как наш подход помог нам не только решить проблему по-своему, но и преодолеть ее.

Подход к проекту: ключевой ввод информации и журналы-рассуждения

Подход, который мы предприняли в обучении методике, исходил из того факта, что мы обе были сравнительно новенькими в департаменте. Не имея ни определенного рода учебники, ни файлы с материалами по курсу, что создавало трудности для нас скоординировать наши усилия, однако, отсутствие подобных материалов стало нашим стимулом для сотрудничества. Программа, которой мы пользовались, была местной, разработанной предыдущим преподавателем в университете. Мы знали, какие темы должны быть освещены во время курса и то, что мы могли подойти к темам в своей обучающей манере, но мы были также заинтересованы в акцентировании внимания на том же содержании и на семинарах, равным образом затрагивая то, что могло быть на экзамене. Также желали превратить курс из пассивного в курс, вовлекающий студентов в процесс обучения. Мы также надеялись, что если бы мы обучали в живой и взаимодействующей манере, то некоторые из студентов стали бы тоже живыми и деятельными учителями или, по крайней мере, пересмотрели свои взгляды на то, каким стать учителем.

Ключевой ввод информации

Наш подход в преодолении проблем и исключения ситуации: учитель перед классом основывался на двух фундаментальных концепциях: ключевой ввод информации и написание журналов-рассуждений. Ввод информации основывается как на содержании курса, так и на процессе, каким образом содержание передается. По словам Вудворда "Содержание держится на процессе, но процесс - это часть содержания. И это ключ ко всему." Другими словами, мы предлагали высказывать критику к тем, кто исполняет функцию учителей в методическом курсе №1 и то, что студенты должны осознавать, что мы намеренно моделируем специфические методы и технику и на практике обучаем по содержанию нашего курса. Студенты потом долж-

ны были критиковать нашу модель (наш процесс), помня о том содержании, которое мы представили. Например, когда мы акцентировали внимание на теме "стили обучения", мы потом дали задание студентам определить стили, используя вопросник (в нашем случае мы обратились к вопроснику Таннера и Грина 1998г.) Мы также были уверены, что наш урок плана по стилям обучения был построен таким образом, что каждое средство (визуальное, аудио, кинескопическое и осязаемое) могло стать полезным.

Мы дали возможность обучающимся студентам экспериментировать с разными учебными стилями и подвергать их сомнению в своих журналах. Например, доска и картины использовались для визуального обучения; полоски бумаги вручались для решения проблемных заданий как средства осязания; учебная деятельность, требующая движения была представлена кинескопом, а небольшие дискуссионные группы были даны как аудио-учебные средства. После занятия студентов попросили написать, как стили обучения были представлены и, особенно, исходя из стилия, осуществлена ли поставленная цель посредством учебной деятельности и техники. Приводим комментарий двух студентов к подходу, использованному на занятии №1:

- *Ваш семинар был одним из немногих, на которых преподаватель не только говорит о разных обучающих методах, но также старается обучать согласно им.*
- *То, что мне понравилось на семинарах, это то, что обучение протекало с выдумкой и усилиями, что даже я - человек, не заинтересованный в обучении, заинтересовался.*
- *Главная разница между этим занятием и другими в том, каким образом приобретаются знания. Мы учились, как применять теорию на практике, экспериментируя.*

Эти и другие семинары подтвердили нашу веру в то, что подход к ключевому вводу информации был эффективным и запоминаемым. Студенты приобретали новые знания, не только слушая и читая теорию и технику, но также экспериментируя с нею.

Журналы-рассуждения

Чтобы убедиться, что студенты поняли связь между теорией на лекциях (чтением) и практикой на семинарах, мы давали для написания им журналов-рассуждений в качестве домашней работы. Каждую неделю мы готовили серию вопросов, которые помогут студентам провести связь между лекцией и семинаром. Для подготовки к семинару по "стилям обучения" было дано следующее журнальное вступление:

Прочтите выборку Маггиоли (1995) и закончите таблицу, озаглавленную «Сочетаемые учебные стили». Эта таблица суммирует, как помочь обучаемым узнать лучше, изучая внимательно, их обучающий стиль. Основываясь на чтении, какой совет вы могли бы дать студентам о том, как стать эффективным и умелым обучаемым в то время, когда преподаватель использует учебный стиль, отличный от твоего стиля? Постарайтесь включить ссылки и цитаты при необходимости».

Студентам давались два задания для журнала каждую неделю: серия вопросов как сопровождение к их рассуждениям по семинарскому занятию и также статья для чтения, суммирования и комментария. Мы собирали домашние работы студентов на каждом уроке, чтобы проверить их рассуждения по семинару и убедиться, достигли ли они прогресса в синтезировании и суммировании идей.

Мы использовали возможность проверки домашнего задания, чтобы определить, какие аспекты курса работают хорошо, а какие нуждаются в улучшении. Вот комментарий из журналов трех студентов:

- *В начале я был немного удивлен, что нам нужно писать еженедельные рассуждения. На это у меня уходило уйма времени. Но сейчас я знаю, что это было правильно, это заставило меня изучать методику I во время семестра и также записывать мое собственное мнение по проблемам темы.*
- *Я ценю, что вы обеспечили нас обратной связью. Это помогло мне исправлять мои ошибки и побудило меня выполнять мою работу лучше на следующее занятие.*
- *Я не могу поверить, что я написал все домашнее задание, какое предлагалось. Может быть, я сделал это, потому, что захотел увидеть обратную связь, которая помогла бы мне улучшить свою работу во время курса.*

Комментарий студентов был одобряющий. Мы надеялись, что если задания были бы частыми и практической направленности, то обучение на курсе и сопровождаемая работа были бы хорошо выполнены. Студенты на занятиях №1 пытались сопротивляться написанию журналов сначала, но задания оказались полезными, и их понимание о сути пройденного усилилось, а противостояние написанию уменьшилось. В дополнение ко всему, обучение содержанию курса №1 посредством еженедельных рассуждений, студенты оттачивали свои навыки в суммировании, цитировании и выражении своего мнения, которые были ценными навыками для их будущей работы. Ключевая информация и журналы-рассуждения стали отличным средством для превращения студентов в активных и ответственных обучаемых. Два данных средства послужили каркасом для нас, для работы над курсом и средствами, для построения каждодневных семинаров. Мы брали тему из программы, создавали взаимодействие, чтобы подчеркнуть яркие моменты в теме во время семинара, давали вопросы к рассуждениям, чтобы сфокусировать внимание студентов и таким образом проверить их понимание по теме. Это действительно стало простым трехшаговым дизайнерским процессом. На семинарах по обучению стилям мы поняли важность разных стилей как самый яркий момент в семинарах и убедились, как каждый стиль применяется посредством разной деятельности. Затем мы давали вопросы студентам, чтобы убедиться, насколько деятельность, применяемая на семинарах, соответствует обучаемому стилю. Мы часто приглашали наших студентов сравнить то, что мы обсуждали или исполняли на семинарах с другими занятиями в университете, чтобы увидеть, как другие преподаватели подают содержание по мето-

дике. Наблюдая другие занятия в свете принципов, с которыми знакомились на семинарах №1, будущим учителям помогло осознать важность отбора методических методов для достижения отдельных целей. Семинары больше не казались обособленными, теоретическими занятиями, которые имели небольшое значение. Студенты теперь могли анализировать другие учебные ситуации в подходах изучения методики на занятиях №1.

Наш подход, обращенный к местным проблемам.

Ключевая информация и журналы-рассуждения помогли преодолеть пять проблем:

1. Первоначальная мотивация студентов в посещении курса методики изначально низкая, потому что в их понимании учитель - традиционно в центре класса и у него низкая заработная плата.

• *После посещения семинаров по методике №1 я понял, что обучение может быть интересным. Это зависит не только от конкретного предмета, а от личных качеств преподавателя, его отношения к предмету и его профессии.*

• *Я думаю, что теперь я более уверенная в себе, более заинтересована в том, чтобы стать учителем, хотя уходит больше времени для подготовки к урокам и материалов, чем я ожидала.*

• *Не знаю почему, но я больше заинтересовалась в том, чтобы стать учителем и поиске путей, как работать с учащимися. Думаю, семинары – хороший опыт для нас всех.*

• *Я заинтересовался преподаванием, даже если я не стану учителем, то мне хотелось бы попробовать, по крайней мере.*

• *Я не планирую быть учителем, но методический курс 1 показал мне, что обучение не должно быть скучным.*

2. Методический курс 1 охватывает больше теории, чем практики и менее всех обращен к студентам.

Наоборот, через семинары студенты стали наиболее критически относиться к обучению. Они теперь могли увидеть в ходе своих экспериментов насколько разные методы, рассмотренные в курсе и продемонстрированные на семинарах, соответствовали тому, о чем они прочитали раньше. Могли теперь легко сравнить их. Теория стала более осмысленной. Знания из теории превращались в практику.

• *Мне понравилось, что я узнал многое через мозговой штурм, дискуссию и игры. Иногда я даже не сразу осознавал, что меня этому учили.*

• *Методический курс совершенно отличается от тех предметов, когда учитель один говорит, а студенты пишут.*

• *Теория усваивается очень хорошо - через примеры и практику.*

• *Я оценила связь между теорией и реальной жизнью. Мы имеем дело с вещами, полезными в обучении.*

• *Я до сих пор помню методы и имею представление о том, как их применять. Если бы мы только прочли о них из книг, я бы не помнила о них так хорошо.*

3. Не требуется посещение еженедельных лекций по методике.

Подготовка еженедельного файла для чтения, куда включались соответствующие главы или отрывки из книг, а также статьи из журналов по методике, давало возможность изучить всем студентам еще раз, даже тем, кто отсутствовал по какой-то причине на лекции. Предполагалось, что студенты возьмут для ознакомления данный материал после лекции в библиотеке и, прочитав его, суммируют содержание в форме размышлений. Файл для чтения, тезисы по семинару и собственные журналы-размышления представляли собой основательное методическое пособие.

• *Прийти на лекцию и писать конспекты – может быть и хорошо, но чувствуешь себя роботом. Иногда ты не можешь сконцентрироваться на том, что пишешь.*

• *Я не мог прийти на лекцию, и идея « читаемого файла» - великолепна. Некоторые статьи слишком академичны, но был рад, что мне пришлось их прочесть в течение семестра. Это улучшило мой английский, особенно вокабуляр, связанный с языком обучения.*

Таким образом, файл для чтения явился альтернативой тем, кто пропустил лекции по разным причинам, но не освободил от подготовки к заданию: написанию размышлений в своих журналах.

4. Студенты исходят из того, что учитель – перед классом, а они делают записи, нежели учатся думать и задавать вопросы.

Мы сознательно старались ограничить роль преподавателя, отдавая больше времени студентам. Но требовали от них подготовки своих заданий, обращая их внимание на чтение файла и их еженедельные размышления. Эксперимент с подачей ключевой информации сделал студентов более живыми и желающими принять участие в семинарах. Мы лишь исполняли роль советчиков, партнеров и наставников. Обратная связь осуществлялась в течение всего семестра посредством написания журналов.

5. У студентов и преподавателей нет первоначальных источников по методическому курсу №1.

Каждую неделю, как часть нашей подготовки к занятиям, мы прописывали тщательно планы уроков. Нам нужны были детальные записи, чтобы знать, чему мы учим и как мы учим на будущее: для будущих наставников и будущих семестров. И также нам нужен был шаблон: еженедельные тезисы занятий. Так как детальное написание планов отнимает значительное время, мы поделили обязанности. Каждую неделю один из нас должен был подготовить будущую тему в программе и набросать план для другого, чтобы ознакомиться с ним и прокомментировать. Затем мы должны были встретиться и обсудить вместе цели, деятельность на уроке, последовательность, время и т.д.

Тезисы для студентов были написаны на основе этих поурочных планов, а затем раздавались для изучения на семинаре. Тезисы являлись мини-версией плана урока: цели урока и список чтения к данному уроку (в файле для чтения), задачи и вопросы для размышления для написания своих журналов. Большинство тезисов – это копия бумаги, отпечатанная с обеих сторон. В разделе « задания» мы оставляли место для записей студентами.

- Для меня тезисы очень важны. Я всегда знаю, что мы должны делать на уроке.
- Тезисы очень полезны: легче запомнить, что мы делали в семестре, какие проблемы обсуждали. Они помогли нам написанию размышлений и запоминанию определенных фактов из семинара.
- Тезисы - это маленькая программа, которой я пользуюсь при написании домашней работы.

Отсутствие учебных материалов всегда проблематично. Но, обеспечивая студентов соответствующими материалами – это существенная для них помощь и делая это, мы учили их быть ответственными за их изучение и подготовку к домашним заданиям.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Сеничкина А. В.

Череповецкий государственный университет

Под *диагностической компетентностью* мы понимаем способность и готовность педагога к диагностической деятельности, выраженной в личностно-осознанном, позитивном отношении к ней, в наличии глубоких, прочных знаний и умений, направленных на решение диагностических задач.

В ходе решения диагностических задач, у педагога могут возникнуть какие-либо затруднения. Момент осознания затруднений способствует возникновению в деятельности рефлексии. В общем понимании рефлексия – это размышление, самонаблюдение, самопознание. При анализе деятельности субъекта ученые выделяют различные виды рефлексии: ретроспективная и проспективная (В.А. Петровский), интеллектуальная и личностная (С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов), формальная и содержательная (В.В. Давыдов), аналитическая и синтетическая (И.С. Ладенко) и др. [Коджаспирова 1994: 164].

В процессе развития диагностической компетентности, рефлексия педагога осуществляется в соответствии с тремя её видами: элементарной, научной и философской [Коржуев и др. 2002: 18]. На начальном этапе диагностической деятельности происходит элементарная рефлексия, где речь идет о необходимости постановки вопросов типа: «Что я делаю? Как я это делаю? Почему (зачем) я это делаю?». Далее осуществляется научная или теоретическая рефлексия, которая предполагает понимание о том, как можно и нужно работать с теоретическим знанием, осуществлять его всесторонний анализ. И, наконец, этапу обобщения, осознания и осмысления деятельности соответствует философская рефлексия.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил отметить, что развитие диагностической компетентности педагога стимулируется развитием рефлексии как основы для осознанного и осмысленного проведения диагностических процедур.

Исследование значения рефлексии педагога в развитии диагностической компетентности явилось основанием для разработки курса повышения квалификации на тему: «Повышение качества диагностической деятельности педагога». В ходе исследования, проведенного в 2005-2006 уч. году участвовали 98 учителей начальных классов г. Череповца.

Курс повышения квалификации учителей построен на основе «Положения о рейтинговых курсах повышения квалификации учителей» [Платонов и др. 2001: 25]. Спецификой данного курса являлась аналитически-оценочная деятельность, где действовала как оценка, так и самооценка. Содержание курса соответствовало заданным критериям квалификационных категорий учителей. Программа включала необходимую совокупность тем по двум разделам: 1. Преемственность диагностической деятельности педагога (16 ч.); 2. Диагностическое прогнозирование и планирование в работе педагога начального образования (10 ч.).

Практическое направление курса основывается на преодолении трудностей и пробелов в диагностической деятельности педагога. Занятия построены с учетом развития рефлексивной позиции учителей: анализ содержания диагностической деятельности; осмысление собственных действий, мотивов, целей, своего участия к данной деятельности; осознание затруднений в собственной диагностической деятельности; поиск новых образцов, норм и правил.

В процессе занятий учителям предлагались упражнения и задания, которые в начале обучения курса выполняли диагностическую функцию, в процессе обучения – мотивационную, а в конце – рефлексивную. Приведем ряд примеров.

- В начале лекции определите цели, которые вы хотели бы достичь. В конце лекции проверьте, насколько вам удалось приблизиться к запланированному результату. Например, я узнал ..., я выяснил ..., я научился ... и др.
- В конце практического занятия оцените в различной форме свои диагностические знания и умения по пройденной теме. Например, оцените в баллах от 1 до 10 свои знания о ...; охарактеризуйте одним словом, как вы умеете ...; соотнесите по ассоциации с цветом свои умения ... (чем ярче цвет, тем вы лучше умеете и наоборот) и др.