

В. Д. Шадриков

ДИДАКТИКА
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Учебное пособие для учителей, методистов
и студентов педагогических учебных заведений

Часть 1

Москва
Когито-Центр
2023

УДК 159.9

ББК 88

Ш 16

*Все права защищены. Любое использование материалов
данной книги полностью или частично
без разрешения правообладателя запрещается*

Рецензенты:

М. М. Кашанов, доктор психологических наук, профессор;

В. А. Мазилев, доктор психологических наук, профессор

Шадриков В. Д.

Ш 16 Дидактика: компетентностный подход. Учебное пособие для учителей, методистов и студентов педагогических учебных заведений. Часть 1. — М.: Когито-Центр, 2023. — 101 с.

ISBN 978-5-89353-674-4

УДК 159.9

ББК 88

В пособии рассматриваются основные дидактические положения, вытекающие из методологии и теоретических положений деятельностного подхода, которые успешно разрабатывались в отечественной психологии во второй половине XX—первой четверти XXI в. Прежде всего, деятельностный подход позволяет определить те компетенции, которые надо формировать у студентов педагогических вузов и учеников общеобразовательных учебных заведений, выходя за рамки привычных знаний, умений и навыков. Вместе с тем деятельностный подход предполагает бережное отношение к основным идеям, которые были сформулированы и обоснованы в Новое и Новейшее время.

В работе предлагаются читателю авторские модели: функциональной системы деятельности, компетентностной модели учителя и ученика.

Для ученых и специалистов, разрабатывающих проблемы педагогики и психологии образования, учителей общеобразовательных школ, преподавателей и студентов учебных заведений высшего и среднего педагогического образования, работников управления общим и педагогическим образованием.

© В. Д. Шадриков, 2023

ISBN 978-5-89353-674-4

Содержание

Введение	7
---------------------------	---

Глава I

ИСТОРИЯ ДИДАКТИКИ В ОСНОВНЫХ ИДЕЯХ, ЗАТРАГИВАЕМЫХ В НАСТОЯЩЕМ ПОСОБИИ	10
--	----

1.1. Я. А. Коменский – основатель дидактики Нового времени	10
1.2. Идея развития как основа построения новой школы в Новейшее время в работах В. П. Вахтерова	26
1.3. Понимание развития в культурно-исторической психологии по Л. С. Выготскому	30
1.4. Детерминанты развития по С. Л. Рубинштейну	32
1.5. Системогенетический подход к проблеме обучения и развития.	35

Глава II

ОНТОГЕНЕЗ АКТИВНОСТИ: ОТ РЕФЛЕКТОРНОЙ ДО ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ	42
--	----

2.1. Характеристика додеятельностных форм активности	42
2.2. Игровая деятельность	48
2.3. Труд (трудовая деятельность) как сущностное проявление активности человека	50

Глава III	
ОБУЧЕНИЕ КАК СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ	62
3.1. Урок как совместная деятельность ученика и учителя	62
3.2. Компетентности учителя в структуре урока	69
3.3. Компетентность ученика в структуре урока	89
Заключение	92
Литература	94
Именной указатель	97
Предметный указатель	98

Temporis filia veritas¹

¹ Истина — дочь времени (*лат.*).

Введение

Основы дидактики Нового времени были заложены великим чешским педагогом Яном Амосом Каменским более 350 лет тому назад в замечательной монографии «Великая дидактика». Он осознал, что предложить новую дидактику «есть дело чрезвычайной трудности и требует утонченного обсуждения и притом ни одного человека, а многих людей, так как один человек никогда не бывает настолько проникательный, чтобы от его взора не ускользнуло весьма многое» (Коменский, 1982, с. 246). Коменскому удалось проникнуть в сущность процесса образования. Великую дидактику Я. А. Коменский рассматривал как универсальное искусство учить всех и всему, кратко, приятно, основательно, быстро и с верным успехом. Дидактика Я. А. Коменского стала отправной точкой в нашем исследовании.

В конце Нового времени – начале Новейшего в психологии и дидактике ведущей идеей стала идея развития. В отечественной педагогике к ней одним из первых обратился В. П. Вахтеров (1853–1924). Он формирует идею новой педагогики. В качестве таковой им предлагается *идея развития*, которая была воплощена Вахтеровым в форме эволюционной педагогики.

В последующие годы в разработку идеи развития внесли существенный вклад Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Н. И. Чуприкова, П. Я. Гальперин, И. И. Ильясов, А. В. Карпов, В. А. Мазиллов, Е. А. Сергиенко, Т. Н. Ушакова и др. Талантливо идеи развития в обучении реализовали Л. В. Занков, В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин.

Во второй половине XX в. перспективным направлением в отечественной психологии стал деятельностный подход. Он стал методологической основой изучения развития психики и теоретической базой для экспериментального исследования различных форм

деятельности и процессов профессиональной подготовки. Большой вклад в развитие педагогики профессионального образования внесли С. Я. Батышев, П. Р. Атутов, Е. А. Климова, М. И. Махмутов, М. М. Кашапов, Ю. П. Поваренков.

Если Я. А. Коменский в качестве основного метода видел использование учебного книгопечатания и ввел для этого термин «дидахография», то для современной школы, может быть, принципиально новым станет введение в учебную практику информационных технологий. Возможно, появится новая дидактика, назовем ее условно «ИТ-дидактика».

Отмеченные принципиальные изменения, связанные с получением новых знаний в области психологии образования и новых технических возможностей обучения, ставят перед педагогикой задачи разработки новой дидактики, учитывающей эти изменения. В данном учебном пособии мы останавливаемся только на одном аспекте этой возможной дидактики – объяснении компетентностного подхода в образовании. На основе применения принципов системогенеза деятельности (Шадриков, 1982, 2022) читателю предлагаются три авторские взаимосвязанные модели:

- функциональной системы деятельности;
- профессиональных компетенций учителя;
- компетенции ученика в структуре учебной деятельности.

Это позволит понять, какие профессиональные компетенции мы должны формировать у студентов педагогических учебных заведений и какие компетенции необходимо сформировать для того, чтобы ученик «научился учиться». Последняя задача особо важна, так как она выдвигается в качестве одной из основных современных проблем обучения, но серьезных продвижений в этом направлении нет. Задача, поставленная Я. А. Коменским, как научить ученика учиться, по-прежнему остается актуальной.

Настоящее учебное пособие подготовлено на основе работ автора или выполненных под его руководством и участием (Глебова и др., 2012; Профессионализм современного педагога, 2011; Шадриков, 1982, 2007, 2010, 2011, 2012, 2017, 2021, 2022).

Автор выражает благодарность преподавателям и научным сотрудникам, которые работали вместе с ним и результаты работы которых были использованы при подготовке данного учебного по-

Введение

собия: Л. Н. Глебовой, А. В. Карпову, И. В. Кузнецовой, М. Д. Кузнецовой, Н. В. Нижегородцевой, Ю. П. Поваренкову, В. Л. Шкаликову.

Автор выражает благодарность О. В. Борисовой за подготовку данного учебного пособия к печати.

Автор будет признателен читателям за предложения и замечания по существу затронутых вопросов (электронный адрес: shadrikov@hse.ru; shadrikov.vladimir@yandex.ru).

Глава I

История дидактики в основных идеях, затрагиваемых в настоящем пособии

1.1. Я. А. Коменский – основатель дидактики Нового времени

1.1.1. Общие сведения

В настоящее время идет интенсивный поиск путей построения новой школы (Национальная образовательная инициатива, 2010). В основу новой школы должна быть заложена и новая дидактика, учитывающая все стороны процесса обучения, социальные условия, достижения наук. Такой дидактики, к сожалению, нет.

В этих условиях крайне важно обратиться к опыту построения школы, предпринятому Я. А. Коменским. Такое обращение обусловлено тем, что «Великая дидактика»:

- ставит своей целью учить всех и всему; данная цель созвучна современному требованию всеобщего обучения;
- предполагает, что обучение должно быть кратким, приятным и основательным; здесь содержатся идеи мотивации обучения и фундаментальности образования;
- предполагает «исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились; в школах было бы меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха, и в христианском государстве было бы меньше мрака, смятения, раздоров, а больше света, порядка, мира и спокойствия» (Коменский, 1982, с. 243);
- предполагает, что деятельность педагогов есть искусство;
- обеспечивает важнейшую задачу для родителей, учителей, учеников, администрации школ, государства, церкви, «чтобы шко-

лы были преобразованы для подлинного и универсального совершенствования духа» (там же, с. 244).

Обосновывая свой труд, Я. А. Коменский писал: «Мы решаемся обещать Великую дидактику, т. е. универсальное искусство всех учить всему. И притом *учить с верным успехом*, так, чтобы неуспеха последовать не могло; *учить быстро*, чтобы ни у учащихся, ни у учащихся не было обременения или скуки, чтобы обучение происходило скорее с величайшим удовольствием; *учить основательно*, не поверхностно и, следовательно, не для формы, но продвигая учащихся к истинным знаниям, добрым нравам и глубокому благочестию» (там же, с. 245).

Рассматривая вопросы строительства новой школы, основанной на новом методе, Коменский писал: «Дело это поистине весьма серьезное и, с одной стороны, должно стать предметом общего желания, а с другой — его нужно взвесить общими обсуждениями и продвигать вперед общими совокупными усилиями, так как оно преследует общее благо всего человеческого рода» (там же, с. 246). Сформулированные Коменским более 350 лет назад (начало 1627—1638 г.) цели образования и пути их реализации не утратили своего значения до настоящего времени.

Коменский постоянно подчеркивал, что образование есть *искусство учить и учиться*. И если искусству учить, а, точнее сказать, профессии учителя учат, то искусству учиться учащихся практически не обучают. При этом можно постоянно слышать о цели школы — научить учиться. Отметим, что уметь учить и уметь учиться тесно взаимосвязаны. По-настоящему умение учить может стать искусством только с учетом умения ученика учиться, а умение учиться во многом определяется тем, как ученика учат.

С отмеченных позиций крайне важно выяснить, до каких вершин дошло искусство учить и учиться в трудах Коменского. Продвинулись ли мы вперед и в чем? Или сделали шаг назад? Не умирает ли искусство учить? Что новое появилось в *методе* учить и учиться? И может ли быть новая школа, о которой сейчас много говорят, без нового метода?

Метод Коменского базируется на трех основаниях:

- 1) природоцелесообразности;
- 2) дидахографии, обучения в условиях типографского книгоиздания, доступности учебников для учащихся;

- 3) создания человека по образу и подобию Божию, необходимости исправления человеческой испорченности (в результате грехопадения) через правильное воспитание юношества.

Целями образования Коменский считал воспитание человека: «1) знающим все вещи, 2) владыкою вещей и самого себя, 3) чтобы он себя и все возводил к Богу, источнику всех вещей» (там же, с. 269). Иными словами, человек должен обладать образованностью, добродетелью, или нравственностью, религиозностью, или благочестием. Разъясняя эти качества, Коменский писал: «Под образованием нужно понимать познание всех вещей, искусств и языков; под добродетелью — не только внешнюю воспитанность, но и внутреннюю и внешнюю основу побуждений, а под религиозностью — то внутреннее богопочитание, которым дух человека связывается и соединяется с высшим чувством» (там же).

Коменский исходит из того, что «всякий человек рождается способным к приобретению познания вещей и... что в мире нет ничего, чего бы не мог объять одаренный чувством и разумом человек» (там же, с. 272–273). Поступками человека управляет разум и воля.

Утверждая, что стать человеком можно только в результате научения, Коменский обращает внимание на то, что способности человека легче всего раскрываются в «нежном» возрасте, то, что воспитывается в раннем возрасте, человек впитывает в себя прочно и устойчиво. Осуществлять это лучше всего «в местах, которые предназначены для общих совместных занятий, которые называют школами, учебными заведениями, аудиториями, коллегиями, гимназиями, академиями и пр.» (там же, с. 289).

Создание школ есть священный обычай каждого христианского государства. Школы должны быть *общедоступными* для богатых и бедных, знатных и незнатных, мальчиков и девочек, в городах и деревнях.

Важным является положение дидактики Коменского о том, что в «школах всех нужно учить *всему*». Сам автор разъясняет это положение: «*Этого нельзя понимать так, однако, как будто бы мы требовали от всех знания всех наук и искусств (особенно знания точного и глубочайшего)*. Это ведь по существу дела бесполезно и, по краткости нашей жизни, ни для кого из людей невозможно. Ведь мы видим, что любая наука (физика, арифметика, геометрия, астрономия и пр., даже сельское хозяйство или садоводство) так глубоко и так широ-

ко развилась, что даже у самых выдающихся умов, если они желают заняться теоретическими размышлениями и опытами, она могла бы наполнить всю жизнь» (там же, с. 295).

Выход из этой ситуации Коменский видит в том, «чтобы всех, явившихся в мир не только в качестве зрителей, но также и в качестве будущих деятелей, научить распознавать основания, свойства и цели важнейшего из всего существующего и происходящего, чтобы в этом мире не встретилось им ничего, о чем бы они не имели возможности составить хотя бы скромное суждение и чем они не могли бы воспользоваться для определенной цели разумно, без вредной ошибки» (там же). Из данного суждения вытекает, что знания, получаемые в школе, должны быть ориентированы на использование в деятельности и в повседневной жизни в ее различных проявлениях (для будущих деятелей и для суждений о существующем и происходящем).

Необходимо «благодаря школе и во всей жизни» при посредстве наук и искусств развивать природные дарования, совершенствовать языки, развивать «благонравие и нравы в направлении всякой благопристойности согласно со всеми нравственными устоями» (там же).

Выделяя три сущности человека: разум, волю и совесть, Коменский писал, что эти качества успешно могут проявляться, если они будут направляться образованностью, добродетелью и благочестием. Эти последние просвещают разум, направляют волю, пробуждают совесть, благодаря чему разум *проницательно* познает вещи, воля безошибочно *делает выбор*, а совесть четко *устремляет* все к Богу.

«Следовательно, как нельзя отрывать друг от друга эти три способности (разум, волю и совесть), так как они составляют единство души, так не следует разрывать и три украшения души: образованность, добродетель и благочестие» (там же, с. 296, 298). Коменский неоднократно подчеркивает единство знания и нравственности, или в современных понятиях, единство обучения и воспитания. Он вопрошает: что такое образование без нравственности? И отвечает: «Кто успевает в науках, а отстает в добрых нравах, то скорее отстает, чем успевает». «Несчастно то образование, которое не переходит в нравственность и благочестие» (там же, с. 301).

Касаясь современной школы и дидактики, мы можем отметить, что педагогика до настоящего времени не решила проблему «чему учить». Нет четких и общепризнанных критериев отбора содержания образования. Оно формируется в борьбе представителей отдельных

наук и часто оторвано от разрешения задач жизни. Сам образовательный процесс ориентирован на знания, а не на благочестие и нравственность. «Мы страдаем, — писал Коменский, — той наследственной болезнью, перешедшей к нам от прародителей, что, оставив в стороне древо жизни, мы беспорядочно стремимся к одному только древу познания. В угоду этому беспорядочному стремлению школы до сих пор гнались только за знаниями» (там же, с. 301). Приходится констатировать, что отмеченная наследственная болезнь, не только не излечена за прошедшие почти четыре столетия, но она резко обострилась и ее лечение не найдено. Отсутствие критериев формирования содержания обучения приводило к тому, что юные умы по большей части заполнялись «шелухой слов, пустой попугайской болтовней, отбросами и гадом мнений», а не «зернами истинной сущности вещей» (там же, с. 302).

Анализируя причины неудач в овладении знанием, Коменский отмечал, что до вершин знаний доходят немногие, основная же масса учеников достигает целей обучения «не иначе, как с трудом, задыхаясь, уставая, с головокружением, постоянно спотыкаясь и падая» (там же, с. 307). И это происходит не оттого, «что для человеческого рода есть что-либо недоступное, а оттого, что ступеньки расположены плохо, испорчены, с провалами, готовы обрушиться, т. е. оттого, что метод запутан. Несомненно, что по правильно расположенным, неповрежденным, крепким, безопасным ступенькам можно кого угодно возвести на какую угодно высоту» (там же, с. 307). В приведенной цитате четко сформулирован *принцип доступности* в подаче учебного материала и явственно проглядывают черты *бихевиоризма*.

Подчеркивая важность мотивации учеников, Коменский отмечал, что причиной нежелания учиться может стать сам учитель. Одним из главных качеств учителя должно быть умение возбудить интерес к знанию и делать это учитель должен до того, как он перейдет к изложению учебного материала. «Обычно, каждый учитель, — писал Коменский, — берет ученика таким, каким он его находит, и сразу же начинает подвергать его обработке, вытаскивает его, кует, расчесывает, ткет, приспособливает к своим образцам и рассчитывает, что тот станет блестять, как отполированный. Если же этого немедленно по его желанию не произойдет (а как могло бы произойти, спрашиваю я), то он негодует, шумит, неистовствует» (там же, с. 309). Неуди-

вительно, что ученик бежит от этого учения. Как все описанное Коменским напоминает нам современную нашу школу! Рассматривает Коменский и самый сложный вопрос о том, как учить всех, если у всех различные способности? Ответ Коменского представляет большой интерес. Надо признать, пишет он, что каждый получит разные знания. И это надо воспринимать как данность. Не следует от всех требовать одинаковых знаний. «Разница окажется лишь в том, что более отсталые будут знать, что они восприняли весьма ограниченное знание вещей, но все же кое-что восприняли, более же способные, переходя от изучения одного предмета к другому, будут все глубже и глубже проникать в сущность вещей и тем самым приобретать все новые и новые полезные знания о них» (там же, с. 308). Проблема обучения по способностям до настоящего времени не разрешена, более того, она усугубляется наличием образовательных стандартов и едиными требованиями к итогам обучения. Современная новая школа должна дать ответ на этот актуальный вопрос: учить всех, но в соответствии со способностями. И здесь опять проявляется роль учителей, по вине которых гибнут отличные природные дарования, которые не умеют «управлять возвышенными и свободными существами» (там же, с. 310).

В обучении всех и всему (с учетом высказанного) главную роль играет *метод обучения*. Его суть заключается в следующем: во-первых, «всех людей следует вести к одним и тем же предметам мудрости, нравственности и благочестия». Во-вторых, «как бы ни отличались люди друг от друга способностями, все они обладают одной и той же человеческой природой». В-третьих, «указанное различие способностей есть не что иное, как отступление от естественной гармонии» (там же, с. 311–312). В-четвертых, благотворное влияние на обучение всех является смешиванием учеников с различными способностями. При этом Коменский делает важное пояснение: «Указанное смешение я понимаю не столько в отношении места занятий, но в гораздо большей степени в отношении оказания помощи со стороны учителя» (там же, с. 312).

Основу преобразования школы Коменский видел в точном порядке во всем. «Искусство обучения, — писал он, — не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и метода» (там же, с. 316). Важнейшим моментом обучения является чувственное восприятие, «так как ничего не бывает в сознании, чего ранее

не было бы в ощущении... Материал для всех размышлений ум получает только от ощущений» (там же, с. 322). Правильное устройство школы зависит от надлежащего распределения труда и отдыха.

1.1.2. Правила обучения и учения

Обучение должно осуществляться в соответствии с принципом *природоцелесообразности*: ничего не предпринимать несвоевременно; тщательно подготавливаться к обучению, прежде всего подготавливать книги и другие учебные пособия; развивать ум ранее языка, реальные учебные предметы предпосылать формальным, примеры предпосылать правилам, ученики должны подготавливаться к изучению каждого предмета, все препятствующее учению должно быть устранено. В обучении предмет вначале должен быть понят, а затем запомнен, учитель должен всячески способствовать раскрытию познавательных способностей и их применению сообразно обстоятельствам. Обучение необходимо начинать с простого, добиваясь того, чтобы у учеников возникло общее понимание целого, только на фоне усвоения целого следует проводить изучение частей. В изучении предметов должна быть обеспечена преемственность, «чтобы предшествующее всегда открывало дорогу последующему и освещало ему путь» (там же, с. 337), никому ни под каким предлогом не следует позволять пропускать занятия и уклоняться от уроков, учебные книги должны подбираться тщательно, «чтобы их по справедливости и заслуженно можно было назвать источником мудрости, добродетели и благочестия» (там же). Учащиеся должны пользоваться только рекомендованными книгами, в школе и вне школы нетерпимо дурное товарищество.

В основе легкого обучения и учения, по Коменскому, лежат следующие правила: приступать к обучению необходимо, прежде чем ум подвергнется испорченности, при обучении следует идти от более общего к более частному, от более легкого к более трудному, ученики не должны перегружаться чрезмерным количеством материала, подлежащего изучению, продвигаться вперед следует не спеша, в соответствии с возрастом и методом обучения, с опорой на внешние чувства, с осознанием непосредственной пользы, с использованием одних и тех же методов, образование должно начинаться рано, по одному предмету должен быть только один учитель, необходимо

постоянно «воспламенять» у учеников стремление к знанию и к учению, учение должно быть доступным по сложности, ученик должен иметь успех, учителя должны быть приветливы и ласковы, характеризоваться отеческим расположением к ученикам.

Каждая наука должна изучаться в самые сжатые сроки, точно по правилам, каждое правило должно излагаться ясными и сжатыми словами, сопровождаться многочисленными примерами, показывающими разнообразное его применение. Учитель и ученик должны говорить на одном и том же языке, примеры должны приводиться из жизни близкой ученику, у учеников развиваются сперва внешние чувства, затем — память, далее — понимание и, наконец, суждение. Обучение следует делить на классные занятия и домашнюю работу, к запоминанию необходимо относить только самое главное, предоставив остальное свободному течению, в ходе преподавания следует учитывать степень восприимчивости ученика, которая будет увеличиваться с возрастом и в ходе дальнейших занятий. Заучивать надо то, что хорошо понято. Следует заниматься тем, что соответствует возрасту и способностям, при этом следует учитывать интересы учеников. К выполнению задания следует приступать только после того, как в достаточной мере разъяснены форма и способ выполнения. В процессе восприятия необходимо стремиться включить разные органы чувств, в максимальной степени следует использовать наглядность.

Нужно учить только тому, в чем есть очевидная польза. Необходимо заботиться, чтобы разные предметы преподавались одним и тем же методом.

Следует отметить, что Коменский постоянно подчеркивает необходимость распределения материала на основной, подлежащий усвоению и дополнительный, который должен быть предоставлен свободному течению.

Школа должна формировать человека в целом, чтобы сделать его пригодным для настоящей жизни и подготовленным к вечности. Преподаватель должен развивать любознательность учеников, ученики должны видеть перспективы научения, понимать, что для этого необходимо сделать. У ученика должна пробуждаться любовь к изучаемому предмету, показывая его значение. Правильно обучать — это не значит забивать голову смесью фраз, изречений, мнений, а это значит раскрывать способность понимать вещи.

Раньше школа стремилась к тому, чтобы научить ученика смотреть на вещи чужими глазами, мыслить чужим умом, необходимо, чтобы ученик сам формировал свое мнение, развивался путем внутреннего преодоления страстей. Человек, обученный основательно, должен иметь *систему* знаний, а не искусственно связанные куски. Необходимо там, где это возможно, добиваться, чтобы знания приобретали не из книг, а изучая сами вещи, ничему не следует учить, опираясь только на один авторитет, но всему учить при помощи доказательств, основанных на внешних чувствах и разуме. В преподавании необходимо сочетать аналитический и синтетический методы.

В процессе преподавания необходимо показывать причины изучаемых явлений. Все следует преподавать путем исследования причин. Все, что усвоено учеником, он должен уметь передать другим. Твое знание ничто, если другой не знает, что ты это знаешь.

Обучение нельзя довести до основательности без возможности более частых и особенно искусно поставленных повторений и упражнений. Тот из учащихся, кто желает сделать большие успехи в занятиях, должен упражняться в обучении других учеников, в том числе и вне школы.

Преподаватель должен убеждаться, что его поняли все ученики.

В качестве основных причин, препятствующих обучению, Коменский выделяет:

- отсутствие четких границ изучаемого материала, планирование учебного процесса;
- отсутствие представлений о путях к намеченной цели;
- обучение проводится не системно, не энциклопедически;
- используются разнообразные и различные методы;
- отсутствует способ обучения всех и всему;
- преподавание ведут несколько учителей;
- применяются различные книги, а не только рекомендованные.

Для обеспечения кратчайшего пути обучения необходимо, чтобы обучение вел один учитель, автором учебника по каждому предмету должен быть один автор, одна и та же работа должна задаваться сразу всему классу, все науки и языки должны преподаваться одним методом, преподавать надо кратко, основательно и убедительно, чтобы смысл открывался одним ключом, должна раскрываться

связь между предметами с соблюдением последовательности, должно быть устранено все бесполезное.

Учитель должен следить за тем, чтобы все ученики работали, обеспечивать мотивацию учения, поощрять их во время деятельности, помогать в понимании, обеспечивать чувственное восприятие везде, где это возможно, обеспечивать групповую работу, отвечать на вопросы, возникшие у учеников, поощрять активность учеников в постановке вопросов, проверять правильность исполнения учениками заданий, проводить диктанты и письменные работы, никто из учеников не должен оставаться без внимания.

Не следует допускать книг, не имеющих отношения к делу, количество используемых книг должно быть достаточным. Учитель должен точно указывать применение того или иного пособия. Книги должны быть написаны так, чтобы обеспечивать понимание учениками даже без учителя. Учебные книги должны преимущественно составляться в форме диалога. Это поддерживает внимание и интерес учеников, способствует пониманию, делает познание более прочным, способствует формированию способности рассуждать разнообразно, изящно, серьезно и быстро, облегчает повторение. Желательно, чтобы содержание книг в яркой и краткой форме было начертано на стенах аудитории.

Провозглашая один метод (природосообразности), Коменский не закрывает пути к его индивидуализации учителем путем внесения изменений в зависимости от способностей и успеваемости учащихся. Учебники должны быть краткими и давать «в немногом многое», т. е. «представлять умственному взору учащихся основные вещи так, как они есть, в немногих, но продуманных и чрезвычайно легких для усвоения теоремах и правилах, откуда бы все остальное вытекало само собой» (там же, с. 377).

В процессе обучения желательно, чтобы всякая работа приносила более чем один результат: обучение, воспитание, удовлетворение и т. д. Желательно широко использовать игры, которые одновременно отражали бы серьезные стороны жизни. Все следует изучать не для школы, а для жизни, чтобы ничто по выходе из школы не улетало на ветер. Отвращение к обучению принуждает ученика учиться против воли.

Науку, или знание вещей, Коменский определяет «как внутреннее созерцание вещей, обусловленное такими же элементами, как и внеш-

нее наблюдение или созерцание» (там же, с. 383). Оком внутреннего зрения является разум или умственные способности, объектом — все вещи, находящиеся вне и внутри интеллекта, светом — должное внимание. «Но как и во внешнем зрении нужен еще и определенный способ, чтобы видеть вещи так, как они есть, так и здесь нужен метод, при котором вещи так представлялись бы уму, чтобы он воспринимал и постигал их верно и легко» (там же). «Юноше, желающему проникнуть в тайны наук, необходимо соблюдать четыре условия: 1) он должен иметь чистое духовное око; 2) перед ним должны быть поставлены объекты; 3) должно быть налицо внимание, и затем 4) подлежащее наблюдению должно быть представлено одно за другим в надлежащем порядке — и он все будет усваивать верно и легко.

Способности даны ребенку от Бога, но в нашей власти не покрывать эти способности излишками, бесполезными, пустыми знаниями. Эти бесполезные знания и загрязняют духовное око.

Если нет вещей, которые можно созерцать, то можно использовать их изображения, рисунки.

Искусство обучения предполагает соблюдение девяти правил:

1. Всему, что должно знать, нужно обучать;
2. Все, чему обучаешь, нужно преподносить учащемуся как вещь, действительно существующую и приносящую определенную пользу;
3. Всему, чему обучаешь, нужно обучать прямо, а не окольными путями;
4. Всему, чему обучаешь, нужно обучать так, как оно есть и происходит, т. е. путем изучения причинных связей;
5. Все, что подлежит изучению, пусть сперва предлагается в общем виде, а затем по частям;
6. Части вещи должно рассмотреть все, даже менее значительные, не пропуская ни одной, принимая во внимание порядок, положение и связь, в которой они находятся с другими частями;
7. Все нужно изучать последовательно, сосредотачивая внимание в каждый данный момент только на чемлибо одном;
8. На каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он будет понят;
9. Различия между вещами должно передавать хорошо, чтобы понимание всего было отчетливым... Кто хорошо различает, тот хорошо обучает» (там же, с. 387–389).

Метод искусств. Обучение искусству требует: правильного употребления, разумного исправления, частого упражнения. При обучении искусству следует соблюдать одиннадцать правил: шесть — для употребления; три — для направления, два — для упражнения.

Для употребления

1. Тому, что следует выполнять, нужно учить на деле.
2. Всегда должна быть на лицо определенная форма и норма того, что должно выполнять.
3. Употребление инструментов лучше показывать на деле, чем на словах, т. е. лучше обучить этому примерами, чем правилами.
4. Упражнения следует начинать с элементов, а не с выполнения целых работ.
5. Первые упражнения начинающих должны вращаться вокруг известного им материала.
6. Подражание должно происходить по строго предписанной форме, впоследствии оно может быть более свободным.

Для направления

7. Формы для направления должны быть самыми совершенными, чтобы тот, кто, подражая им, выразил их достаточно верно, мог считаться совершенным в искусстве.
8. Первая попытка подражания должна быть самой точной, чтобы ни в одной, даже малейшей, черте в ней не было отклонения от оригинала.
9. Допущенные учениками отклонения от образцов должно тут же исправляться присутствующим преподавателем, который должен обосновать свои замечания соответствующими, как мы их называли, правилами и исключением из правил.

Для упражнений

10. Совершенное преподавание искусства предполагает сочетание анализа и синтеза. Синтетические упражнения нужно предпосылать аналитическими, а к синтезу нужно прибавлять аналитические упражнения. (Системный подход).
11. Упражнения нужно продолжать до тех пор, пока они не доведут учеников до полного овладения искусством (там же, с. 391–393).

Метод языков. Языки изучаются не как часть образования или учености, но как орудие для того, чтобы почерпнуть знания и сообщить их другим.

Метод правил. По-настоящему людьми мы становимся благодаря нравственному воспитанию, поэтому школы должны стать и «мастерскими людей».

По Я. А. Коменскому, при воспитании нравственности необходимо придерживаться шестнадцати правил:

1. Добродетели должны быть внедряемы юношеству все без исключения. (Обратим внимание на глагол «внедряемы». Коменский, видимо, считал, что нравственность привносится в человека в обязательном порядке.)
2. Основные добродетели: мудрость, умеренность, мужество, справедливость. (Соответствует нашей системе личностных качеств В-7.)
3. Мудрость юноши должны черпать из хорошего наставления, изучая истинные различия вещей и их достоинство.
4. Умеренность обучается от постоянного соблюдения умеренности в пище и питье, сне и бодрствовании, в работе и в игре, в разговоре и молчании.
5. Мужеству учатся, преодолевая себя, сдерживая влечение к излишней беготне или игре, обуздывая нетерпеливость, ропот и гнев.
6. Справедливости учатся, никого не оскорбляя, воздавая каждому свое, избегая лжи и обмана, проявляя исполнительность и любезность.
7. Основные черты справедливости: благородное прямотушие и выносливость в труде.
8. Благородное прямотушие достигается частым общением с благородными людьми и исполнением на их глазах всевозможных поручений.
9. Привычка к труду формируется от постоянных занятий каким-либо серьезным или занимательным делом,
10. Следует воспитывать родственную справедливости добродетель — готовность услужить другим и охоту к этому.
11. Развивать добродетель следует с ранних лет, прежде чем порок овладеет душой.
12. Добродетели учатся, постоянно осуществляя частное.

13. В воспитании нравственности важен пример родителей, кормилиц, учителей, сотоварищей.
14. Примеры нужно сопровождать наставлениями и правилами жизни для того, чтобы исправлять, дополнять и укреплять подражание.
15. Нужно оберегать детей от общения с испорченными людьми.
16. Для противодействия дурным нравам необходима дисциплина.

Метод внушения благочестия. Благочестие есть дар божий и дается с неба; причем наставником и учителем благочестия является дух божий. Благочестие заключается в том, чтобы после правильно воспринятого понятия о делах веры и религии сердце наше умело везде искать Бога, отмечая следы его божественности во всем созданном им.

Существует три источника и три способа воспитания благочестия. Источниками являются: Священное писание, мир, мы сами. В первом случае – слово божие, во втором – творение, в третьем – вдохновение.

Способами внушения благочестия являются: размышление, молитва и искус. Размышление есть внимательное, благочестивое проникновение в дела, слово и милость Божию.

Молитва есть постоянное воздыхание к Богу и мольба о его милосердии.

Искус есть постоянное исследование наших успехов в благочестии. Сюда относится каждое в своем роде испытание: человеческое, дьявольское, божественное.

Метод внушения благочестия заключается в 21 правиле, которые излагает Коменский.

1. Воспитание благочестия надо начинать в раннем возрасте.
2. Для этого надо научить детей пользоваться глазами, языком, руками и ногами.
3. С начала образования необходимо внушать, что мы находимся на земле не ради этой жизни, мы стремимся к вечности.
4. Ничего не следует делать того, что не подготавливает к грядущей жизни.
5. Следует научить, что жизнь в вечности может быть в раю с Богом или в аду.
- 6–8. Перенесены к Богу будут те, кто здесь живет с Богом.
9. Во всем надо видеть Божье могущество.

9. Постоянно надо заниматься тем, что ведет к Богу.
10. Священное писание должно быть альфой и омегой христианского воспитания.
11. Все, что изучается из Писания, должно быть относимо к вере, любви и надежде.
- 13–14. Вера, любовь и надежда должны стать основой жизни.
15. Все должно изучаться в подчинении Писанию.
15. Необходимо научиться с величайшей ревностью предаваться богочитанию как внутреннему, так и внешнему.
16. Надо приучать, чтобы дети веру свою поддерживали делами.
17. Нужно приучать детей различать пределы благодетий Бога и его суда.
18. Вернейший путь в жизни – это путь креста, пример Христа.
19. Нужно принимать меры к тому, чтобы дети не слышали богохульства и примеров безбожия.
20. Всех христиан необходимо учить тому, что наши добрые стремления и дела ничто, если своим совершенством не придет нам на помощь Христос.

Это спасет от гордыни и самодовольства.

Школа без дисциплины есть мельница без воды. За поведение нужно наказывать строже, чем за учение. Цель наказания заключается в том, чтобы провинившийся впоследствии не совершал проступков. Наказание может носить различные формы.

1.1.3. Дидактика Я. А. Коменского в современных условиях

Рассмотрим дидактику Я. А. Коменского с современных позиций.

- 1.1. Не вызывают сомнения основные задачи дидактики Коменского: универсальное искусство учить всех и всему, учить с верным успехом, учить без скуки, чтобы обучение шло с величайшим удовлетворением, учить основательно, продвигая учащихся к истинным знаниям, добрым нравам и глубокому благочестию.
- 1.2. Учить всех и всему, что пригодится в жизни! Работаем ли мы должным образом в данном направлении. Как пишет Е. Н. Землянская, «младший школьник сегодня поставлен в принципиально иные условия развития, чем его сверстник 20–30 лет назад. Основные причины этого: информатизация, свободное обще-

ние в виртуальном пространстве, смена ценностных ориентаций членов общества, высокая занятость родителей, большая вариативность форм социализации и воспитания, большое количество разнонаправленных факторов и субъектов социализации и др. Сегодня огромное влияние на ребенка оказывают различные виды средств массовой информации, а также «конфессиональное воспитание» (Землянская, 2023, с. 17–18). Этот список факторов, влияющих на образование подрастающего поколения, можно было бы продолжать и дальше, но задачи педагогики не в перечислении факторов, влияющих на образование, а в реакции на эти факторы через изменение содержания и методов обучения и воспитания. Здесь педагогика в долгу перед образованием. И свидетельством этому является тот факт, что мотивация детей к учебе в начальной школе снижается от первого к четвертому классу.

- 1.3. Я.А. Коменский говорит о том, что образование есть «искусство учить и учиться». Но искусство требует творчества и свободы, а у нас вместо творчества предлагают «технологии обучения», оформленные в «технологические карты». В БЭС технология определяется как «совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойства, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции» (Большой энциклопедический словарь, 1997, с. 1200). Технологическая карта определяется там же как «форма технологической документации, в которой записан весь процесс обработки изделия, указаны операции и их составные части, материалы, производственное оборудование и технологические режимы, необходимое для изготовления время, квалификация работника и т. п.» (там же). Кто настолько познал индивидуальность ребенка и классного коллектива, квалификацию учителя, чтобы прописывать образовательный процесс в форме технологии? И чем не нравится термин «конспект урока», предполагающий, что учитель «по возможности», в меру своей квалификации напишет, как он планирует провести урок? Именно по причине до конца непознанной индивидуальности ученика, неизученности процесса учения и научения все великие педагоги говорили об образовании как об искусстве (Коменский, Ушинский, Сухомлинский и др.).

- 1.4. Школа без дисциплины есть мельница без воды. Рассматривая вопросы дисциплины, мы неизбежно сталкиваемся с проблемой наказания. Дисциплина нужна, прежде всего, для того, чтобы ребенок следовал правилам, принятым в обществе. Наказание следует за нарушением этих правил. Возникает вопрос: а можно ли воспитывать дисциплинированного ребенка без применения наказания? Дискуссии по этому вопросу пока убедительного ответа не дали.
- 1.5. Как сочетается воспитание нравственности и благочестие? В какой мере учитель в светской школе должен знать основы мировых религий, чтобы грамотно общаться со школьниками из религиозных семей?
- 1.6. Психология со времен Коменского продвинулась в изучении способностей детей. Сегодня мы знаем их природу и можем давать качественную и количественную оценку способностями ученика. Но как обучать с опорой на способности, мы еще в полной мере не знаем, особенно в условиях обязательного обучения в объеме общеобразовательной школы. Ответ на этот вопрос Я. А. Коменского остается дискуссионным.
- 1.7. И наконец, исходя из того, что образование есть *искусство учить и учиться*, остро встает вопрос о том, как учить учиться? Современная педагогика подтверждает, что главная цель образования заключается в формировании у школьников умения учиться, т. е. формировании учебной деятельности. Определенные успехи в этом отношении есть у современной психологии. Но, к сожалению, нет необходимого взаимодействия и взаимопонимания в этом вопросе между педагогами и психологами. Именно проблеме деятельности (учебной и педагогической) и посвящена данная работа.

1.2. Идея развития как основа построения новой школы в Новейшее время в работах В. П. Вахтерова

Идея развития учащихся представлена в работах практически всех крупных педагогов и психологов. Но как основу построения школы эту идею наиболее полно, на наш взгляд, отразил Василий Порфирьевич Вахтеров (1853–1924).

Первый том его работы «Основы новой педагогики» вышел в свет в 1913 г. в издательстве товарищества И. Д. Сытина. Материалы второго тома хранились в научном архиве АПН СССР (позже Российской академии образования).

Данная работа представляет огромный интерес и для современного читателя (учителя, воспитателя, организатора образования), поэтому мы остановимся на ее идеях и материалах более подробно.

К сожалению, вклад В. П. Вахтерова в современную педагогику практически не оценен. Современный учитель и студенты педагогических учебных заведений не знакомы с его идеями, в то время как он является создателем новой педагогики начала XX в.

Рассмотрим эти идеи более подробно. Отмечая развитие частных проблем педагогики, Вахтеров писал, что главный недостаток современной педагогики (конец XIX—начало XX в.) заключается в «отсутствии руководящей точки зрения». Современная педагогика представляет собой поле брани, где ведут борьбу самые разнообразные цели воспитания и обучения, различные методы и системы, разные программы. В ней все бессистемно, бессвязно, разбросано и противоречиво. У нас очень большой запас фактов, наблюдений, рецептов, но нет общей, объединяющей точки зрения (Вахтеров, 1987, с. 327—328). Одной из главных причин, почему так трудно сдвинуть современную школу с мертвой точки, служит то, что сюда примешалась политика. «На школу смотрят как на средство упрочнения существующего строя» (там же, с. 358). «И если до сих пор школьное дело не только у нас, но и в более культурных странах далеко не достигло своего развития... то это прежде всего потому, что школе мешали посторонние чуждые ей цели, навязываемые ей то государством, то церковью, то сословными и классовыми интересами, то практическими стремлениями отцов и матерей, выбирающих для своих детей определенную профессию... В сущности школа никогда не была общеобразовательной: она была или казенной бюрократической, либо церковной, либо сословной, либо профессиональной» (там же, с. 346).

«Официальная педагогика все свои программы, методы преподавания и приемы воспитания выводит из тех или других традиционных, иногда возвышенных и широких, а еще чаще узких, религиозных или философских положений, и ее требования должны служить обязательными нормами для всех детей. Большею частью

предметы и программы преподавания с объяснительными записками, с распределениями занятий по годам обучения и с указанием числа уроков на каждый предмет даются Министерством просвещения, а педагоги должны, не мудрствуя лукаво, исполнять требования начальства под страхом контроля и наказаний за уклонение. Говорят, что один министр, сидя в своем кабинете с часами в руках, мог сказать, какой отдел того или другого предмета проходит в данный час в любом учебном заведении, по каким руководствам и пособиям» (там же, с. 355).

Современное образование базируется на одном послушании. Все так называемые нынешние «новые школы», попытки «свободного», «творческого» обучения представляют собой только паллиативы. Нового в этих школах лишь одно название, по существу же они такие же старые школы, как и все прочие (там же, с. 357).

И Вахтеров формулирует идею новой педагогики, объединяющую многие другие разнообразные идеи педагогики. Такой идеей может стать *идея развития*. Воплощением этой идеи должна стать *эволюционная педагогика*.

При этом Вахтеров выступал против развития, понимаемого только с точки зрения биологии. Он писал, что как только мы принимаем идею развития «перед нами сейчас же предстала задача найти в субъективной, внутренней, душевной жизни ребенка то, что именно соответствует процессу его развития... Только при этом условии идея развития могла бы стать объединяющим и руководящим принципом в педагогике» (там же, с. 337). Можно сказать, что Вахтеров обращает внимание на внутренний мир ребенка и идею развития трактует как развитие его внутреннего мира (Шадриков, 2006). Развитие ребенка есть *развитие* его «как думающей, чувствующей и хотящей личности» (Вахтеров, 1987, с. 357). В разные периоды времени в жизни ребенка наблюдаются «господствующие стремления». Наблюдая за господствующими стремлениями, мы имеем указания, «в каком направлении нам действовать, какая функция стоит в данный момент на очереди и нуждается в упражнении» (там же, с. 340). Воспитание должно идти в соответствии с просыпающимися интересами, способностями и склонностями и развивать их в моменты их проявления. «Не раньше и не позже этого момента дать материал для развития данной способности: не позже, потому что всякая способность без упражнения атрофируется и в случае слишком большого запоз-

дания ее часто невозможно будет восстановить; не раньше, потому что упражнение, если оно начато раньше, нежели проснулась способность и потребность, может вызвать отвращение человека» (там же, с. 344). Чем не теория сензитивного развития ребенка?

Идея развития, пишет Вахтеров, требует примирения интересов личности и общества. Согласование этих интересов является благороднейшей задачей воспитания (позднее эта проблема обсуждается нами вместе с Н. И. Пироговым). Никакой строй, даже самый наилучший, не имеет права делать из школы орудие для достижения политических целей. «Всякое постороннее вмешательство в педагогическое дело извращает его даже тогда, когда это исходит хотя бы из самых лучших, но чуждых общеобразовательным задачам стремлений» (там же, с. 346).

Разрабатывая новую педагогику, мы не должны отвергать все указания старой. Но их необходимо воспринимать в соответствии с духом времени. «Для нас поучительны даже ее ошибки» (там же, с. 348).

Разрабатывать новую педагогику следует на основе экспериментальных, проверенных фактов, чтобы никакой авторитет не мог поколебать ее фундаментальных положений. Эти факты и выводы должны касаться, прежде всего, *детской природы и развития*.

Ведущим принципом новой педагогики должен быть учет *своеобразной индивидуальности* ребенка. На основе учета индивидуальности достигаются выдающиеся результаты. «Удивительно ли, что почти везде, где не требуется диплом, но требуется талант, энергия, умение самостоятельно мыслить, наблюдать и действовать, идут впереди те, кто меньше испытал на себе школьной муштры, кто более обязан своим развитием самообразованию» (там же, с. 357). «И подумать только, что такие жалкие и наполовину отрицательные результаты школьной учебы покупаются такой дорогой ценой: ведь всем известно, сколько физически слабых, близоруких, малокровных, узкогрудых, с искривленным позвоночником юношей и девиц выпускают наши современные средние школы» (там же, с. 357).

«Цель педагога заключается не в том, чтобы преобразовать ребенка во взрослого человека, а в том, чтобы изучить ребенка и помочь развитию его наследственных свойств, создать благоприятную обстановку для развития всех его здоровых стремлений» (там же, с. 359). Педагогика должна исходить из того, что способности детей различны и различны их интересы. Каждый ребенок не копия, а оригинал,

каждый уникален. «Ввиду этого новая педагогика требует, чтобы школьное образование было достаточно эластично, чтобы оно давало простор здоровым, ясно выраженным индивидуальным особенностям каждого ученика. Все положительное, ценное из личных дарований и наклонностей, как бы оригинально оно ни было, должно быть развито» (там же, с. 361).

Старая педагогика заботилась лишь о том, чтобы научить ребенка, новая педагогика должна заботиться о том, чтобы ребенок хотел научиться, новая педагогика должна стремиться к тому, чтобы возбудить умственный голод в ребенке.

Вахтеров отмечал важную роль среды в развитии ребенка: среда может способствовать проявлению способностей, но может и подавлять их. «Психика детей, — утверждал он, — изменяется из поколения в поколение вместе с окружающей средой и в зависимости от влияний, одновременно воздействующих и на саму общественную среду» (там же, с. 345).

Новая педагогика Вахтерова действительно новая и под всеми ее основными положениями можно подписаться и сегодня. Жаль, что она была мало доступной в период создания и предана забвению после смерти автора. В советский период избранные педагогические сочинения В. П. Вахтерова были впервые изданы только в 1987 г. Академией педагогических наук СССР. Позднее они не издавались и для широкой педагогической общественности остались недоступны. Сегодня, когда делается попытка разработать педагогические основы новой школы России, эти работы приобретают особую актуальность. Именно малой доступностью произведений Вахтерова и актуальностью его идей продиктовано наше обращение к текстам автора и их широкое цитирование.

Рассмотрим содержательную сторону идеи развития.

1.3. Понимание развития в культурно-исторической психологии по Л. С. Выготскому

Не останавливаясь подробно на анализе основных идей культурно-исторической психологии (что уже сделано во многих исследованиях), отметим кратко основные положения Л. С. Выготского, значимые для настоящей работы:

- внес существенный вклад в разделение и различение природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального, в изучение психических функций ребенка;
- заложил основы системного подхода к изучению развития высших психических функций, показал их взаимосвязь и взаимообусловленность в процессе развития; показал, что культурное развитие психических функций заключается прежде всего в овладении ребенком своими психическими функциями;
- доказал, что важнейшим психологическим признаком развития человека является сигнификация, т. е. создание и употребление знаков – искусственных сигналов;
- показал, что культурное развитие характеризуется в первую очередь тем, что оно совершается при условии динамического изменения природной составляющей, оно налагается на процессы роста, созревания и органического развития, образуя с ними единое целое;
- развил идею Г. Дженнингса о системе активности, показав, что система активности человека расширяется посредством орудий труда, поэтому решающим шагом в развитии ребенка является первый шаг на пути самостоятельного нахождения и употребления орудий;
- анализируя инструментальную функцию знака, отграничил функцию знака и функцию орудия; орудие служит проводником воздействия человека на объект, знак есть средство воздействия на себя, средство овладения своими психическими функциями;
- показал, что в процессе психологического анализа необходимо различать анализ вещи и анализ процесса; противопоставил описательный и объяснительный подходы; сформулировал положение о подходе к анализу как к «динамически развертывающемуся процессу».

Вместе с тем современные исследования позволяют, рассматривая развитие ребенка, выделить три фактора культурной детерминации.

Во-первых, необходимо подчеркнуть тот факт, что ребенок в отличие от животного рождается с незавершенным формированием функциональных систем психической деятельности. Функциональные системы, реализующие психические функции, вызревают в течение длительного постнатального периода. Этот процесс вызревания

детерминируется средой жизнедеятельности, психические функции формируются как окультуренные «второй природой», созданной человеком. Таким образом, развитие природных начал человека происходит под влиянием культурных факторов.

Во-вторых, развитие детерминируется социальными по своей сущности формами жизнедеятельности. С этих позиций развитие выступает как распредмечивание социально-культурных форм жизнедеятельности. С этой точки зрения, одним из важнейших факторов развития является детерминация со стороны требований учебной деятельности.

В-третьих, развитие следует рассматривать как овладение субъектом своими способностями, способами поведения; прежде всего овладение собственными психическими функциями, внутренними психологическими средствами.

В-четвертых, если ранее считалось, что детерминация психического развития осуществляется в основном за счет внешних воздействий, то сегодня мы можем утверждать о необходимости учета детерминации со стороны внутреннего мира человека. Таким образом, речь может идти о *двойной* детерминации со стороны внутреннего мира и внешних условий. В динамике этих взаимодействий разворачивается сложная картина развития человека.

В-пятых, культурную детерминацию развития необходимо рассматривать как единство внешних (культурных) и внутренних (культурных) факторов.

1.4. Детерминанты развития по С.Л. Рубинштейну

Рассматривая идеи развития, С.Л. Рубинштейн писал, что «развитие человека, в отличие от накопления „опыта“, овладения знаниями, умениями и навыками, — это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека — это и есть то, что представляет собой развитие как таковое в отличие от накопления знаний и умений» (Рубинштейн, 1960, с. 3).

Разбирая проблему развития способностей, он отмечал, что «решающим для учения о способностях является вопрос о детерминации их развития» (там же, с. 4). И далее он добавлял, что это основной вопрос теории любых явлений. Теоретической основой для решения

вопроса является определение взаимосвязи внешних и внутренних условий развития способностей. Анализируя содержание дискуссии по данному вопросу, Рубинштейн выделяет две основные позиции: теории врожденности способностей, которые целиком переносят детерминацию внутрь индивида, и теории детерминации развития внешними факторами, которые определяют детерминацию развития «целиком за счет внешних условий – внешней среды и внешних воздействий».

В противовес вышесказанным крайним точкам зрения Рубинштейн формулирует положение о взаимосвязи и взаимозависимости внутренних и внешних условий. Это нашло отражение в принципе *преломления внешних воздействий через внутренние условия*. Для того чтобы что-то развивалось, надо иметь то, что будет развиваться, подчеркивал Рубинштейн. «Отрыв способностей от этих исходных человеческих свойств (родовых свойств человека) и законов их формирования сразу же исключает возможность объяснения развития способностей и ведет к мистифицированным представлениям о них» (там же, с. 8).

Полемизируя со сторонниками полной социальной обусловленности способностей, рассматривающих способности вне связи с «базовыми» свойствами человека, Рубинштейн основное внимание сосредоточил на том, чтобы показать, что внешние воздействия *обязательно* преломляются через внутренние условия. Он, по всей вероятности, вынужден был отдать предпочтение внешним воздействиям. При этом Рубинштейн постоянно подчеркивал не механистический характер этих воздействий, а их взаимосвязь и взаимозависимость от внутренних условий. Сегодня мы можем сказать, что детерминация идет не только от внешних условий, преломляясь через внутреннее, не менее (если не более) важна детерминация со стороны внутреннего мира человека, преломляющаяся через внешние условия среды и требования, которые ситуация поступка или деятельности предъявляет человеку (Шадриков, 2006).

Таким образом, речь может идти о *двойной* детерминации со стороны внутреннего мира и внешних условий, которые и определяют процесс развития, с доминированием той или другой стороны в конкретных ситуациях. Так, например, в наших исследованиях было показано, что на начальных этапах освоения деятельности ее выполнение опирается на внутренние условия, т. е. способности

и уровень их развития, которыми располагает субъект деятельности, в дальнейшем же, когда наличного уровня способностей оказывается недостаточно, их развитие начинает детерминироваться требованиями деятельности.

Здесь мы подходим к центральному моменту детерминации развития. Он заключается в том, что *развитие детерминируется требованиями учебной деятельности*. В общем виде эту детерминацию можно представить в виде процессов опредмечивания и распредмечивания, которые являются существенными моментами предметной деятельности. Под *опредмечиванием* в философии понимается превращение и переход человеческих деятельностных сил и способностей из формы движения и форму предмета. Под *распредмечиванием* — переход объективного предмета из его собственной формы в форму деятельностных сил и способностей (Философский словарь, 1986, с. 342).

Что стоит за понятиями «опредмечивание» и «распредмечивание» в психологическом понимании? Для раскрытия этих понятий обратимся к предметной деятельности. Реализуя цель деятельности, субъект осуществляет воздействие на предмет и целесообразные превращения. Эффективность этих действий прежде всего будет определяться способностями субъекта деятельности. Можно с полным основанием утверждать, что в результате (предметном) деятельности найдут отражение способности субъекта. Эти способности в процессе деятельности переходят в предмет деятельности, фиксируясь в предметном результате. Чем выше способности, чем более искусен человек, тем более совершенен результат. Но в этом результате фиксируются не только способности, но и знания субъекта, его умения, понимание задачи. Более того, в результате фиксируются личностные качества. Достаточно в качестве примера привести общеизвестный факт, что в почерке отражается характер личности. При этом следует подчеркнуть, что результат деятельности всегда имеет личностный смысл для субъекта деятельности. Результат деятельности, по замыслу создателя, должен всегда для чего-то быть предназначен, иметь конкретную практическую ценность.

Тот же процесс опредмечивания характерен и для процесса получения знаний. Человек, взаимодействуя с миром, раскрывает свойства предметов этого мира. В получаемых знаниях воплощены способности субъекта, которые обеспечили успешность деятель-

ности по получению знаний. Сам процесс получения знаний направлялся интересами субъекта, его видением, пониманием мира, преследовал конкретные цели. В знаниях, как и в предметном результате деятельности, зафиксированы способности субъекта, его мотивация, нравственные качества. В генезисе своего происхождения знания имеют выраженный личностный смысл и практическую ценность.

В процессах распремечивания мы должны провести обратную операцию: вскрыть, для чего эти знания получались, каких творческих усилий потребовал этот процесс, в каких интеллектуальных операциях осуществлялось получение знаний. Распремечивание превращает формальное знание в живое знание, наполненное личностным смыслом, практической ценностью. Но это и есть процесс понимания. Таким образом, невозможно достичь полноценного понимания без распремечивания знания.

В процессе распремечивания деятельность выступает детерминантой развития субъекта деятельности. А результат деятельности является системообразующим фактором, объединяющим внутренние условия в систему, реализующую требования деятельности, необходимые для достижения желаемого результата. С этой точки зрения важным является замечание С.Л. Рубинштейна о роли педагога как организатора развития ученика через его деятельность. Всякая попытка педагога «внести в ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает... самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств» (Рубинштейн, 1976, с. 191).

1.5. Системогенетический подход к проблеме обучения и развития

Глубоко и всесторонне реализовать идею развития ученика, которую провозглашали многие ведущие педагоги и психологи как главную задачу образования, позволяет системогенетический подход. При практической реализации данной идеи очень важно определить, в чем будет заключаться это развитие. Мы считаем, что ведущим методологическим принципом при решении данной проблемы должен стать деятельностный подход, точнее, разрешение этой

проблемы с позиции *учебной деятельности*. Саму учебную деятельность целесообразно рассматривать с позиции психологической системы деятельности.

Такой подход обусловлен тем, что любое развитие происходит в процессе поведения и деятельности. Поведение так же, как и деятельность, описывается той же абстрактной моделью. При этом следует, конечно, помнить, что развитие осуществляется не только в учебной деятельности. Оно происходит в семье, в игровой деятельности, бытовом поведении. Но если мы говорим о школьном периоде жизни ученика, то, несомненно, ведущим фактором развития является включенность ученика в образовательный процесс. Важнейшая роль учителя заключается в обеспечении зоны ближайшего развития (Л. С. Выготский).

Какие же направления развития обеспечивает учебная деятельность?

Опираясь на общую архитектуру психологической системы деятельности, мы можем выделить следующие направления.

Включенность в учебную деятельность прежде всего формирует *субъектную позицию* ученика, обеспечивает ему активную жизненную позицию, выходящую за рамки школьной жизни. Сформированная субъектная позиция определяет весь стиль индивидуальной жизни, обуславливая отношения к различным проблемам и ситуациям, в которых может оказаться человек, отношение к другим людям и самому себе.

Субъектная позиция проявляется в активности познания. В свое время еще Декарт оформил эту позицию в знаменитом изречении: *Я мыслю (сомневаюсь), следовательно, я существую* (Cogito (dubito) ergo sum) (Декарт, 1989). Главное здесь – сомнение. Сомнение в истине тех или иных утверждений, сомнение в высказываниях других людей обуславливает субъектную позицию. Сомневающийся всегда мыслит. Субъектность требует аргументации своей позиции, подбора аргументов для защиты определенных положений или их опровержения. Это, в свою очередь, развивает *логические способности* учащихся. Субъектная позиция выдвигает высокие требования к владению методами доказательства, аналитическими приемами познавательной деятельности. В конечном счете субъектная позиция позволяет сформироваться представлению о собственном Я, причем Я не только как отличное от других, но Я активное, Я, всту-

пающее в отношении, отстаивающее свою позицию, противостоящую мнению других, если это требуется для реализации собственных планов. Субъектная позиция является ядром, вокруг которого формируется внутренний мир человека.

Формированию субъектной позиции способствует *целеполагание* и *мотивация* учебной деятельности. Почему учебная деятельность способствует формированию субъектности? Потому, что стать субъектом учебной деятельности можно, только приняв цель учебной деятельности как личностно значимую. А это, в свою очередь, требует активной работы по выяснению личностного смысла деятельности на основе системы ведущих мотивов ученика.

Учебная деятельность формирует фундаментальную *способность к целеполаганию*, но для этого сама деятельность ученика должна быть организована особым образом. Учебная деятельность должна быть устроена так, чтобы обеспечивать достижения учебных целей. Она должна быть телеологична¹.

Большинство работ по психологии учебной деятельности (да и не только учебной) страдают от того, что в них исследуются отдельные аспекты деятельности, но они не связаны с целеполаганием. Цель деятельности, будучи принята учеником, с одной стороны, превращает его в субъекта деятельности, с другой – связывает с результатом деятельности. Цель определяет характер и способ деятельности, детерминирует процессы принятия решений и программ деятельности. Можно согласиться с мнением Р. Акоффа и Ф. Эмери, которые определяют субъекта как целеустремленного индивида и которые отмечают, что «никакое понятие личности не может удовлетворять критерию уникальности, если психологический индивид не предстает в нем как целеустремленный индивид и если, согласно этому понятию, личность не характеризуется по откликам индивида на его окружение» (Акофф, Эмери, 1974, с. 43).

Вектор «цель–результат» определяя характер и способ деятельности, задает направление развития ученика в различных сферах: мотивации, мышления, исполнения, волевой регуляции. Достижения в деятельности определяют социальный статус, формируют от-

¹ Телеология (от *гр.* цель (результат) + логия) – учение о цели, философское учение, согласно которому все в мире устроено целесообразно и любые изменения происходят с целью, предопределенной природой или Богом (Новейший словарь иностранных слов и выражений, 2001, с. 788).

ношения с социальным окружением, развивают комплекс «успешности» и связанную с ним систему личностных качеств.

В учебной деятельности цель обычно детализируется в конкретных задачах, которые должен разрешить ученик. Принятие учебной цели учеником является необходимым условием, обеспечивающим реализацию «субъект-субъектного» подхода в педагогике.

Через постановку целей, учитывающих индивидуальные особенности учеников, учитель организует «зону ближайшего развития».

Сказанное выше показывает, с одной стороны, важность целеполагания для превращения ученика в субъекта учебной деятельности, с другой – раскрывает *многообразие направлений развития* ученика, с третьей – подчеркивает важность формирования у педагога компетентности в целеполагании.

Целеполагание тесно связано с *мотивацией учебной деятельности*. Принципиальным моментом включенности ученика в деятельность является ее *принятие учеником* как лично значимой.

На рисунке 1 представлена система факторов, определяющих процесс принятия учебной деятельности.

Оценивая связанные с учебной деятельностью факторы, способные удовлетворить потребности с учетом своих способностей, а также условий деятельности, ученик приходит к решению принять или не принять цель учебной деятельности, а если принять, то в какой мере и в каком аспекте. Принятие учебной деятельности порождает желание выполнить ее определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы учебной деятельности.

Ученик должен видеть как в учебной деятельности и через результаты учебной деятельности удовлетворяются его потребности. Но это только одна сторона, другая заключается в том, что в деятельности и через ее результат развивается потребностная, и шире – мотивационная, сфера учения. Ведущую роль здесь играют учебные достижения ученика и их оценка со стороны учителя и социального окружения. Благодаря достижениям и позитивной оценке учебная деятельность насыщается положительными *переживаниями*, которые, в свою очередь, становятся мощным мотивом к школьной активности. Положительные переживания превращают приобретаемые знания в «живое» знание (Зинченко, 1998). Развивается сфера эмоций и чувств ученика.

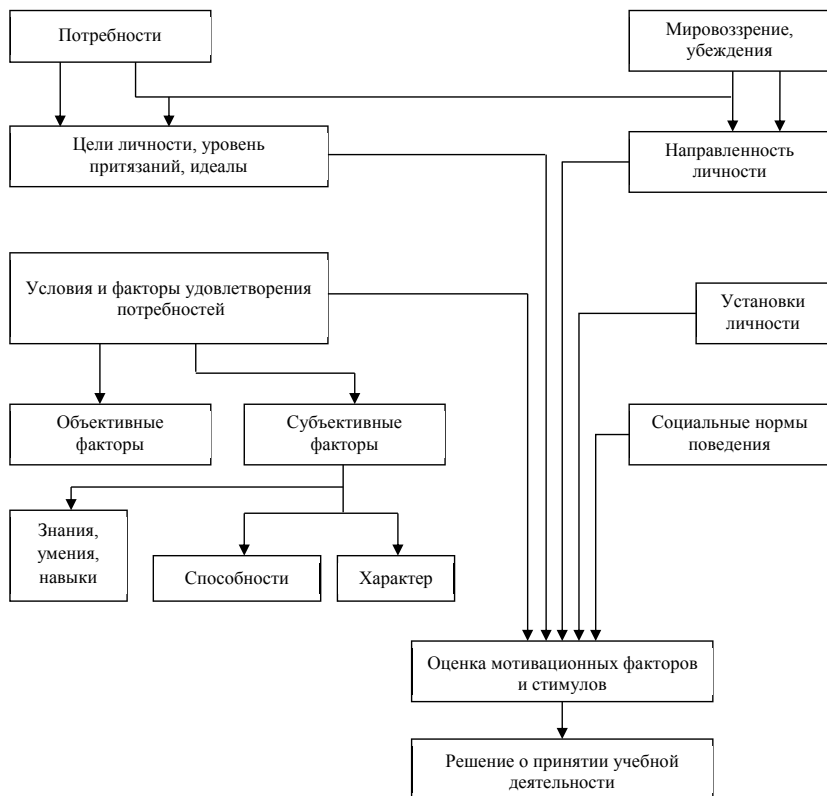


Рис. 1. Система факторов, определяющих принятие учебной деятельности

Достижения в деятельности развивают познавательные мотивы. На основе приобретаемых знаний изменяется социальная позиция ученика, развиваются определенные личностные качества, чувство собственного достоинства, осознание своих возможностей. Стремление приобрести новые знания закладывает тенденции к самообразованию. В свою очередь, положительная учебная мотивация обеспечивает успех в деятельности, создает биологические условия для научения, функционирования памяти. Устойчивая положительная мотивация способствует преодолению трудностей в учении, формирует волевые качества ученика.

Таким образом, мы видим, что в учебной деятельности *развивается* мотивационная сфера, сфера эмоций и чувств, комплекс личностных качеств.

Если мы теперь посмотрим на исполнительную часть психологической системы деятельности (рисунок 4), то увидим, что ее реализация требует принятия решений, разработки программы деятельности, исполнения принятых решений. Но это, в свою очередь, предполагает определенность в критериях предпочтительности тех или иных стратегий деятельности и результатов, критериях правильности выполнения принятых решений, критериях достижения целей.

Как мы уже отмечали ранее, все отмеченные выше действия реализуются на основе способностей ученика.

В учебной деятельности наблюдается следующая диалектика опоры на способности: в начале освоения деятельности ее выполнение опирается на имеющиеся у ученика способности, а когда требования деятельности превышают возможности способностей ученика, последние приходят в движение. Отсюда можно сделать важный вывод о дозировании педагогических требований к результатам учебной деятельности ученика.

Таким образом, учебная деятельность является *условием развития способностей* и личностных качеств учащегося. Говоря о развитии способностей отметим, что это развитие осуществляется через овладение интеллектуальными операциями (Шадриков, 2007). В таблице 1 приводится перечень этих интеллектуальных операций.

Развивающиеся способности и составляют *внутренние условия* психической деятельности, которые в деятельности и развиваются. Важно отметить, что успешность деятельности определяется качеством отражения учеником своих умственных и психомоторных действий, т. е. *рефлексией*. На основе регулярного использования рефлексии формируется личностное качество — *рефлексивность*.

Препятствия, возникающие при выполнении деятельности, требуют *волевой* регуляции деятельности и формируют *волевые* качества ученика.

В совокупности мотивации, целеполагания, интеллектуальных способностей, рефлексивности и волевых качеств формируется *субъект учебной деятельности*, который, выходя за рамки учебной

Таблица 1
Интеллектуальные операции

Восприятие и память, мышление	Предметно-практическое мышление	Мышление в понятиях	Метаинтеллектуальные процессы
Установление ассоциаций Структурирование перцептивных действий Мнемические действия: — группировка; — классификация; — систематизация; — аналогии; — перекодирование; — построение мнемических схем (опорных пунктов и связей между ними, мнемотехнические приемы, достраивание запоминаемого материала, сериация); — повторение	Предметное манипулирование Различение Сопоставление Сравнение Анализ Синтез Обобщение Выяснение функционального значения	Анализ Абстрагирование Синтез Различение Интеллектуализация понятий Сопоставление Сравнение Раскрытие отношений Обобщение Классификация Систематизация Определение Рассуждение Суждения Умозаключение Обоснование Категоризация Кодирование Идентификация	Формирование гипотезы Целеполагание Принятие решения Планирование Программирование Контроль Саморефлексия Понимание Выяснение значений и смыслов Интерпретация Аргументирование Доказательство Моделирование Опосредование Способности

деятельности, начинает выступать как субъект жизнедеятельности. Качества личности и способности субъекта деятельности обуславливают друг друга и развиваются в едином процессе *системогенеза индивидуальности*.

Глава II

Онтогенез активности: от рефлекторной до деятельностной

2.1. Характеристика додеятельностных форм активности

2.1.1. Зарождение психики

Современные исследования в области нейроонтогенеза показывают, что «мозг ребенка на момент рождения более, чем другие органы, подготовлен, но подготовлен не столько к непосредственному функционированию, сколько к развитию, обучению навыкам функционирования в конкретных условиях окружающей внешней среды. Генетической программой предусмотрено такое строительство мозга во внутриутробном периоде, чтобы его функциональное созревание было отсрочено на период после рождения, когда мозг будет достраиваться, формообразовывать свои функциональные системы в соответствии с конкретными формами своего взаимодействия с внешней средой» (Скворцов, 2000, с. 31–32). Заметим, что с окружающей средой взаимодействует не мозг вообще, а мозг конкретного человека.

Первичные сведения младенец получает от своих *ощущений*, которые реализуются конкретными физиологическими системами. Ощущения дают субъекту сведения об «отдельных свойствах (признаках) предметов или субъективное переживание воздействий на органы чувств отдельных стимулов (потоков энергии: световой поток, звуковые колебания, вибрация, химические вещества, механическое давление, инфракрасное излучение, ультразвук и пр.)» (Иванников, 2010, с. 248). Моноощущения взаимодействуют друг с другом, давая субъекту представления об определенном качестве объекта. В. А. Иванников по этому поводу приводит следующие

ший пример: «Гладкая поверхность объекта представляется субъекту и как блестящая (в зрении), и как скользкая (в тактильном ощущении), и как холодная (в температурной чувствительности) поверхность» (там же, с. 240). Таким образом, ощущения выступают в роли языков, которые дают субъекту в разных субъективных ощущениях признаки объективно существующего объекта, с которым взаимодействует субъект. «За субъективными признаками объектов стоят их объективные свойства, представленные на субъективном языке признаков» (там же, с. 249). К сожалению, пишет Иванников, «до сих пор многими не понимается эта двойственная природа ощущений: быть языком, за который отвечает каждый отдельный анализатор (орган чувств и соответствующие отделы мозга), и описанием на этом языке внешних воздействий» (там же, с. 249).

И здесь мы подходим к основному вопросу: где начинается психика, что такое психика? Дав ответ на этот вопрос, мы определим и предмет психологии.

Обратимся снова к ощущениям. Они дают нам сведения об отдельных свойствах предметов окружающего мира. *Но связь свойств вещи с вещью определяет мысль. Следовательно, ощущения в их связи с вещью, свойство которой они отражают, порождают мысль. Именно здесь сокрыты тайны предмета психологии.* Являясь истоком предметной мысли, последняя в своем развитии связывается с потребностями субъекта и его переживаниями. В мысли привносятся элементы субъективного опыта, так как мысль всегда порождает действующий субъект. Через активность субъекта мысль приобретает функциональное значение и личностный смысл (см.: Шадриков, 2017, 2022).

Таким образом, психика формируется из мыслей и их совокупностей. И в этом качестве она выступает как предмет психологии. Формирование психики начинается с момента рождения, с первых взаимодействий младенца с окружающим миром, прежде всего с матерью. И продолжается всю жизнь. «Определяя предмет психологии, — пишет С. Л. Рубинштейн, — можно было бы сказать, что *психология изучает психику...* Но содержание формулы, согласно которой психология изучает психику, остается весьма неопределенным и проблематичным, пока не определено, как понимается психика» (Рубинштейн, 1935, с. 39). Только обращение к мысли позволяет определить, что есть мысль и что есть психика.

2.1.2. Активность новорожденного

Новорожденный ребенок обладает потребностями и вооружен некоторыми инстинктами, выделим инстинкт *сосания* и инстинкт *подражания*. Биологическая потребность выражается в биологической мотивации поведения, направленного на удовлетворение актуальной потребности. Вот как описывает кормления новорожденного Бенджамин Спок, известный ученый, детский врач и педагог.

«Считайте, что он просыпается потому, что он голоден, и кричит, скорее всего, оттого, что хочет есть. Он жадно ловит ротиком сосок (или соску). Сосание — серьезная работа для ребенка. Он может даже вспотеть от усилия. Если вы отнимете соску раньше, чем он насытился, он будет возмущенно кричать. Когда он высосет столько молока, сколько ему нужно, он осоловеет от сытости и снова уснет. Даже во сне он делает сосательные движения, как будто ему снится, что его кормят, и на его лице блаженное выражение. Все это говорит о том, что еда — главная радость в его жизни. Первые представления о жизни он получает от той обстановки, в которой проходит его кормление. Первые представления о людях он получает от человека, который его кормит» (Спок, 1991, с. 34).

Биологической основой сосательного поведения младенца выступает сложная система, состоящая из интеграции трех нейрональных подсистем: афферентно-независимой командой, афферентно-зависимой и промежуточной. Как пишет И. А. Скворцов, «сосательный стереотип созревает внутриутробно «в недрах» командной нейронной системы — под контролем генетической программы и афферентно-независимо от внешней среды. Сосательный ритмический стереотип появляется у плода в последние недели или дни внутриутробного периода, и с ним ребенок появляется на свет» (Скворцов, 2000, с. 67).

При благополучном рождении ребенка и своевременном предъявлении ему соска матери генетическая информация интегрируется с информацией среды, ориентированной на сосок матери, и формирует сосательное поведение. «Таким образом, в постнатальный период возникает новое и неразрывное на длительный период функциональное объединение и взаимодействие матери и ребенка, пришедшее на смену внутриутробной общности плода и матери» (там же).

Рассмотрим теперь этот вопрос не с медицинской и биологической, а с психологической точки зрения. Здесь мы имеем зародыш

«совместной деятельности». Реально ребенок *проявляет мотивацию*, которая при определенных условиях (соприкосновение с соском или соской) приводит к *активности* (сосательным движениям), сопровождающейся положительными эмоциями. Мать под влиянием мотивации ребенка совершает ряд действий: определяет позу кормления грудью, учитывает энергичность сосания и захвата ребенком груди (ребенок должен взять в рот весь околососковый кружок), выдерживает режим кормления и продолжительность кормления, определяет, сыт ли ребенок (сколько молока он высосал).

Ребенок проявляет активность, *направляемую* деятельностью матери. *Активность инстинктивная* направлена на поддержание жизни. Деятельность (поведение) матери – сознательная, целенаправленная, имеющая свой мотив и информационную основу (признаки поведения ребенка). В процессе кормления мать принимает определенные решения и совершает целенаправленные действия. Она контролирует поведение ребенка и принимает решение о прекращении кормления.

Здесь еще нет совместной деятельности, но есть ее предпосылки, и эти предпосылки заложены в природе ребенка, в его желаниях и инстинктах.

Одновременно отдельные ощущения, связанные с матерью, порождают мысли, связанные с матерью потребностями и переживаниями самого ребенка. В этих мыслях и ощущениях устанавливается неразрывная связь матери и ребенка, *формируются первые мысли*, которые становятся содержанием его психики, ее основой.

2.1.3. Совместное предметное действие

На следующем этапе ребенок переходит к *предметному действию*. Но парадокс заключается в том, что ребенок, обладая огромным потенциалом действия, не может его выполнить в соответствии с требованием ситуации. И в этот критический момент ему на помощь должен прийти взрослый. Чудо педагогики этого возраста заключается в *распределенном действии*, в совместной деятельности ребенка и взрослого.

Любое предметное действие вначале должно выполняться как совместное, и только постепенно взрослый передает свое умение ребенку. Необходимо вначале вместе держать ложку, вместе надевать

кольца на пирамидку, вместе катать тележку — все делать вместе. Но постепенно любое действие ребенок все в большей мере должен начинать выполнять самостоятельно, включая полное овладение им.

С первых месяцев жизни ребенок стремится к овладению предметным миром, стремится непроизвольно, природно, всеобъемлюще, неумело. Его стремления сводятся к тому, чтобы взять предмет, попробовать его на вкус, потрясти, опустить (бросить). Его стремления сводятся к манипуляции с предметом. Переоценить это стремление невозможно. В этих манипуляциях сотворяется человек, ребенок овладевает миром, овладевает своим телом. Он учит свои руки, развивает способности, формирует свой интеллект.

Намеченная ранее программа формирования содержания психики продолжается и здесь. И новые мысли связываются не только с матерью, но и со взрослыми, которые осуществляют совместную деятельность с ребенком, и с мыслями, вызванные предметным миром, с которым ребенок вступает во взаимодействие, формируя мир своей внутренней жизни.

2.1.4. Квазисовместная деятельность

Как мы уже отметили, в раннем возрасте действия ребенка с предметами представляют собой бесцельные манипуляции, ребенок не знает ни свойств предметов, ни возможностей взаимодействия с ними. Ему нельзя задать цель, и он не владеет своим телом. Вот тогда и становится ведущей совместная деятельность ребенка и взрослого. Взрослый должен осуществлять совместные действия с ребенком, помогая ему выполнить то или иное движение. Глубокий смысл этой совместной деятельности заключается в том, что взрослый *повинуется желаниям* ребенка, его стремлениям к определенным предметам, его стремлениям что-то сделать, чаще всего схватить предмет. Взрослый *повинуется* желаниям ребенка, но *формирует для себя цель*, соответствующую этому желанию. *Мотив ребенка, а цель взрослого*. Если в индивидуальной деятельности взрослый осуществляет действие под влиянием вектора «мотив — цель», то в совместной деятельности мотив исходит от ребенка, а цель от взрослого. Затем они (ребенок и взрослый) стремятся к одному результату, выполняя совместное действие. Но *взрослым движет цель, а ребенком мотив*. Взрослый знает, как надо делать, а ребенок не знает и не умеет,

но хочет. В этих условиях взрослый берет ручку ребенка и совместно с ним осуществляет захват предмета, перенос его из одного места в другое, дает возможность манипулировать захваченным предметом. Когда элементарные навыки удержания предмета сформированы, взрослый должен включать второй прием — создавать условия для выполнения действия ребенком, реализующего свой мотив. Пододвинуть игрушку, повернуть ее так, чтобы ее легче было брать, поддерживать ее и т. д. Из совместного действия и создания условия для выполнения действия складывается *педагогика раннего возраста*, чудесная, изобретательная, настойчивая, кропотливая, сложная, освященная любовью, терпеливая и созидательная.

Проходят месяцы, ребенок растет и развивается. У него появляются новые возможности, но не спешите со сложными игрушками. Они должны соответствовать его двигательным возможностям. Кубики, пирамидки, палочки — все предельно простое и удобное для того, чтобы взять, перенести, поставить одно на другое, соединить, приставить и т. д. Не будем забывать, что и в этом возрасте мы не можем прямо задать цель ребенку. Его поведение по-прежнему мотивируется естественными стремлениями. Но арсенал движений можно усложнить и приступить не к строительству или созданию, а к *соединению, передвижению, расчленению*. Мы не строим из кубиков башню, а просто ставим один кубик на другой; мы не создаем пирамиду, а надеваем на палочку кольца; мы не играем в паровоз, а перемещаем предмет в пространстве. Но, производя все эти операции, мы *развиваем способности к соединению, разъединению, перемещению*. Мы формируем мышление, закладываем основы анализа и синтеза, объекта и пространства. И здесь также мы не можем обойтись без совместной деятельности. Просто дав ребенку кубики, пирамидку, палочку, звоночек и т. д., мы только создаем предпосылки к деятельности. Предоставленный сам себе ребенок практически не будет продвигаться дальше стадии манипулирования. Только действуя совместно, мы можем придать действиям ребенка целесообразность и резко продвинуть процесс его развития. Ребенок сможет многое, если будет это делать совместно со взрослым. И пройдет немного времени, когда он это сможет сделать один. Но надо, чтобы у истоков стояли двое: Ребенок и Взрослый. Взрослый — творец ребенка. Но сотворить ребенка можно только в совместной деятельности с ним.

Если раньше мы говорили, что в предметном действии ребенок формирует мир внутренней жизни, выраженный в мыслях и их комбинациях, то теперь мы можем сказать, что в совместной деятельности одновременно развиваются способности ребенка.

2.2. Игровая деятельность

Предоставленный сам себе наедине с игрушками ребенок не играет. Он не умеет играть. Играть надо учить. В игре отражен взрослый мир, воплощены способности тех, кто делал игрушку, отражены определенные социальные роли. Чтобы играть, ребенок должен подняться до знаний и умений, которые предполагает игрушка.

Фундаментальный анализ игровой деятельности представлен в работе А. В. Карпова (Карпов, Шадриков, 2017). Опираясь на работу Д. Б. Эльконина, Карпов предлагает следующую структуру сюжетно-ролевой игры (рисунок 2) (Эльконин, 1999).

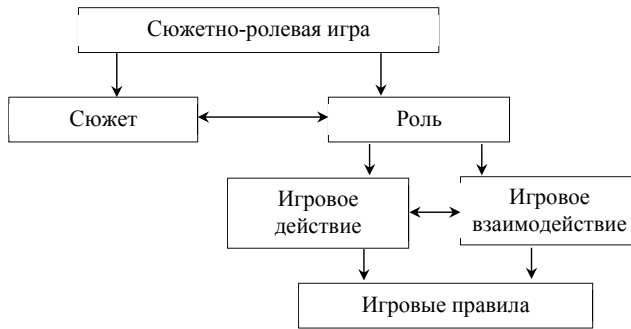


Рис. 2. Структура сюжетно-ролевой игры

В игре выделяются следующие единицы: роль, сюжет, игровое действие, игровое взаимодействие и игровые правила. Через сюжет и действие игра наполняется смыслом. Система правил придает игре определенную структуру, приближая ее к нормативному способу деятельности, *взаимодействие переводит игру в совместную деятельность*. Таким образом, в игре сливается предметная индивидуальная деятельность и деятельность совместная. Игра самодетерминирует-

ся, она доставляет играющему широкую гамму переживаний: удовольствия—неудовольствия.

Методологический и теоретический анализ игры и игровой деятельности позволил А. В. Карпову сделать важный вывод о результате игры как «основной демаркационной линии между игровой деятельностью, с одной стороны, и учебной и трудовой деятельностью, с другой» (Карпов, Шадриков, 2017, с. 38). Он показал, что по мере усложнения игры интерес смещается с процессуальной стороны игровой деятельности на ее результат, с процессуальной мотивации на результативность.

Не менее важным представляется и положение о системообразующей роли цели в игровой деятельности. «Цель игровой деятельности такова, — пишет А. В. Карпов, — она обеспечивает не формирование целостной и завершенной ее структуры (и тем более — системы), а лежит в основе лишь той или иной достигаемой на каждом возрастном этапе и постоянно возрастающей структурности и системности ее организации. В конечном итоге это и приводит к тому, что по отношению к игровой деятельности корректнее считать, что формируется не какая-либо ее «жесткая» структура и тем более — ее психологическая *система*. В ней складывается (и даже *закладывается*), а впоследствии и развивается сама *структурность*, а затем и *системность* как форма организации ее психологической деятельности» (там же, с. 48). Такой подход создает условия для относительно свободного формирования будущих компонентов системы игровой, учебной и предметной деятельности.

Таким образом, *к учебной деятельности ребенок идет через рефлексорную активность, предметное действие, квазисовместную деятельность со взрослым, направленную прежде всего на овладение своим телом, через игровую деятельность, закладывающую целевую результативность и мотивацию*. Сама учебная деятельность представляется как совместная деятельность, в основе которой лежит индивидуальная деятельность. Логика нашего анализа подводит нас к необходимости перейти к индивидуальной и совместной деятельности.

Отметим, что к поступлению в первый класс ребенок подходит со сформированным внутренним миром, основу которого составляют житейские понятия и на определенном уровне развитые способности. Переход к школьному обучению связан с формированием научных понятий, которые в начальной школе должны опираться

на житейские понятия (Выготский, 1991). Важным фактором развития на этом жизненном этапе выступает формирование понятийных способностей (Холодная, Хиповская, 2023).

2.3. Труд (трудовая деятельность) как сущностное проявление активности человека

2.3.1. К понятию «система»

Понятия психологической структуры деятельности (А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна), рассмотренные ранее, имеют важное методологическое значение, но они не раскрывают системы деятельности, которую можно было бы использовать для решения прикладных задач. В чем же причина? Ведь работы классиков выполнены в период, когда системный подход активно находил своих сторонников (1950—1980-е годы). Одна из причин лежит в сути самого подхода. Как пишет П. К. Анохин, имеются «две причины того ничтожного результата, который был получен при обсуждении „общей теории систем“» (Анохин, 1975, с. 56). Одна заключается в отсутствии конструктивного определения понятия «система», другая — в том, что переход на системную методологию — «не просто перемена названий и выражений, как поначалу думали некоторые исследователи; он требует радикального изменения самих принципов подхода к элементарным процессам и общей тактике исследования» (там же, с. 56).

Опираясь на проверенный анализ, Анохин делает вывод: «...взаимодействие, взятое в его общем виде, не может сформировать системы из „множества компонентов“. Следовательно, и все формулировки понятия системы, основанные только на „упорядочении“ компонентов, оказываются сами по себе несостоятельными» (там же, с. 32). Системология должна определить системообразующий фактор, чтобы перевести системный подход в конструктивное русло. В качестве такого фактора, как показывает Анохин, может выступать конкретный результат деятельности системы, который определяет ее функционирование. «Включение в анализ результата как решающего звена системы значительно изменяет общепринятые взгляды на систему вообще и дает новое освещение ряду вопросов, подлежащих глубокому анализу» (там же, с. 33).

Как мы видели, именно результат функционирования психологической системы деятельности не стал предметом специального анализа в рассмотренных работах. Основное внимание авторов сосредоточено на анализе мотива и цели.

Всю деятельность системы, отмечает Анохин, можно выразить в терминах результата. Эта деятельность может быть выражена в вопросах, отражающих процесс системогенеза деятельности:

1. Какой результат должен быть получен?
2. Когда именно должен быть получен результат?
3. Какими механизмами должен быть получен результат?
4. Как система убеждается в достаточности полученного результата?

По сути дела, эти четыре вопроса разрешаются основными узловыми механизмами системы. Вместе с тем в них выражено все то, ради чего формируется система» (там же, с. 33).

Исходя из высказанных положений о значении результата, Анохин дает следующее определение системы: «Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействия и взаимоотношения принимают характер взаимодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата» (там же, с. 35).

В силу того, что результат является функциональным феноменом, Анохин предложил формирующуюся под влиянием этого результата систему назвать «функциональной».

Параметры результата должны быть доступны субъекту до получения результата. И здесь мы подходим к понятию цели, т. е. они представлены в виде цели деятельности. Подчеркнем, что к цели мы идем от результата, а не от мотива. Таким образом, от «полезность» результата способы оценки становятся главной проблемой теории деятельности.

Особый вопрос: из чего формируется функциональная система, откуда берутся ее компоненты? В потоке жизни, состоящей из действий и поступков, идет постоянная смена информационных моделей, обеспечивающая конкретные действия и поступки. Актуальные модели переходят в потенциальные, которые в своем единстве составляют часть внутреннего мира. Внутренний мир развивается в деятельности и в деятельности реализуется.

Актуализация потенциальных моделей или их частей при освоении новой деятельности происходит по функциональному признаку (по результату деятельности как системообразующему фактору), сформулированному для процессов припоминания С.Л. Рубинштейном (Рубинштейн, 1935, с. 294). Необходимо подчеркнуть, что к цели мы идем от результата, а не от мотива.

Итак:

- для продуктивной реализации системного подхода в психологии необходимо обратиться к определению системообразующего фактора;
- при построении психологической теории системы деятельности в качестве такого системообразующего фактора выступает результат деятельности;
- структура психологической системы деятельности должна состоять из компонентов, обеспечивающих достижение желаемого результата.

2.3.2. Модель психологической функциональной системы деятельности

При разработке психологической функциональной системы деятельности мы исходили из общих требований к функциональным системам. В качестве основного системообразующего фактора должен выступать результат деятельности. При этом мы исходим из того теоретического положения, что человек является субъектом деятельности. Но что это значит? Это значит, что человек обладает определенными потребностями, способностями хотеть и желать. И эти желания он удовлетворяет в деятельности и через деятельность. В зависимости от потребностей, желаний человек сам как субъект деятельности ставит перед собой определенную цель, которая в нашем случае выступает как цель деятельности. Базовые компоненты, отражающие *субъектность деятельности*, представлены на рисунке 3.

Важнейшим компонентом субъектности деятельности является тот факт, что все основные компоненты деятельности связаны с переживаниями. Эта связь реализует методологический принцип единства знания и переживания.

В условиях сознательного разделения труда между отмеченными компонентами устанавливаются многообразные и многозначные связи.

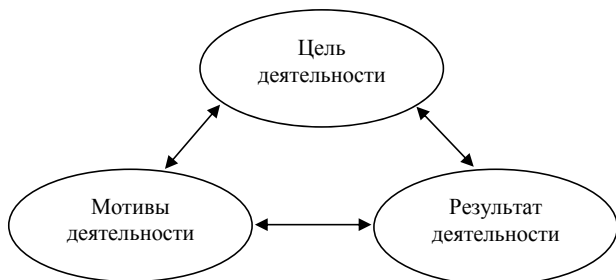


Рис. 3. Базовые компоненты субъектности деятельности

Любая деятельность по своему результату характеризуется:

- производительностью;
- качеством;
- надежностью.

Поэтому нормативный результат всегда претерпевает трансформацию по этим трем параметрам. В зависимости от мотивации субъект может отдать предпочтение одному из указанных параметров. Принятие решения в пространстве трех факторов насыщено глубокими переживаниями. За счет снижения качества и надежности можно всегда повышать производительность. С производительностью часто связана величина оплаты труда, но снижение качества – это брак в работе, а снижение надежности может привести к авариям и даже к человеческим жертвам (на сегодняшний день можно найти много примеров). Ориентация на ту или иную систему параметров определяет *психологическую цену деятельности*.

В бизнесе основным результатом является получение прибыли. Прибыль выступает системообразующим фактором. Но прибыль может быть получена различным способом: использованием некачественного сырья, снижением качества выпускаемой продукции, нарушением технологических норм, снижением надежности изделия, нарушением законодательных норм и т. д.

В процессе сложного взаимодействия нормативного результата с мотивами субъекта деятельности формируется субъективная цель, отражающая результат. Соотношение этой цели с мотивом определяет личностный *смысл деятельности*.

Важным моментом, определяющим характер отношений между результатом, мотивом и целью, является внешняя социальная оценка результата, которого достигает субъект в деятельности. Ярким примером такой оценки являются результаты спортивной деятельности. Мотивация в процессе выбора и освоения деятельности выступает в тесном единстве с внешней оценкой.

Мотивация и внешняя оценка определяют иерархию основных параметров деятельности, которую выстраивает для себя субъект. Мотивация оказывает определяющее влияние на:

- принятие профессиональной деятельности;
- определение личностного смысла деятельности;
- трансформацию нормативного результата и выбор способов его достижения.

Под влиянием мотивации и цели в деятельность вовлекаются ресурсы внутреннего мира во всем их многообразии. Это вовлечение осуществляется по функциональному принципу. Это возможно, так как мотивация входила во все компоненты внутреннего мира, когда они формировались в прошлом опыте.

Под влиянием мотивации устанавливаются *критерии достижения цели* и *критерии предпочтительности* той или иной модификации и способов ее достижения.

В целом необходимо отметить, что процессы взаимодействия мотивации, результата и цели действия изучены еще явно недостаточно.

Для того чтобы цель была достигнута, субъект должен совершить определенные действия. Деятельность субъекта направляют представление о результате (цель) и *программа деятельности*. При этом необходимо, чтобы была проведена декомпозиция цели на подцели отдельных действий и для каждой подцели должны быть установлены *критерии достижения подцели* и *критерии предпочтительности*. Осуществляется это в процессах принятия решений.

Программа деятельности фиксирует, что, как и когда должен делать субъект, какое действие совершить, чтобы получить запланированный результат.

Программа деятельности формируется на основе мотивации, представления о результате, на основе отражения и оценки объективных и субъективных условий, сопоставления их с нормативны-

ми способами действия и условиями, в которых они должны осуществляться.

Программа деятельности разрабатывается на основе принятия решений по каждому параметру. Процесс принятия решений включен в каждый компонент деятельности. В результате принятых решений определяются:

- что следует учитывать в желаниях субъекта (процесс мотивации, заканчивающийся принятием решения о доминирующих мотивах; то, что часто обозначают как «борьбу мотивов»);
- какой результат должен быть получен с учетом мотивов субъекта и условий деятельности (субъективизация результата). Представление о результате конкретизируется в критериях достижения цели и критериях предпочтительности; представление о результате деятельности декомпозируется в представлениях о подцелях отдельных действий с соответствующими критериями;
- как должны взаимодействовать и взаимосоединяться отдельные действия в структуре деятельности; по какой программе это должно быть реализовано.

Решения принимаются в «поле выбора» по каждому компоненту деятельности. Вся программа деятельности реализуется субъектом с учетом его личностных качеств: способностей, воли, богатства внутреннего мира. Общая архитектура психологической функциональной системы деятельности (ПФСД) представлена на рисунке 4.

Предлагаемая архитектура ПФСД близка к общей архитектуре физиологической функциональной системы, предложенной П. К. Анохиным (Анохин, 1975). Мы постарались показать это графически на рисунке 5.

По-другому и быть не может, если мы строим исследование на основе *принципа психофизического единства*. Но при этом психологическая система деятельности в своих компонентах и связях наполняется новым содержанием, которое определяется прежде всего сознанием человека.

Определив структуру деятельности, мы можем поставить вопросы:

- каково отношение структуры деятельности и структуры способностей?
- как взаимодействуют эти структуры, что их объединяет?

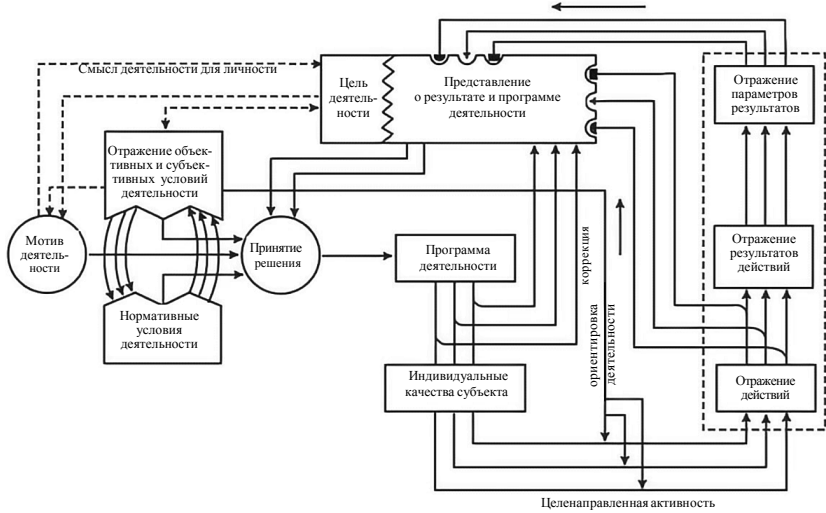


Рис. 4. Общая архитектура психологической системы деятельности

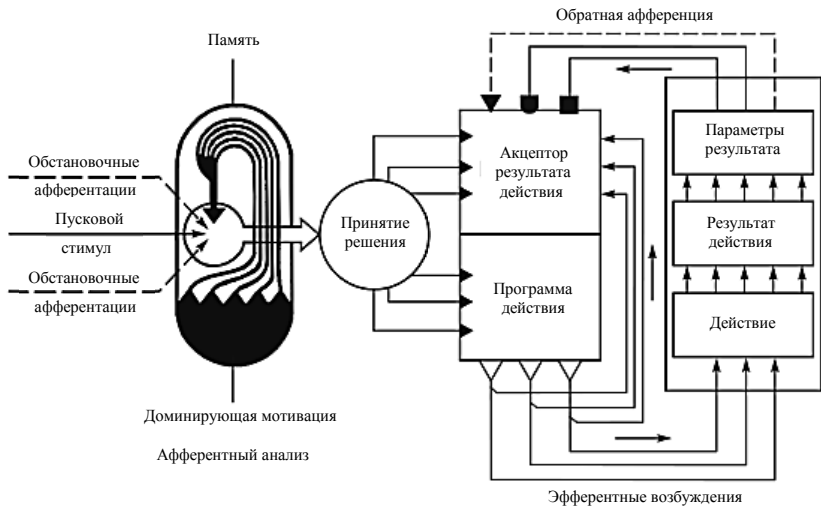


Рис. 5. Общая архитектура физиологической функциональной системы поведения

Попытаемся ответить на эти вопросы.

Как уже отмечалось, деятельность направляется мотивом и целью, а действие – подцелью, которая соотносится с целью деятельности. Каждое действие занимает свое место в структуре деятельности.

Структура деятельности мультиплицируется в структуры действий, объединяя эти структуры единым мотивом и целью.

Каждый из компонентов подструктуры действий наполняется конкретным содержанием, и все эти подструктуры объединяются мотивом и целью в единую структуру деятельности (рисунок 6).

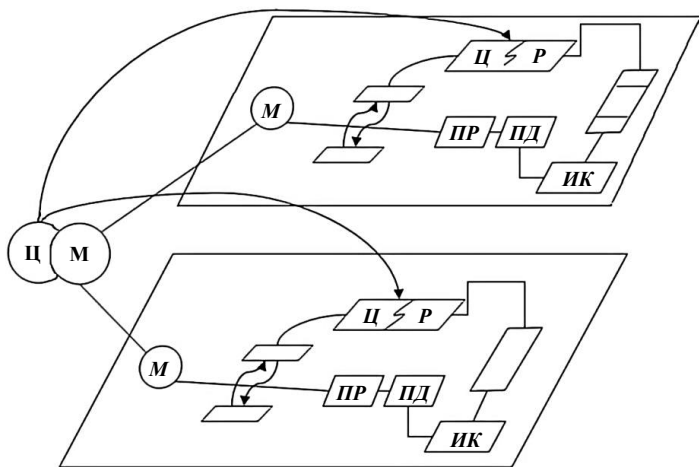


Рис. 6. Мультиплицированная структура деятельности

Каждый из компонентов ПСД представляет собой сложное по содержанию образование, интегрирующее содержание соответствующих компонентов подсистем отдельных действий. Обособленно от компонентов подсистем стоит блок «принятия решений». Он представлен в каждом компоненте подсистемы действий и деятельности в целом. И если ранее мы говорили о разном содержании одних и тех же компонентов подсистем, то теперь мы рассматриваем ситуацию, когда один и тот же компонент «принятия решений» с разным содержанием присутствует во всех других компонентах подсистем действий. Поэтому мы его вынесли из подсистем действий и поместили в систему деятельности наряду с мотивацией и целью.

На рисунке 7 показаны (для простоты) две подсистемы действий объединенных в систему деятельности мотивом, целью и подсистемой «принятия решений».

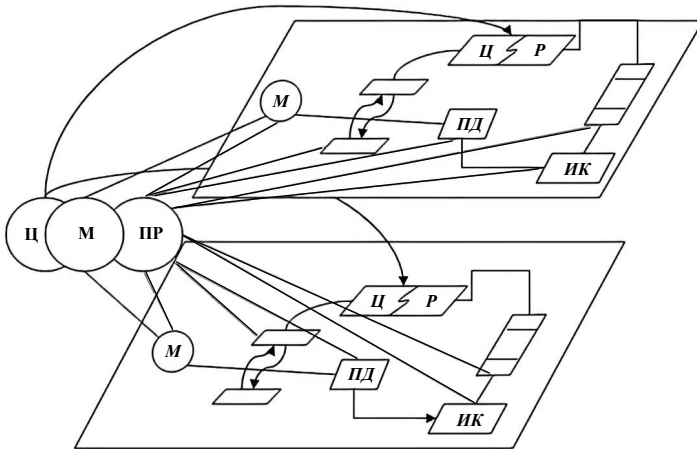


Рис. 7. Мультиплицированная структура деятельности с указанием связей между компонентами

2.3.3. Место способностей в структуре деятельности

С учетом того, что любая деятельность реализуется через способности человека, особый интерес представляет вопрос о месте способностей в структуре деятельности. Рассмотрим этот вопрос.

Для того, чтобы совершить конкретное действие, необходимо:

- воспринять ситуацию, в которой должно совершаться действие;
- извлечь из памяти информацию, относящуюся к действию (знания, планы и структуры поведения, умения и навыки);
- вообразить, что это действие может исполняться по-другому;
- оценить весь комплекс информации, полученной субъектом деятельности;

- принять решения об осуществлении деятельности с учетом мотивации и нормативного образа деятельности, нормативных требований;
- сформировать программу выполнения действия;
- совершить необходимые исполнительные действия (интеллектуальные, сенсомоторные);
- сверить результат с представлением о цели;
- принять решение о завершении деятельности или корректировке программы (в последнем случае все повторяется).

За каждым из перечисленных психических действий стоят конкретные способности:

- восприятия;
- воображения;
- памяти;
- мышления;
- сенсомоторные.

Обобщенная функциональная система деятельности на уровне способностей представлена на рисунке 8. Заметим, что способности, как отмечалось ранее, не выступают «рядоположенно», они работают в режиме взаимодействия.

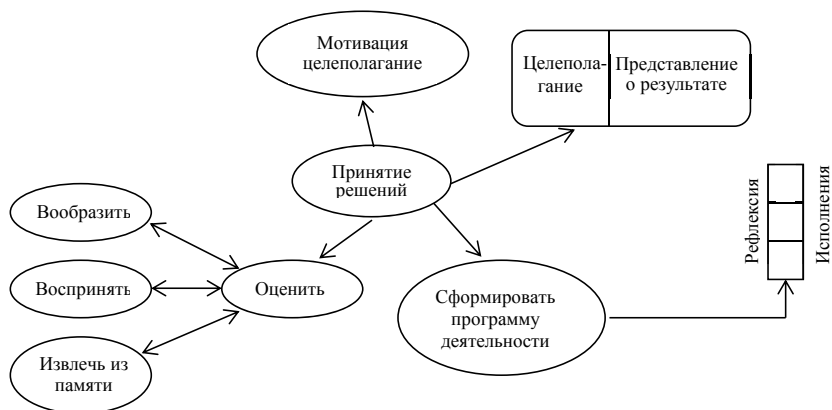


Рис. 8. Функциональная система деятельности на уровне способностей

Таким образом, способности выступают в качестве механизма реализации деятельности. Они вовлекаются в деятельность в соответствии с требованиями деятельности, при этом в деятельности они развиваются прежде всего за счет предания им черт оперативности. Общие способности достраиваются программами их использования в целях конкретной деятельности с учетом условий, в которых деятельность реализуется, и целей, которых необходимо достичь.

Чем в большее число деятельностей вовлекаются общие способности, тем разнообразнее программы их использования. Это и есть магистральный путь развития способностей, который современные методы диагностики не учитывают. Для диагностики профессиональных способностей нужна другая методология, которая учитывала бы проблемы, рассмотренные в настоящем разделе.

Исследования в области психологии труда убедительно показывают, что успешность деятельности определяется системно-взаимодействующей совокупностью способностей.

Экспериментальные данные позволяют утверждать, что существуют корреляционные плеяды способностей, обеспечивающие эффективность выполнения отдельных действий в структуре деятельности, определяющие производительность, качество и надежность. Одни и те же способности могут входить в различные подсистемы. При этом их оперативное проявление в разных подсистемах может быть сходным или различным.

Анализ структуры связей отдельных ПВК с точки зрения их представленности на разных этапах профессионализации позволяет выделить связи:

- характерные для всех этапов профессионализации;
- временные связи, присутствующие только на некоторых этапах овладения профессией;
- связи, появляющиеся на определенном этапе овладения профессией и в дальнейшем не исчезающие;
- связи с переменным знаком.

Исходя из сказанного, деятельность можно представить с позиций реализующей ее системы способностей как постоянно меняющуюся по составу и мере взаимодействия структуру способностей, каждая из которых имеет свое оперативное проявление.

При множестве способностей, реализующих деятельность, реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных способностей. Онтологически эта единая структура реализуется целостностью мозга как органа психики, функционально определяется целью деятельности и ее мотивацией.

Мы рассмотрели представление о модели психологической функциональной системы деятельности. Реально система деятельности складывается в процессе труда, и этот процесс можно представить как процесс системогенеза деятельности.

Существенный вклад в понимание процессов системогенеза деятельности вносит изучение взаимосвязи деятельности и развития, рефлексии и рефлексивности. Рассмотрим их более подробно.

Подход со стороны деятельности разрешает проблему развития способностей, формирования личностных качеств, освоения новых знаний и формирования умений, навыков. Именно эти новообразования выступают результатом деятельности. Тем самым решается и задача единства обучения и воспитания.

Глава III

Обучение как совместная деятельность ученика и учителя

3.1. Урок как совместная деятельность ученика и учителя

Нормативный способ деятельности учителя позволяет выделить следующие компоненты:

- организационный момент;
- опрос учащихся по заданному на дом материалу;
- объяснение нового материала;
- задание на дом.

В различных типах урока отдельные компоненты могут отсутствовать.

Общая цель деятельности учителя заключается в формировании социально-ценных личностных качеств ученика, развитии его способностей, освоении культуры, в аспектах, предусмотренных программой, в формировании навыков учебной и практической деятельности. Это общая цель на различных этапах урока конкретизируется и дополняется частными моментами.

Оговорим, что при проведении психологического анализа деятельности мы исходим из парадигмы «субъект-субъектных» отношений в образовательном процессе. Согласно этой парадигме, основное внимание уделяется учебной деятельности ученика, задача учителя – организовать учебную деятельность ученика так, чтобы достичь целей урока. Заметим, что в современной педагогике методика работы в данной парадигме еще не разработана и для учителя представляет значительные трудности. С этой точки зрения приводимый анализ педагогической деятельности может быть полезен для современного учителя. Можно сказать, что мы пробуем реализовать инновационный подход к организации учебного процесса в школе.

Главная трудность в реализации субъект-субъектного подхода заключается в том, что учитель должен поставить цель, которая должна быть принята учеником. Только приняв цель, ученик превращается в субъекта учебной деятельности. Однако чаще всего цель урока подменяется темой урока.

Рассмотрим теперь с учетом сказанного выше каждый из компонентов структуры урока.

Начнем с организационного момента. Внешняя сторона этой части достаточно проста: учитель входит в класс после звонка. Ученики встают на своем рабочем месте. Учитель здоровается и предлагает ученикам сесть. Но зададимся вопросом: какова цель данной части урока?

Цель учителя — подготовить ученика к учебной деятельности на уроке.

Цель ученика — подготовиться к учебной деятельности.

Внешние условия

- не все ученики встали, часть продолжает разговаривать, они еще психологически отсутствуют на уроке;
- на партах (столах) у ряда учеников находятся предметы, не связанные с учебной деятельностью на данном уроке;
- ученики не успокоились после предыдущего занятия по физической культуре;
- учеников задержал на перемену учитель, ведущий предыдущий урок,
- ряд учеников отсутствует на уроке;
- ученики возбуждены по неизвестной учителю причине;
- в классе беспорядок, доска исписана, нет мела, не принесены карты, на столах отсутствуют тетради, учебники и другие материалы, необходимые для урока.

Внутренние условия

Учитель должен моментально оценить ситуацию (распределенное внимание) и *принять решение* о своих действиях в зависимости от внешней ситуации. Следовательно, он должен:

- обладать *способностью принимать решения* в условиях дефицита времени;

- он должен *помнить*, с каким классом он имеет дело в настоящий момент (*долговременная память*);
- должен сохранять спокойствие (*эмоциональная устойчивость*), располагать набором воздействий на класс и отдельных учеников (*навыки организаторской деятельности*);
- быстро реагировать на нештатную ситуацию (*быстрота реакции*);
- уметь входить в положение учеников (*быть терпеливым, уважать учеников*);
- знать, на кого можно опереться в поддержании дисциплины (*индивидуальный подход, долговременная память*);
- *обладать чувством юмора*, уметь перевести нештатную ситуацию в шутку, одновременно строго соблюдать педагогические требования (*настойчивость*).

Следующим этапом урока является *опрос учащихся по заданному дом материалу*.

Цель учителя – выяснить, насколько ученики усвоили материал предыдущего урока, как этот материал усвоили отдельные ученики, стимулировать учебную активность учеников, выяснить трудные места и вернуться к их объяснению (опрос должен быть обучающим), установить понимание текущего материала в контексте всего изучаемого содержания учебного материала, выяснить, как ученики понимают прикладное значение изученного, имеет ли изучаемый материал личностный смысл, подготовить к восприятию нового материала.

Цель ученика – проверить себя, усвоил ли он материал предыдущего урока, получить ответ на вопросы, которые у него возникли в процессе выполнения домашнего задания.

Внешние условия

- не все ученики подготовились к уроку, не все поняли предыдущий материал;
- крайний случай – никто из учеников не в состоянии дать удовлетворительный ответ, ученики затрудняются привести примеры, не видят связи с предыдущим материалом, не видят личностного смысла учения, ученики стараются, но их ответы носят характер механического заучивания;

- ученики заинтересованы изучаемой темой, просят дать дополнительный материал;
- в классе наблюдается конкуренция за похвалу учителя, положительные оценивания;
- ученики подсмеиваются над неправильными ответами одноклассников;
- отсутствует взаимовыручка, не чувствуется коллектива, духа сопереживания.

Внутренние условия

- учитель должен видеть многоплановость данной части урока (быть *компетентным* в проведении опроса);
- *знать* индивидуальные особенности учеников;
- *помнить*, кто из учеников и как владеет материалом его предмета (знать «сильных» и «слабых» учеников);
- дифференцированно подходить к оценке ответов с учетом индивидуальных особенностей (быть компетентным в *оценивании*);
- *уметь* мобилизовать активность всех учащихся (не допускать ситуации, когда один отвечает, а все остальные занимаются своим делом или скучают), этому способствует *качественно-распределенное внимание*;
- на основе выборочного опроса и *наблюдения* уметь составить представления о том, как материал усвоен всем классом;
- в процессе опроса суметь дополнительными комментариями пробудить интерес к изучаемому материалу, показать его *личный смысл* (мотивация учебной деятельности);
- в случае обнаружения, что часть учащихся не усвоили материал, *принять решение* о дальнейшем ходе урока, изменить намеченную ранее *программу* деятельности (крайний случай – отказаться от изучения нового материала, посвятив все время материалу предыдущего урока);
- в случае проявленного учениками интереса к изучаемому материалу дать совет, к какой литературе следует обратиться;
- оценивание должно быть объективным и доброжелательным;
- учитель должен обладать умением вызвать *сопереживание* учеников за успехи отдельного, конкретного ученика;
- опрос индивидуальный должен носить черты коллективной деятельности (а не провоцировать на подсказки).

Следующим этапом урока является *объяснение нового материала*.

Цель учителя — поставить цель для учеников, связанную с освоением нового материала. Перевести эту цель в учебную задачу, добиться изменения и понимания цели и задачи учениками. Организовать учебную деятельность учеников в соответствии с поставленной целью и задачами. Добиться понимания *нового* материала в контексте целого восприятия учебного предмета, показать практическую значимость нового материала, продолжить работу по развитию способностей ученика и формированию социально значимых качеств.

Цель ученика — освоить новый материал через решение задач, поставленных учителем.

Внешние условия

- не все ученики готовы к восприятию нового материала;
- имеется определенный дефицит времени;
- ученики не видят личностного смысла в изучаемом материале;
- у учеников может быть другая точка зрения (в первую очередь по гуманитарным дисциплинам), отличная от точки зрения учителя;
- для понимания материала желательно выстроить содержательный визуальный ряд;
- наблюдаемые в жизни факты противоречат тому, что должен утверждать учитель (сеять разумное, доброе, вечное).

Внутренние условия

- учитель должен *владеть* материалом, располагать различными методами его изложения, быть *компетентным в постановке учебной цели*;
- иметь ответ на вопросы учеников, в первую очередь на другие версии понимания значения изучаемого (*неидеологизированное мышление*);
- иметь *нравственную* позицию, позволяющую ответить на реплику «Вы нас учите, а в жизни все не так»;
- иметь широкую *общекультурную подготовку*;
- уметь по ходу объяснения выяснять, все ли понимают ученики;
- опираться на сильные стороны учеников (индивидуальный подход);

- владеть современными информационно-коммуникативными технологиями, знать словарный запас учеников, используя новые понятия, давать им разъяснения, общаться с учащимися на понятном для них языке, постоянно помнить о целях развития способностей и формирования личностных качеств;
- подводить учащихся к самостоятельной постановке учебных целей и осознанию всей учебной деятельности (развивать *качества рефлексивности*), обеспечить понимание задачи, результата и способа деятельности, уметь *анализировать неправильные ответы*;
- помнить, что основная часть знаний получается в процессе решения или для решения практической задачи. Первоначально знания всегда носят *функциональный* характер. Возвращение к функциональности знаний (их практическая значимость) – важнейшее условие понимания. Нет знаний, трудных для понимания, если соблюдается *принцип функциональности* в их освоении;
- уважение к ученику, его точке зрения.

Следующим этапом урока является *закрепление учебного материала*.

Цель учителя – убедиться в том, что ученики поняли учебный материал и усвоили путь, который они прошли для этого; добиться того, чтобы ученики осознали степень понимания учебного материала, способствовать его закреплению (то, что понято, должно быть заучено), дать рекомендации по самостоятельной работе с новым учебным материалом.

Цель ученика – убедиться, что он понял учебный материал; если не понял, то что именно, какие моменты. Поставить вопросы учителю, вызванные пониманием (непониманием) нового материала.

Внешние условия

Возможны две ситуации:

- все ученики поняли новый материал;
- часть учеников не поняли новый материал.

Внутренние условия

- еще на этапе объяснения учитель констатировал разную степень усвоения учебного материала (*рефлексия*), опираясь на «сильных» учеников (*знание класса*), он пробует вернуться к наиболее трудным моментам (опыт преподавания предмета), проверяя усвое-

ние на «слабых» (организует *коллективную деятельность*). Возвращается к отдельным моментам: пытаюсь выяснить причину непонимания, находит аналогии, примеры из пройденного материала, включает новый материал в контекст жизненного опыта учащихся (*общекультурная компетенция*);

- важнейшим моментом достижения понимания является анализ неправильных ответов (*предметная компетенция*). Учитель должен видеть в ответе не столько неправильный ответ, сколько вопрос: почему ученик дал именно этот ответ?
- добиваясь понимания учебного материала, учитель должен иметь в виду, что в ряде случаев в науке (литературе, истории и др.) нет единой точки зрения (*толерантность, неидеологизированное мышление* учителя). Точки зрения могут быть разные, но любая из них должна опираться на доказательства (*формирование научного мышления*).

Заключительный этап урока – *задание на дом*.

Цель учителя – сформировать у ученика программу самостоятельной работы дома по освоению нового материала урока; задать критерии самопроверки, которые будут свидетельствовать о том, что ученик освоил материал.

Цель ученика – на основе понимания достигнутого на уроке освоить новый материал в соответствии с заданием учителя, критериями самопроверки.

Внешние условия

- *разная степень усвоения* нового материала в классе;
- *разная мотивация* на его доработку дома; различные домашние условия для самостоятельной учебной деятельности.

Внутренние условия

- правильное понимание учителем данного этапа урока;
- знание индивидуальных особенностей учеников.

Хрестоматийным является разделение учащихся по мнемическим способностям, по параметрам быстроты и прочности запоминания.

Учащийся, который быстро запоминает, может уйти с урока с убеждением, что он все знает и не уделит должного внимания домашней работе. Но у него высокая быстрота запоминания сочетается

с быстрым забыванием. В результате на следующем уроке при опросе он окажется в сложном положении.

Учащийся, который медленно запоминает, но при необходимой работе запоминает прочно, оказывается в другой ситуации: на уроке при повторении пройденного материала он не может активно участвовать в работе, ему надо еще поработать над запоминанием дома. У учителя может сложиться впечатление, что он плохо работает на уроке, что ведет к неадекватной оценке. Но если этот ученик правильно работает над домашним заданием, то у него формируются прочные знания.

Это только одна из иллюстраций индивидуальных особенностей, которые должен учитывать учитель, давая задание на дом. Реально же можно утверждать, что учитель должен *индивидуализировать* самостоятельную работу, задавая *разные программы* самостоятельной деятельности.

Не менее важно учитывать и условия домашней работы. Но здесь учитель должен работать не столько с учеником, сколько с его родителями.

Проведенный анализ педагогической деятельности позволяет установить профессионально важные качества, включающие способности, навыки, знания, личностные качества. Способности лежат в основе знаний и навыков, так как на основе способностей формируются профессиональные навыки и осваиваются знания. Эти способности будут рассматриваться как профессиональные.

Психологический анализ урока показывает органичную взаимосвязь деятельности учителя и ученика. Их объединяет единство целей – научить ученика и получить знания. Но в этой совместной деятельности каждый из них выполняет свою деятельность: учитель учит, ученик учится.

Рассмотрим каждую из них в отдельности с процессуальной стороны и со стороны компетенций, которыми должен обладать каждый из них, чтобы успешно выполнять свои функции (учить и учиться).

3.2. Компетентности учителя в структуре урока

Рассматривая педагогическую деятельность учителя, нам прежде всего следует определить основные задачи, которые должен уметь

ставить и разрешать педагог. Для этого он должен владеть профессиональными знаниями, у него должны быть сформированы соответствующие умения и навыки, развиты профессиональные способности и личностные качества. Совокупность отмеченных качеств в их системном проявлении будет характеризовать педагогическую компетентность учителя. Психологический анализ трудовой деятельности в соответствии с предложенной выше психологической функциональной структурой деятельности (рисунки 6–7) и психологический анализ урока как совместной деятельности ученика и учителя позволяет выделить следующие базовые компетенции педагога.



Рис. 9. Профессиональные компетенции учителя

Проверка взаимосвязей выделенных компетенций и общего показателя успешности педагогической деятельности показала (рисунок 10), что все компетенции входят в систему прямых связей, значимых на высоком уровне достоверности ($p < 0,001$). Они также связаны с общим показателем успешности педагогической деятельности на том же уровне достоверности ($p < 0,001$) (см.: Профессионализм современного педагога, 2011, с. 14–15).

Качественный анализ с использованием метода фокус-групп также показал, что эксперты (руководители и специалисты систе-

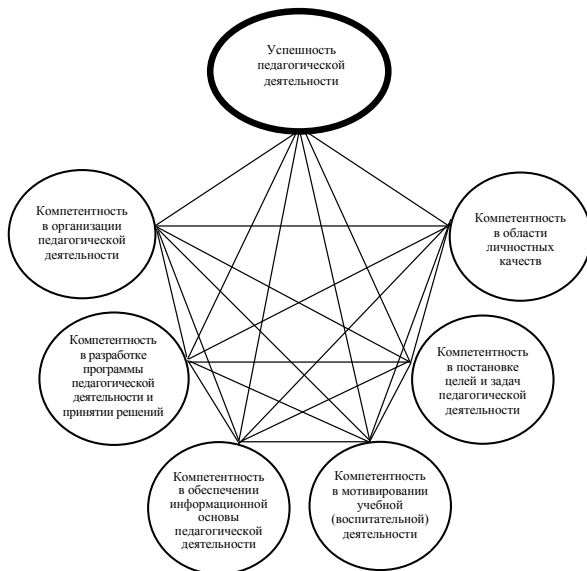


Рис. 10. Взаимосвязь базовых компетенций с успешностью педагогической деятельности

мы образования) высоко оценили значимость выделенных в стандарте компетенций для обеспечения успешности педагогической деятельности.

Выделенным компетенциям деятельности должны соответствовать компетентности педагога:

- компетентность в мотивации учебной деятельности ученика;
- компетентность в целеполагании учебной деятельности;
- компетентность в раскрытии личностного смысла конкретного учебного курса и учебного материала конкретного урока;
- компетентность в вопросах понимания ученика, что необходимо для реализации индивидуального подхода в обучении;
- компетентность в предмете преподавания (предметная компетентность);
- компетентность в принятии решений, связанных с разрешением педагогических задач;
- компетентность в разработке программ деятельности и поведения;

- компетентность в организации учебной деятельности, которая, в свою очередь, предполагает:
- компетентность в организации условий деятельности, прежде всего информационных, адекватных поставленной учебной задаче;
- компетентность в достижении понимания учеником учебной задачи и способов ее решения (способов деятельности);
- компетентность в оценивании текущих и итоговых результатов деятельности.

Ниже приводится развернутая характеристика составляющих базовых компетентностей с указанием качественных показателей их оценки (таблица 2).

Перейдем теперь к *определению составляющих базовых компетенций педагогической деятельности как процессу воспитания.*

Для начала дадим определения основным понятиям.

Воспитание (социальное) – целенаправленная деятельность, призванная формировать систему качеств личности, взглядов и убеждений (Российская педагогическая энциклопедия, 1999). Единицей анализа процесса воспитания является поступок. Воспользуемся определением поступка, данным в Психологическом словаре (под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского).

Поступок – социальное действие, оцениваемое как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, себе самому, к группе или обществу, к природе в целом (Психология, 1990, с. 286).

Какими же компетенциями и личностными качествами должен обладать педагог-воспитатель? Прежде всего он *должен быть* личностью и совестливым человеком. И если, имея в виду преподавателя, мы часто говорим, что он должен *знать*, то о воспитателе мы говорим, что он должен *быть*. *Должен знать* и *должен быть* – вот два принципиальных положения, разделяющих преподавателя и воспитателя. Конечно, между этими подходами есть и общее, но здесь мы подчеркиваем различия.

Воспитатель должен обладать компетенциями, позволяющими ему:

- включить ребенка в систему межличностных отношений;

Таблица 2

Составляющие базовых компетентностей педагога

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
<i>1. Личностные качества</i>			
1.1	Вера в силы и возможности обучающихся	<p>Данная компетентность является выражением гуманистической позиции педагога. Она отражает основную задачу педагога – раскрывать потенциальные возможности ученика. Данная компетентность определяет позицию педагога в отношении успехов обучающихся. Вера в силы и возможности обучающихся снимает обвинительную позицию в отношении ученика, свидетельствует о готовности поддерживать ученика, искать пути и методы, отслеживающие успешность его деятельности. Вера в силы и возможности ученика есть отражение любви к обучающемуся. Можно сказать, что любить ребенка значит верить в его возможности, создавать условия для разворачивания этих сил в образовательной деятельности</p>	<p>Умение создавать ситуацию успеха для обучающихся. Осуществлять грамотное педагогическое оценивание, мобилизующее академическую активность. Уметь находить положительные стороны у каждого обучающегося, строить образовательный процесс с опорой на эти стороны, поддерживать позитивные силы развития. Уметь разрабатывать индивидуально-ориентированные образовательные проекты</p>
1.2	Интерес к внутреннему миру обучающихся	<p>Интерес к внутреннему миру обучающихся предполагает не просто знания их индивидуальных и возрастных особенностей, но и выстраивание всей педагогической деятельности с опорой на индивидуальные особенности обучающихся. Данная компетентность определяет все аспекты педагогической деятельности</p>	<p>Умение составить устную и письменную характеристику обучающихся, отражающую разные аспекты их внутреннего мира. Умение выяснить индивидуальные предпочтения (индивидуальные образовательные потребности), возможности ученика, трудности, с которыми он сталкивается. Умение построить индивидуализированную образовательную программу. Умение показать личностный смысл обучения с учетом индивидуальных характеристик внутреннего мира</p>

Продолжение таблицы 2

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
1.3	Открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление педагога)	Открытость к принятию других позиций и точек зрения предполагает, что педагог не считает единственно правильной свою точку зрения. Он интересуется мнением других и готов их поддерживать в случаях достаточной аргументации. Педагог готов гибко реагировать на высказывания обучающегося, включая изменение собственной позиции	Убежденность, что истина может быть не одна. Интерес к мнениям и позициям других. Учет других точек зрения в процессе оценивания обучающихся
1.4	Общая культура	Определяет характер и стиль педагогической деятельности. Закладывается в знаниях педагога об основных формах материальной и духовной жизни человека. Определяет во многом успешность педагогического общения, позицию педагога в глазах обучающихся	Ориентация в основных сферах материальной и духовной жизни. Знание материальных и духовных интересов молодежи. Возможность продемонстрировать свои достижения. Руководство кружками и секциями
1.5	Эмоциональная устойчивость	Определяет характер отношений в учебном процессе, особенно в ситуациях конфликта. Способствует сохранению объективности оценки обучающихся. Определяет эффективность владения классом	В трудных ситуациях педагог сохраняет спокойствие. Эмоциональный конфликт не влияет на объективность оценки. Не стремится избежать эмоционально-напряженных ситуаций
1.6	Позитивная направленность на педагогическую деятельность. Уверенность в себе	В основе данной компетентности лежит вера в собственные силы, собственную эффективность. Данная компетентность способствует позитивным отношениям с коллегами и обучающимися. Определяет позитивную направленность на педагогическую деятельность	Осознание целей и ценностей педагогической деятельности. Позитивное настроение. Желание работать. Высокая профессиональная самооценка

Продолжение таблицы 2

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
II. Постановка целей и задач педагогической деятельности			
2.1	Умение перевести тему урока в педагогическую задачу	Основная компетенция, обеспечивающая эффективное целеполагание в учебном процессе. Обеспечивает реализацию «субъект-субъектного» подхода, ставит ученика в позицию субъекта деятельности, лежит в основе формирования творческой личности	Знание образовательных стандартов и реализующих их программ. Осознание нетождественности темы урока и цели урока. Владение конкретным набором способов перевода темы в задачу
2.2	Умение ставить педагогические цели и задачи соответственно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся	Данная компетентность является конкретизацией предыдущей. Она направлена на индивидуализацию обучения и благодаря этому связана с мотивацией и общей успешностью	Знание возрастных особенностей обучающегося. Владение методами перевода цели в учебную задачу на конкретном возрасте
III. Мотивация учебной деятельности			
3.1	Умение обеспечить успех в деятельности	Компетентность, позволяющая обучаемому поверить в свои силы, утвердить себя в глазах окружающих, один из главных способов обеспечить позитивную мотивацию учения	Знания возможностей конкретных учеников. Постановка учебных задач в соответствии с возможностями ученика. Демонстрация успехов обучающихся родителям, одноклассникам
3.2	Компетентность в педагогическом оценивании	Педагогическое оценивание служит реальным инструментом осознания обучающимся своих достижений и недоработок. Без знания своих результатов невозможно обеспечить субъектную позицию в образовании	Знание многообразия педагогических оценок. Знакомство с литературой по данному вопросу. Владение (применение) различными методами оценивания

Продолжение таблицы 2

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
3.3	Умение превращать учебную задачу в личностно значимую	Это одна из важнейших компетентностей, обеспечивающих мотивацию учебной деятельности	Знание интересов учащихся, их внутреннего мира. Ориентация в культуре. Умение показать роль и значение изучаемого материала в реализации личных планов
<i>IV. Информационная компетентность</i>			
4.1	Компетентность в предмете преподавания	Глубокое знание предмета преподавания, сочетающееся с общей культурой педагога. Сочетание теоретического знания с видением его практического применения, что является предпосылкой установления личностной значимости учения	Знание генезиса формирования предметного знания (история, персоналии, для решения каких проблем разрабатывалось). Возможности применения получаемых знаний для объяснения социальных и природных явлений. Владение методами решения различных задач. Свободное решение задач ЕГЭ, олимпиад (региональных, российских, международных)
4.2	Компетентность в методах преподавания	Обеспечивает возможность эффективного усвоения знания и формирования умений, предусмотренных программой. Обеспечивает индивидуальный подход и развитие творческой личности	Знание нормативных методов и методик. Демонстрация личностно ориентированных методов образования. Наличие своих «находок» и методов, авторской школы. Знание современных достижений в области методики обучения, в том числе использование новых информационных технологий. Использование в учебном процессе современных методов обучения

Продолжение таблицы 2

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
4.3	Компетентность в субъективных условиях деятельности (знание учеников и учебных коллективов)	<p>Позволяет осуществить индивидуальный подход к организации образовательного процесса.</p> <p>Служит условием реализации гуманизации образования.</p> <p>Обеспечивает высокую мотивацию академической активности</p>	<p>Знание теоретического материала по психологии, характеризующего индивидуальные особенности обучающихся.</p> <p>Владение методами диагностики индивидуальных особенностей (возможно, со школьным психологом).</p> <p>Использование знаний по психологии в организации учебного процесса.</p> <p>Разработка индивидуальных проектов на основе индивидуальных характеристик обучающихся.</p> <p>Владение методами социометрии.</p> <p>Учет особенностей учебных коллективов в педагогическом процессе.</p> <p>Знание (рефлексия) своих индивидуальных особенностей и их учет в своей деятельности</p>
4.4	Умение вести самостоятельный поиск информации	<p>Обеспечивает постоянный профессиональный рост и творческий подход к педагогической деятельности.</p> <p>Современная ситуация быстрого развития предметных областей, появление новых педагогических технологий предполагает непрерывное обновление собственных знаний и умений, что обеспечивает желание и умение вести самостоятельный поиск</p>	<p>Профессиональная любознательность.</p> <p>Умение пользоваться различными информационно-поисковыми технологиями.</p> <p>Использование различных баз данных в образовательном процессе</p>

Продолжение таблицы 2

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
<i>V. Разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений</i>			
5.1	Умение разработать образовательную программу, выбрать учебники и учебные комплекты	<p>Умение разработать образовательную программу является базовым в системе профессиональных компетентностей. Обеспечивает реализацию принципа академических свобод на основе индивидуальных образовательных программ. Без умения разрабатывать образовательные программы в современных условиях невозможно творчески организовать образовательный процесс.</p> <p>Образовательные программы выступают средствами целенаправленного влияния на развитие обучающихся.</p> <p>Компетентность в разработке образовательных программ позволяет осуществлять преподавание на различных уровнях облученности и развития обучающихся.</p> <p>Обоснованный выбор учебников и учебных комплектов является составной частью разработки образовательных программ, характер представляемого обоснования позволяет судить о стартовой готовности к началу педагогической деятельности, позволяет сделать вывод о готовности педагога учитывать индивидуальные характеристики обучающихся</p>	<p>Знание образовательных стандартов и примерных программ.</p> <p>Наличие персонально разработанных образовательных программ:</p> <p>а) характеристика этих программ по содержанию, по источникам информации;</p> <p>б) по материальной базе, на которой должны реализовываться программы;</p> <p>в) по учету индивидуальных характеристик обучающихся.</p> <p>Обоснованность используемых образовательных программ.</p> <p>Участие учащихся и их родителей в разработке образовательной программы, индивидуального учебного плана и индивидуального образовательного маршрута.</p> <p>Участие работодателей в разработке образовательной программы.</p> <p>Знание учебников и учебно-методических комплектов, используемых в образовательных учреждениях, рекомендованных органом управления образованием.</p> <p>Обоснованность выбора учебников и учебно-методических комплектов, используемых педагогом</p>

Продолжение таблицы 2

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
5.2	Умение принимать решение в различных педагогических ситуациях	Педагогу приходится постоянно принимать решения: Как установить дисциплину. Как мотивировать академическую активность. Как вызвать интерес у конкретного ученика. Как обеспечить понимание и т. д. Разрешение педагогических проблем составляет суть педагогической деятельности. При решении проблем могут применяться как стандартные решения (решающие правила), так и творческие (креативные) или интуитивные	Знание типичных педагогических ситуаций, требующих участия педагога для своего решения. Владение набором решающих правил, используемых для различных ситуаций. Владение критерием предпочтительности при выборе того или иного решающего правила. Знание критериев достижения цели. Знание нетипичных конфликтных ситуаций. Примеры разрешения конкретных педагогических ситуаций. Развитость педагогического мышления
VI. Компетентности в организации учебной деятельности			
6.1	Компетентность в установлении субъект-субъектных отношений	Является одной из ведущих в системе гуманистической педагогики. Предполагает способность педагога к взаимопониманию, установлению отношений сотрудничества, способность слушать и чувствовать, выяснять интересы и потребности других участников образовательного процесса, готовность вступать в помогающие отношения, позитивный настрой педагога	Знание обучающихся. Компетентность в целеполагании. Предметная компетентность. Методическая компетентность. Готовность к сотрудничеству

Продолжение таблицы 2

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
6.2	Компетентность в обеспечении понимания педагогической задачи и спсобах деятельности	Добиться понимания учебного материала — главная задача педагога. Этого понимания можно достичь путем включения нового материала в систему уже освоенных знаний или умений и путем демонстрации практического применения изучаемого материала	Знание того, что знают и понимают ученики. Свободное владение изучаемым материалом. Осознанное включение нового учебного материала в систему освоенных знаний обучающихся. Демонстрация практического применения изучаемого материала. Опора на чувственное восприятие
6.3	Компетентность в педагогическом оценивании	Обеспечивает процессы стимулирования учебной активности, создает условия для формирования самооценки, определяет процессы формирования личностного Я обучающегося, пробуждает творческие силы. Грамотное педагогическое оценивание должно направлять развитие учащегося от внешней оценки к самооценке Компетентность в оценивании других должна сочетаться с самооценкой педагога	Знание функций педагогической оценки. Знание видов педагогической оценки. Знание того, что подлежит оцениванию в педагогической деятельности. Владение методами педагогического оценивания. Умение продемонстрировать эти методы на конкретных примерах. Умение перейти от педагогического оценивания к самооценке

Продолжение таблицы 2

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
6.4	Компетентность в организации информационной основы деятельности обучающегося	Любая учебная задача разрешается, если обучающийся владеет необходимой для решения информацией и знает способ решения. Педагог должен обладать компетентностью в том, чтобы дать или организовать поиск необходимой для ученика информации	Свободное владение учебным материалом. Знание типичных трудностей при изучении конкретных тем. Способность дать дополнительную информацию или организовать поиск дополнительной информации, необходимой для решения учебной задачи. Умение выявить уровень развития обучающихся. Владение методами объективного контроля и оценивания. Умение использовать навыки самооценки для построения информационной основы деятельности (ученик должен уметь определить, чего ему не хватает для решения задачи)
6.5	Компетентность в использовании современных средств и систем организации учебно-воспитательного процесса	Обеспечивает эффективность учебно-воспитательного процесса	Знание современных средств и методов построения образовательного процесса. Умение использовать средства и методы обучения, адекватные поставленным задачам, уровню подготовленности обучающихся, их индивидуальным характеристикам. Умение обосновать выбранные методы и средства обучения

Продолжение таблицы 2

№	Базовые компетентности педагога	Характеристики компетентностей	Показатели оценки компетентности
6.6	Компетентность в способах умственной деятельности	Характеризует уровень владения педагогом и обучающимися системой интеллектуальных операций	Знание системы интеллектуальных операций Владение интеллектуальными операциями Умение сформировать интеллектуальные операции у учеников Умение организовать использование интеллектуальных операций, адекватных решаемой задаче

Таблица 3

Составляющие компетентностей педагога-воспитателя

№	Базовые компетентности педагога-воспитателя	Характеристики компетентности	Показатели оценки компетентности
<i>1. Личностные качества</i>			
1.1.	Вера в силы и возможности обучающихся	<p>Данная компетентность является выражением гуманистической позиции педагога. Она отражает основную задачу педагога – раскрывать потенциальные возможности ученика. Данная компетентность определяет позицию педагога в отношении успехов обучающихся. Вера в силы и возможности обучающихся снимает обвинительную позицию в отношении ученика, свидетельствует о готовности поддерживать ученика, искать пути и методы, отслеживающие успешность его деятельности. Вера в силы и возможности ученика есть отражение любви к обучающемуся. Можно сказать, что любить ребенка значит верить в его возможности, создавать условия для разворачивания этих сил в образовательной деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Умение создавать ситуации социального успеха. – Осуществлять грамотное педагогическое оценивание поступков и поведения. – Уметь находить положительные качества у каждого ребенка, грамотно позиционировать его среди других, опираясь на эти качества. – Уметь разрабатывать программы развития ученика в его индивидуальном проявлении
1.2.	Интерес к внутреннему миру ребенка	<p>Интерес к внутреннему миру обучающихся предполагает не просто знания их индивидуальных и возрастных особенностей, но и выстраивание всей педагогической деятельности с опорой на индивидуальные особенности обучающихся. Данная компетентность определяет все аспекты педагогической деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Умение составить устную и письменную характеристику воспитанника, отражающую разные аспекты его внутреннего мира. – Умение выявлять индивидуальные предпочтения, интересы. – Умение построить индивидуальную воспитательную программу. – Умение показать значение и смысл того или иного поступка в системе межличностных отношений

Продолжение таблицы 3

№	Базовые компетентности педагога-воспитателя	Характеристики компетентности	Показатели оценки компетентности
1.3	Открытость к принятию позиции воспитанников	Открытость к принятию других позиций и точек зрения предполагает, что педагог не считает единственно правильной свою точку зрения. Он интересуется мнением других и готов их поддерживать в случаях достаточной аргументации. Педагог готов гибко реагировать на высказывания обучающегося, включая изменение собственной позиции	<ul style="list-style-type: none"> — Убежденность, что истина может быть не одна, и поведение ученика объясняется разными причинами. — Интерес к мнению воспитанников. — Учет различных точек зрения в процессе воспитания
1.4	Общая культура	Определяет характер и стиль воспитательной деятельности, определяет позицию педагога в глазах воспитанников. Невозможно осуществлять воспитательный процесс, не пользуясь уважением воспитанников	<ul style="list-style-type: none"> — Воспитатель должен быть личностью, вызывающей уважение воспитанников. — Ориентация в проблемах внутреннего мира ребенка. — Ориентация в системе межличностных отношений
1.5	Эмоциональная устойчивость	Определяет характер отношений в воспитательном процессе. Помогает избегать конфликтов, способствует объективной оценке воспитанников	<ul style="list-style-type: none"> — Сохраняет спокойствие в конфликтных ситуациях. — Не теряет способности объективно оценивать поведение воспитанников. — Не стремится избежать эмоционально-напряженных ситуаций
1.6	Позитивная направленность на воспитательную деятельность	Позволяет осуществлять образовательный процесс в единстве обучения и воспитания	<ul style="list-style-type: none"> — Осознает свои возможности, уверен в собственных силах. — Доминирует позитивное настроение. — Испытывает удовлетворение от воспитательной деятельности. — Высокая профессиональная самооценка

Продолжение таблицы 3

№	Базовые компетентности педагога-воспитателя	Характеристики компетентности	Показатели оценки компетентности
II. Постановка целей и задач в воспитательном процессе			
2.1	Умение поставить цели воспитания по отношению к коллективу и конкретному ученику	Определяет целенаправленность всего воспитательного процесса	<ul style="list-style-type: none"> — Владение методами диагностики проблемных ситуаций в коллективе и у каждого воспитанника. — Владение методами перевода проблемных ситуаций в поступок
2.2	Умение ставить воспитательные цели соответственно возрастным и индивидуальным особенностям воспитанников	Данная компетенция является конкретизацией предыдущей	<ul style="list-style-type: none"> — Знание возрастных проблемных ситуаций. — Владение методами организационного поведения, направленными на разрешение проблемных ситуаций с учетом конкретного возраста
III. Мотивация поведения (поступков)			
3.1	Умение провести психологический анализ поступка (поведения) воспитанника с правильных позиций	Данная компетенция позволяет обеспечить рефлексию воспитанником нравственной стороны своего поведения, увидеть себя со стороны, пробудить совесть воспитанника	<ul style="list-style-type: none"> — Знание интересов, потребностей воспитанников. — Умение определить социальный статус воспитанника. — Демонстрация последствий того или иного поступка, поведения

Продолжение таблицы 3

№	Базовые компетентности педагога-воспитателя	Характеристики компетентности	Показатели оценки компетентности
3.2	Компетентность в педагогическом оценивании	Педагогическое оценивание служит реальным инструментом осознания воспитанником нравственной основы своего поведения	<ul style="list-style-type: none"> — Знание многообразия оценок в воспитательном процессе. — Владение приемами различных видов и типов оценивания
3.3	Умение создать положительное эмоциональное сопровождение конкретных поступков	Правильное воспитание, говорил Платон, заключается в том, чтобы наслаждение и страдание доставляло то, что следует	<ul style="list-style-type: none"> — Умение вызвать правильные чувства при анализе поведения, оценке поступков других людей, чтении художественной литературы и т. д.
<i>IV. Информационная компетентность</i>			
4.1	Компетентность в предмете воспитания	Знание внутреннего мира ребенка как основа воспитания	<ul style="list-style-type: none"> — Знание жизненного пути воспитанника. — Знание семейной обстановки. — Знание травмирующих ситуаций. — Умение установить социальный статус воспитанника. — Умение определить, что доставляет воспитаннику удовольствие и страдание
4.2	Компетентность в методах воспитания	Обеспечивает возможность формирования нравственной личности	<ul style="list-style-type: none"> — Знание нормативных методов и методик. — Умение применить нормативные методы к конкретному случаю. — Наличие своих «находок» и методов воспитания

Продолжение таблицы 3

№	Базовые компетентности педагога-воспитателя	Характеристики компетентности	Показатели оценки компетентности
4.3	Компетентность в субъективных условиях воспитания	Позволяет осуществить индивидуальный подход к организации воспитательного процесса	<ul style="list-style-type: none"> — Знание индивидуальных особенностей учеников. — Владение методами диагностики индивидуальных особенностей воспитанников
4.4	Умение вести самостоятельный поиск информации	Обеспечивает постоянный профессиональный рост и творческий подход к педагогической деятельности. Современная ситуация быстрого развития предметных областей, появление новых педагогических технологий предполагает непрерывное обновление знаний и умений, что обеспечивает желание и умение вести самостоятельный поиск	<ul style="list-style-type: none"> — Профессиональная любознательность. — Умение пользоваться различными информационно-поисковыми технологиями. — Использование различных баз данных в образовательном процессе
<i>V. Разработка программ воспитательной работы и принятие решений в воспитательном процессе</i>			
5.1	Умение разработать программу воспитания для конкретного воспитанника, колллектива	Умение разработать воспитательную программу является базовым, интегрирующим другие компетентности	<ul style="list-style-type: none"> — Знание существующих и используемых на практике воспитательных программ. — Наличие персонально разработанных программ, их эффективность. — Обоснованность используемых воспитательных программ

Продолжение таблицы 3

№	Базовые компетентности педагога-воспитателя	Характеристики компетентности	Показатели оценки компетентности
<i>VI. Компетенции в организации воспитательной деятельности</i>			
6.1	Компетентность в установлении доверительных отношений с воспитанниками	Является основой работы по воспитанию	<ul style="list-style-type: none"> — Быть личностью. — Знать учеников. — Готовность к сотрудничеству
6.2	Компетентность в педагогическом оценивании	Добиться понимания учебного материала – главная задача педагога. Этого понимания можно добиться путем включения нового материала в систему уже освоенных знаний или умений и путем демонстрации практического применения изучаемого материала	<ul style="list-style-type: none"> — Знание того, что знают и понимают ученики. — Свободное владение изучаемым материалом. — Осознанное включение нового учебного материала в систему освоенных знаний обучающихся. — Демонстрация практического применения изучаемого материала. — Опора на чувственное восприятие
6.3	Компетентность в создании воспитывающих условий	Создание таких условий должно гарантировать нравственное поведение	<ul style="list-style-type: none"> — Умение соотнести нравственную проблему с условиями, при которых она может быть разрешена. — Разбираться в условиях, обеспечивающих желательный поступок

- дать нравственную оценку поступку;
- обладать «образом», к которому он ведет ученика (цель воспитания);
- включить учеников в ситуацию, насыщенную переживаниями;
- обеспечивать мотивацию желательного поведения (поступка);
- понимать ученика, разбираться и находить ответы, которые волнуют ученика на данном этапе его жизненного пути;
- осуществлять целеполагание в отношении конкретных поступков, конкретного ученика;
- достигать понимания интересов и устремлений ученика, его внутреннего мира;
- устанавливать социальный статус ученика, его отношения с другими людьми и изменять их в желательном направлении;
- педагогически грамотно осуществлять оценивание поведения и поступков ученика;
- принимать решения, связанные с разрешением воспитательных проблем (конфликтов);
- разрабатывать программы поведения;
- разбираться в условиях, обеспечивающих желательный поступок;
- обеспечивать рефлексию учеником нравственной стороны поведения.

Результатом работы воспитателя должно стать воспитание нравственного человека.

Приведенная таблица показывает, что компетентность в воспитательном процессе тесно связана с компетентностью в обеспечении учения. Но в воспитательном процессе на первый план выходят: внутренний мир ученика, наличие конфликтов, социальный статус учеников, воспитание нравственного человека, личность учителя.

3.3. Компетентность ученика в структуре урока

Так же как и при определении педагогических компетенций, при анализе учебных компетенций мы исходим из функциональной структуры деятельности и психологического анализа урока. Это позволило

нам выделить следующие компетенции ученика, которые представлены на рисунке 11.

Рассматривая педагогические компетенции, мы исходили из того, что их формируют в процессе обучения в педагогическом вузе.

А как обстоит дело с формированием учебных компетенций ученика? Очевидно, что их необходимо сформировать в процессе обучения в образовательном учреждении. Но представлен ли этот процесс как самостоятельный в обучении? Учим ли мы ученика учиться? И что значит научить ученика учиться? Если исходить из того, что учение – это особый вид деятельности, генетически связанный с игровой и трудовой деятельностью, то очевидно, что учение должно состоять из учебных действий. Что же это за действия?

Прежде всего *ученик должен хотеть учиться!* Всегда ли он этого хочет? Нет, не всегда. Но что лежит в основе нежелания учиться? Ведь от природы в человеке заложено стремление к новому, к развитию. Ярким примером этого стремления является возраст «почемучек». Детей интересует все. И в школу, если они не испорчены домашним обучением, дети идут с радостью. Им нравится учиться. Но к окончанию начальной школы это стремление существенно снижается. Почему? Потому что учеба не приносила радости, потому что ученик не всегда понимал новый материал, потому что его неправильно оценивали и т. д. Не вдаваясь в подробности, отметим, что только успех в учебе приносит удовлетворение и правильную оценку этого успеха. Вначале эти действия совершает учитель, но постепенно от внешней оценки необходимо переходить к самооценке, формировать *компетенцию самооценки*. При этом следует отметить, что от внешней оценки человек не уйдет никогда. Для правильной самооценки у ученика должны быть сформированы критерии успешности деятельности, критерии правильного результата. Этого возможно добиться, но это требует специального научения.

Аналогичным образом дело обстоит и с другими учебными компетенциями – им необходимо обучать.

* * *

Материалы второй и третьей глав позволили нам установить содержание образования, сформированное с позиции деятельностного подхода. Оно выражается в компетенциях, которые мы должны

Обучение как совместная деятельность ученика и учителя

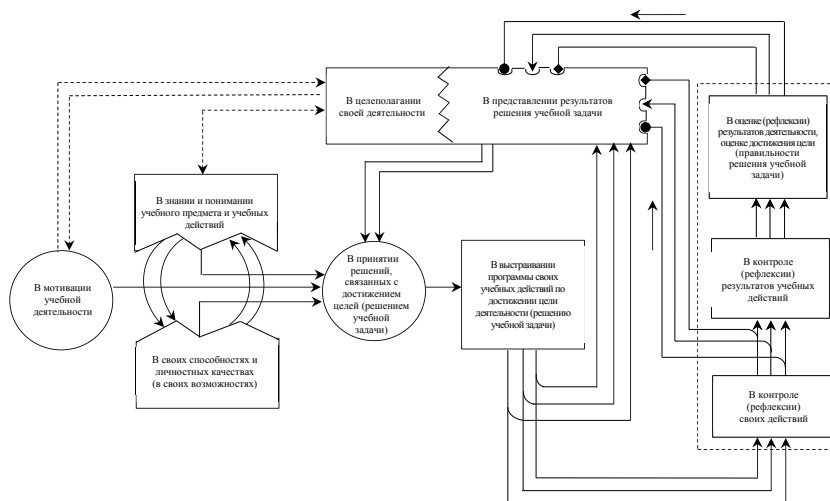


Рис. 11. Компетенции ученика в структуре учебной деятельности

сформировать у студентов педагогических вузов, готовя их как профессионалов в педагогической деятельности. Одновременно мы выяснили, какими компетенциями должен обладать ученик, чтобы стать субъектом учебной деятельности. В настоящее время главное внимание уделяется процессу освоения учеником образовательного контента и гораздо меньше внимания уделяется научению ученика учиться. Ученик учится учиться скорее непроизвольно, а необходимо превратить этот процесс в произвольный.

При различных определениях дидактики все сходится на том, что предметом дидактики является *определение содержания образования и методов обучения и воспитания*. Выше мы показали, что деятельностный подход к образованию определяет содержание образования с позиции формируемых компетенций у студентов (умение учить) и учащихся (умение учиться). Следовательно, мы можем сказать, что в деятельностном подходе реализуется *дидактика компетентностного содержания образования*.

Заключение

В настоящем учебном пособии мы сделали первый шаг: с позиций компетентного подхода определили содержание профессиональной подготовки студентов педагогических образовательных учреждений и выяснили, какими учебными компетенциями должен овладеть ученик для того, чтобы стать субъектом учебной деятельности.

Читатель должен понять, что такое компетенции, что компетенции являются характеристиками работы. В компетенциях определены знания, способности и личностные качества людей, которые создавали конкретную деятельность. Человек, осваивающий деятельность, должен вовлечь в деятельность свои знания, способности и личностные качества, которые будут изоморфны знаниям, способностям и личностным качествам создателей данной деятельности. Осваивая деятельность и формируя соответствующие компетенции, человек становится компетентным по отношению к данной деятельности. Таким образом, мы видим, что процесс освоения компетенции представляет собой сложный системный процесс реализации требований деятельности через внутренние условия субъекта, через качества субъекта деятельности, осваивающего деятельность. Выявить знания, способности, личностные качества, которые лежат в основе конкретных компетенций, можно только в процессе грамотного психологического анализа деятельности.

Рассматривая процесс обучения и учения, можно констатировать, что обучение профессиональной деятельности намного проще, чем учение, учебная деятельность, в которой ученик осваивает содержание, которому его обучают.

Можно сказать, что обучение педагогической деятельности в своих основных компонентах представляет большие сложности

Заключение

для студентов, еще более сложным является вопрос о компетенциях в учебной деятельности. Наши исследования компетенций учителей на достаточно представительной выборке (три региона России) показали, что основные компетенции (мотивации, целеполагания, педагогического оценивания и др.) по пятибалльной шкале находятся в диапазоне от 4,25 до 4,39 балла. Это, казалось бы, хорошие показатели, но, если учесть дисперсию, то значительная часть учителей имеет показатель на уровне 3,0–3,5 балла, а это уже ставит вопрос о необходимости дополнительных программ, направленных на формирование базовых компетенций педагогической деятельности.

Еще более сложным является вопрос о компетенции учебной деятельности. Проблема метода формирования «умения учиться» не отражена и часто подменяется вопросом «об умениях учить». Проблема «умения учиться» в методологическом и теоретическом аспекте сводится к «произвольности» учебной деятельности. Но этот аспект проблемы будет освещен во второй части учебного пособия.

Литература

- Акофф А., Эмери Ф.* О целеустремленных системах. М.: Советское радио, 1974.
- Анохин П. К.* Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975.
- Большой энциклопедический словарь. М.: Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 1997.
- Вахтеров В. П.* Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1987.
- Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
- Глебова Л. Н., Кузнецова М. Д., Шадриков В. Д.* Мониторинг качества высшего педагогического образования. М.: Логос, 2012.
- Декарт Р.* Соч. В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989.
- Землянская Е. Н.* Педагогика начального образования: Учебник и практикум. 2-е изд. М.: Юрайт, 2023.
- Зинченко В. П.* Живое знание. Самара, 1998.
- Иванников В. А.* Основы психологии. Курс лекций. СПб.: Питер, 2010.
- Карпов А. В., Шадриков В. Д.* Системогенез деятельности. Игра. Учения. Труд. В 4 т. Т. 4: Интегральная концепция системогенеза деятельности. М.: ИД РАО; Ярославль: Яргу, 2017.
- Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения. Т. I: Великая дидактика. М.: Педагогика, 1982.
- Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утвержден Президентом Российской Федерации. 04.02.2010. Пр-271.
- Новейший словарь иностранных слов и выражений. Минск: Хорвест; М.: АСТ, 2001.

- Профессионализм современного педагога: Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под науч. ред. В. Д. Шадрикова. М.: Логос, 2011.
- Психология современного педагога: методика оценки педагогических работников / Под ред. В. Д. Шадрикова. М.: Логос, 2011.
- Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
- Российская педагогическая энциклопедия / Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1999.
- Рубинштейн С. Л.* Основы психологии. М.: Госучпедгиз, 1935.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1976.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы развития и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 3–15.
- Скворцов И. А.* Развитие нервной системы у детей (нейроонтогенез и его нарушения). М.: Тривола, 2000.
- Спок Б.* Разговор с матерью / Пер. с англ. Н. А. Перовой, Д. Ю. Азарова. М.: Политиздат, 1991.
- Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. М.: Политиздат, 1986.
- Холодная М. А., Хиповская Я. И.* Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023.
- Шадриков В. Д.* Качества педагогического образования. М.: Логос, 2012.
- Шадриков В. Д.* Ментальное развитие человека. М.: Аспект-Пресс, 2007.
- Шадриков В. Д.* Мир внутренней жизни человека. М.: Университетская книга – Логос, 2006.
- Шадриков В. Д.* Некогнитивная психология. М.: Университетская книга, 2017.
- Шадриков В. Д.* Понимание: концептуальные модели. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021.
- Шадриков В. Д.* Проблема системогенеза деятельности. М.: Наука, 1982.
- Шадриков В. Д.* Происхождение человечности. М.: Логос, 2001.
- Шадриков В. Д.* Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010.
- Шадриков В. Д.* Психологическая характеристика нормального человека, или познай самого себя. М.: Логос, 2009.

Литература

- Шадриков В. Д.* Психология деятельности человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2022.
- Шадриков В. Д.* Системогенез ментальных качеств человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2022.
- Эльконин Д. Б.* Психология игры. Изд. 2-е, стереотип. М.: Владос, 1999.

Именной указатель

- Акофф Р. 38
Анохин П. К. 51–52, 56–57
Атутов П. Р. 8
Батышев С. Я. 8
Вахтеров В. П. 7, 26–30
Выготский Л. С. 7, 36, 51
Гальперин П. Я. 7
Давыдов В. В. 7
Дженнингс Г. 31
Занков Л. В. 7
Землянская Е. Н. 25
Иванников В. А. 43–44
Ильясов И. И. 7
Карпов А. В. 7, 9, 49–50
Кашапов М. М. 8
Климова Е. А. 8
Коменский Я. А. 3, 7–8, 10–17, 19,
22–26
Леонтьев А. Н. 51
Мазилев В. А. 7
Махмутов М. И. 8
Петровский А. В. 73
Поваренков Ю. П. 8–9
Рубинштейн С. Л. 7, 32–33, 35, 44,
51, 53
Скворцов И. А. 43, 45
Спок Б. 45
Сухомлинский В. А. 25
Сытин И. Д. 27
Ушакова Т. Н. 7
Ушинский К. Д. 25
Эльконин Д. Б. 7, 49
Эмери Ф. 38
Ярошевский М. Г. 73

Предметный указатель

- Архитектура
 - деятельности 56
 - общая 36, 56–57
 - поведения 57
- Активность
 - инстинктивная 46
 - новорожденного 45
 - познания 37
 - рефлекторная 50
 - учебная 65, 82
 - целенаправленная 36, 57
- Воля 12–13, 19, 56
- Действия
 - игровые 49
 - мнемические 41
 - перцептивные 41
 - предметные 46, 50
 - совместные 46–49, 63
- Деятельность 61
 - игровая 49–50
 - квазисовместная 47
 - педагогическая 70–73, 75–76, 79–80, 82, 88, 93, 95
 - познавательная 37
 - предметная 34, 50
 - психическая 31, 41
 - совместная 46–47, 49–50, 70–71, 77, 79, 81, 83
 - трудовая 50–51, 91
 - учебная 8, 26, 32, 34–40, 50, 63–64, 66–69, 71–73, 77, 81, 92–95
- Дидактика
 - великая 7, 10
 - Нового времени 7, 10
 - новая 8, 10
- Дидахография 11
- Добродетели 12–13, 16, 22
- Единство
 - души 13
 - знания 13, 53
 - нравственности 13
 - обучения и воспитания 13, 62, 86
 - психофизическое 56
- Знания
 - истинные 11, 24
 - новые 8, 40, 62
 - ограниченные 15
 - приобретаемые 40, 78
 - профессиональные 71
 - теоретические 78

Предметный указатель

- Индивидуальность
- ребенка 29
 - ученика 25
- Искусство
- обучения 15, 20
 - учить 7, 11
 - учиться 11
- Критерии
- достижения 40, 55–56, 81
 - предпочтительности 40, 55–56, 81
 - самопроверки 69
 - уникальности 38
 - успешности 91
- Компетентности 38, 70–87
- учителя/педагога 70–72, 74–76, 78–87
 - ученика 91
- Компетенции
- базовые 71–72, 95
 - профессиональные 8, 71
 - ученика 8, 91–92
 - учителя 8, 71, 95
 - целеполагания 71
- Компоненты
- базовые 53–54
 - деятельности 53–54, 56, 58
 - субъектности 53–54
- Метод
- внушения благочестия 23
 - искусств 21
 - обучения 15–16, 78, 83, 93
 - правил 22
 - языков 22
- Модель
- деятельности 53, 62
- Мотивация
- обучения
 - учебная 40
 - учения 19, 77
 - учебной деятельности 37–38, 66, 71–72, 77, 92
- Мужество 22
- Мысль
- порождение 44, 46
 - предметная 44
- Нравственность 12–13, 15, 22–23, 26
- Образование 12–13, 16, 22, 25–26, 93
- профессиональное 8
 - современное 28
 - школьное 30
- Обучение
- всему что нужно знать 20
 - всеобщее 10
 - всех и всему 15
 - искусству 21
 - школьное 50
- Онтогенез активности 43
- Операции
- интеллектуальные 35, 41, 83
- Педагогика
- новая 7, 27–30
 - революционная 7
 - современная 26–27, 63
 - эволюционная 28
- Подход
- деятельностный 2, 7, 35, 93
 - компетентностный 2, 94
 - системный 21, 31, 51, 53
 - системогенетический 35
- Понимание
- развития 30
 - учебного материала 67–69, 81, 89, 92

Предметный указатель

- Принцип**
- доступности 14
 - единства знания и переживания 53
 - природоцелесообразности 16
 - психофизического единства 56
 - функциональности 68
- Природоцелесообразность** 11
- Причины**
- нежелания учиться 14
 - непонимания 69
 - неудач 14
 - препятствующие обучению 18
- Программа**
- деятельности 36, 38, 40, 55–57, 60, 66, 70–73
 - преподавания 28
- Психика**
- зарождение 43
 - формирование 44
- Психологическая система**
- деятельности 31, 36, 39–40, 52–53, 56–57, 62
- Развитие**
- идеи 7, 26, 28–30, 32
 - детерминанты 32
 - сензитивное 29
 - способностей 32–33, 61–63
 - ученика 35, 38
- Разум** 12–13, 18, 20
- Рефлексия** 41, 62, 68, 79, 87, 90, 92
- Рефлексивность** 41–42, 62, 68
- Системогенез**
- деятельности 52, 62
 - индивидуальности 42
- Совесть** 13, 87
- Справедливость** 16, 22
- Фактор**
- культурный 32
 - системообразующий 35, 51, 53–54
- Умеренность** 22
- Целеполагание** 37–38, 41–42, 60, 71–72, 76, 81, 90, 92, 95
- Цель**
- ученика 64–65, 67–69
 - учителя 29, 63–65, 67–69
 - учитель 10

Научное издание

Шадриков Владимир Дмитриевич,
ординарный профессор
Научного исследовательского университета
«Высшая школа экономики»

ДИДАКТИКА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Учебное пособие для учителей, методистов
и студентов педагогических учебных заведений

Часть 1

Редактор – *О. В. Шапошникова*
Оригинал-макет, обложка и верстка – *В. П. Ересько*

Издательство «Когито-Центр»
129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13, к. 1
Тел.: +7 (495) 540-57-27
E-mail: cogito@bk.ru
www.cogito-shop.com

Сдано в набор 10.08.23. Подписано в печать 29.08.23
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать цифровая
Гарнитура NewtonС. Уч.-изд. л. 4. Усл. печ. л. 6,3
Тираж 500 экз. Заказ

Отпечатано в ОАО «Первая Образцовая типография»,
филиал «Чеховский Печатный Двор», в полном соответствии
с качеством предоставленных материалов
142300, Московская обл., г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1
Факс: +7 (496) 726-54-10
www.chpd.ru; e-mail: info@chpd.ru

