

В. Д. Шадриков

**ДИДАКТИКА**  
**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД**

Учебное пособие для учителей, методистов  
и студентов педагогических учебных заведений

Часть 2

Москва  
Когито-Центр  
2024

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 2. – М.: Когито-Центр, 2024. – 116 с.

ISBN 978-5-89353-680-5

УДК 159.9

ББК 88

В первой части настоящего пособия мы установили, какими компетенциями должен овладеть ученик, чтобы стать субъектом учебной деятельности и какими компетенциями должен обладать педагог, чтобы успешно формировать компетенции ученика в учебной деятельности.

Во второй части пособия мы рассматриваем теоретические основы и процессы формирования базовых компетенций: мотивации, целеполагания, понимания и педагогического оценивания.

© В. Д. Шадриков, 2024

ISBN 978-5-89353-680-5

# Содержание

<b>Введение. Трудно быть богом . . . . .</b>	<b>5</b>
--	----------

## **ГЛАВА I**

<b>Мотивация как базовая компетенция . . . . .</b>	<b>8</b>
--	----------

1.1. Потребности и мотивы . . . . .	8
-------------------------------------	---

1.2. Классификация потребностей . . . . .	9
---	---

1.3. Биологические механизмы мотивации . . . . .	11
--	----

1.4. Механизмы природной познавательной активности . . . . .	17
--	----

1.5. Потребность, мотив, интерес . . . . .	20
--	----

1.6. Основные мотивы поведения человека . . . . .	21
---	----

1.7. Роль учителя в актуализации и поддержании мотивации ученика . . . . .	28
---	----

1.8. Роль ученика в актуализации и поддержание мотивации учения . . . . .	28
--	----

## **ГЛАВА II**

<b>Целеполагание как базовая компетентность . . . . .</b>	<b>30</b>
---	-----------

2.1. Общая характеристика целеполагания . . . . .	30
---	----

2.2. Целеполагание в учебной деятельности . . . . .	34
---	----

2.3. Роль учителя в постановке цели учебной деятельности . . . . .	44
--	----

2.4. Роль ученика в принятии цели учебной деятельности . . . . .	48
--	----

## **Глава III**

<b>Понимание как базовая компетентность. . . . .</b>	<b>50</b>
--	-----------

3.1. Теоретические основы понимания. . . . .	51
--	----

3.2. Индивидуальность понимания. . . . .	55
--	----

3.3. Роль бытовых понятий в понимании научных понятий . . .	58
3.4. Рефлексия в процессе понимания . . . . .	59
3.5. Роль учителя в организации понимания учебного материала . . . . .	60
3.6. Действия ученика в структуре урока по обеспечению понимания учебного материала . . . . .	77

## **ГЛАВА IV**

<b>Педагогическое оценивание как базовая компетенция . . . . .</b>	<b>78</b>
4.1. Как порождается оценка? . . . . .	78
4.2. Функции и виды педагогической оценки. . . . .	79
4.3. Методы педагогического оценивания . . . . .	91
4.4. Самооценка в образовательном процессе. . . . .	98
<b>Заключение. . . . .</b>	<b>103</b>
<b>Приложение 1 . . . . .</b>	<b>106</b>
<b>Приложение 2 . . . . .</b>	<b>107</b>
<b>Приложение 3 . . . . .</b>	<b>108</b>
<b>Литература . . . . .</b>	<b>109</b>
<b>Именной указатель . . . . .</b>	<b>112</b>
<b>Предметный указатель . . . . .</b>	<b>113</b>

## Введение. Трудно быть богом

Вопросам образования человечество уделяло всегда большое внимание. По свидетельству Иосифа Флавия, первую школу открыл вскоре после потопа патриарх Сим. На протяжении веков в разных государствах (Древней Греции, Риме, а впоследствии и в других странах Европы) сложились свои системы образования, главную роль в которых играл учитель. Наиболее емко и значимо роль учителя описал древнегреческий философ и писатель Плутарх (ок. 45—ок. 127), который писал, что у греков для каждой добродетели есть свой бог и только «никого из богов или демонов не касается забота о воспитании и образовании сменяющих друг друга урожаев детей и юношей, что нет бога, который имел бы попечение довести растущего человека до добродетели и не позволил бы ему уклониться или отойти от добрых задатков в его природе вследствие дурного окружения или отсутствия руководителя» (Плутарх, 1983, с. 559). Эту божественную миссию должен выполнить педагог. И оценивая всю сложность его деятельности, можно сказать: «Трудно быть богом».

Среди трудностей, которые мешают педагогу выполнить свою миссию, мы выделили только три.

На первую причину указывал Н. И. Пирогов, который писал, отмечая трудности воспитания. Главная беда, писал он, заключается в том, «что самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество» (Пирогов, 1985, с. 32). Это противоречие существенно возрастает в наше время, умножаемое СМИ и электронными носителями информации.

Вторая причина заключается в социальном статусе учителя. Государство всегда заботилось о преподавателях. Одним из ярких по-

кровителей просвещения был император Андриан (117–138 гг. до н. э.). При нем выросло число преподавателей, получивших жалование из казны. Он же проявил заботу о вознаграждении преподавателей, которые по старости или иным причинам не могли выполнять работу (Долженко, 1995, с. 162). В Древнем Риме в императорскую эпоху «не существовало такого государственного поста, который был бы закрыт преподавателю высших наук» (там же, с. 166). Важно отметить, что «авторитет учителя подкреплялся хорошим материальным обеспечением, позволявшим ему относиться к зажиточным слоям населения» (там же, с. 170).

Наконец третья причина связана с недостаточной разработкой дидактики обучения и воспитания. Еще Я. А. Коменский в «Великой дидактике» писал, что руководящей основой новой школы должно стать «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, радости и основательного успеха, и в христианском государстве было бы меньше мрака, смятения, раздоров, а больше света, порядка, мира и спокойствия» (Коменский, 1982б, с. 245; курсив мой. – В. III).

В настоящее время проблема метода резко обострилась. Частично на смену книге приходят другие носители информации. Особенно острые споры идут об эффективности обучения с опорой на электронные источники знаний. В этих условиях особую важность приобретают проблемы дидактики, адресованной к компетенциям педагога и ученика. В первую очередь это относится к формированию базовых педагогических компетенций: мотивации, целеполаганию, пониманию и педагогическому оцениванию. Данные компетенции выделены на основе теоретической модели психологической функциональной системы деятельности. Деятельностный подход выступает методологической основой настоящей работы. Мы согласны с В. В. Давыдовым, который писал, что «понятие деятельности нельзя ставить в один ряд с другими понятиями, поскольку среди них оно должно быть исходным, первым и главным» (Давыдов, 1996, с. 20). И далее: только на основе трудовой деятельности можно построить «все многообразие других общественно значимых видов деятельности» (там же, с. 29). Именно функциональная психологическая система трудовой деятельности выступает в качестве теоретической основы при разработке компетенции педагога и ученика.

В нашем пособии основное внимание уделено педагогической и учебной деятельности, направленной на освоение содержания образования. Однако автор обращает внимание читателя на необходимость реализации компетентного подхода и при достижении других целей образования: формирования личностных качеств и развития способностей учащихся. При реализации этих целей будут работать те же базовые компетенции, которые будут приобретать черты оперативности по отношению к новым целям.

Следует отметить, что формирование базовых компетенций желательно завершить обращением к методикам обучения по конкретным учебным предметам, которые творчески развивали и конкретизировали бы базовые компетенции. И это задача на будущее для методистов, педагогов и психологов.

При разработке базовых компетенций автор обосновал их психологическими разработками. В отдельных случаях привлекался материал из области биологии и нейропсихологии. Обращение к этой информации расширяет кругозор читателя и показывает природные основы мотивации и способностей.

Педагогическая деятельность – это искусство открытия метода преподавания.

Автор выражает благодарность преподавателям и сотрудникам, которые работали вместе с ним, результаты этой совместной работы использованы при подготовке данного учебного пособия.

Автор выражает благодарность рецензентам В. А. Мазилу и М. М. Кашапову, замечания и пожелания которых были учтены в работе над пособием.

Автор выражает благодарность О. В. Шапошниковой за редактирование рукописи и О. В. Борисовой за подготовку рукописи к печати.

Автор будет благодарен читателям за предложения и замечания по существу затронутых проблем (электронный адрес: *shadrikov@hse.ru* или *shadrikov.vladimir@yandex.ru*)

# Глава I

## Мотивация как базовая компетенция

Развитие новых направлений в науке, появление новой терминологии, резкое увеличение объемов информации, циркулирующих в СМИ, широкое использование взрослыми и школьниками ИТ-сферы создают потребность в специалистах в области образования, обладающих фундаментальными отраслевыми знаниями. Это относится и к педагогической деятельности. И здесь одной из главных компетенций выступает компетентность в мотивации учебной деятельности.

### 1.1. Потребности и мотивы

В первую очередь необходимо разобраться с истоками мотивации. Сейчас соответствующие исследования начинаются прямо с мотивации, в то время как мотивация возникает на основе потребностей. Для поддержания жизни, человек нуждается в определенных условиях, выражающихся в потребностях. Рассматривая категорию потребностей, А. Н. Леонтьев выделяет следующие черты (Леонтьев, 1956, с. 350–365): 1) потребность всегда имеет свой предмет; 2) всякая потребность приобретает конкретное содержание в зависимости от того, в каких условиях и каким способом она удовлетворяется; 3) одни и те же потребности обладают способностью возникать вновь, т. е. воспроизводиться. «Воспроизводство потребностей – важнейшее условие их формирования и развития: только воспроизводя, потребность обогащается в своем содержании» (там же, с. 353); 4) развитие потребностей происходит путем изменения круга предметов, удовлетворяющих эту потребность, и изменений в способах ее удовлетворения.



Исходя из сказанного, необходимо сделать вывод, что формирование и развитие мотивации необходимо начинать с формирования и развития потребностей человека.

## **1.2. Классификация потребностей**

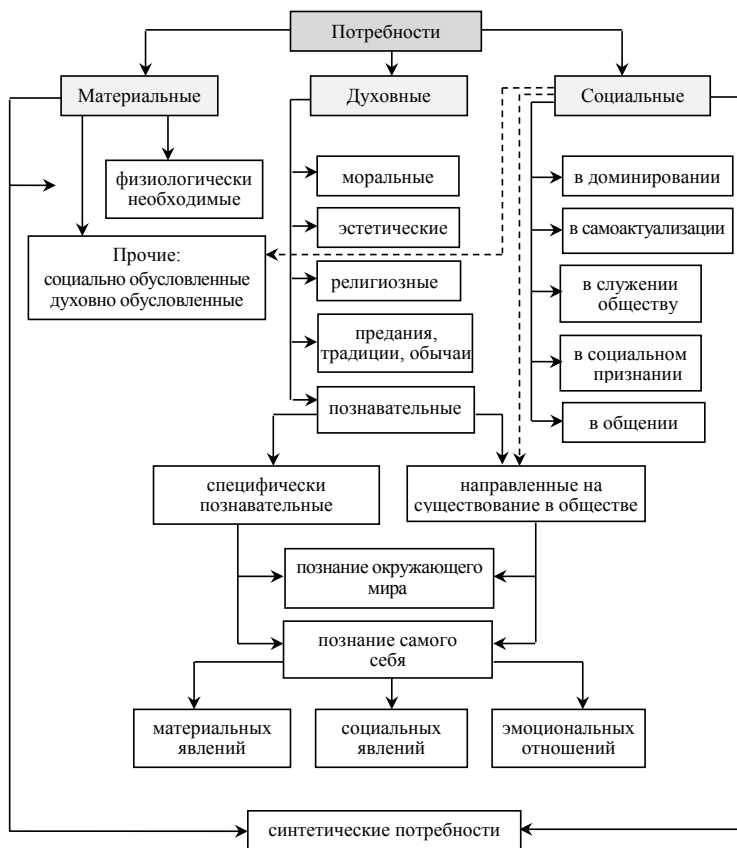
Какой-либо единой точки зрения на классификацию потребностей в психологии не существует. Разные авторы делают акцент на различные потребности, классифицируя их по разным основаниям: физиологические (голод, жажда, самосохранение, продолжение рода, сенсомоторный голод и т. д.), социальные (престиж, общение, доминирование над другими); одни считают потребности врожденными, первичными факторами, другие утверждают существование вторичных, психогенных потребностей, противопоставляя их биологическим и считая, что именно они детерминируют поведение человека; одни перечисляют основные потребности, не выделяя их взаимосвязи, другие делают попытки установить их определенную иерархию.

Анализ научных исследований по проблемам мотивации позволил нам выделить три основные шкалы классификации потребностей: вектор осознанности—неосознанности, вектор врожденности—приобретенности, вектор качественной характеристики.

В качественном отношении мы выделяем три категории потребностей: материальные, духовные и социальные. Духовные потребности подразделяются на познавательные и эстетические. Наряду с указанными существуют потребности, которые являются как бы синтетическими и включают элементы духовных, материальных и социальных потребностей. К ним в первую очередь относится потребность в труде. Общая схема основных потребностей представлена на рисунке 1.

Следует отметить, что в ряде работ ведущую роль при рассмотрении мотивации поведения человека исследователи приписывают факторам необходимости, долженствования, воли, внешним условиям.

В. Г. Асеев, детально рассматривая вопрос о двух формах побуждения, приходит к выводу, что вряд ли можно говорить «о принципиальном отличии побуждений типа подчинения необходимости от влечений или потребностей». Проследивая последовательно цепь мотивов поведения в ситуации долженствования, он приходит



**Рис. 1.** Основные потребности личности

к выводу, что «всякое требование, выступающее для человека только как нежелательная необходимость... выполняется всегда ради какой-то потребности, выполняется как „наименьшее зло“, как наилучший выход из положения» (Асеев, 1974, с. 140).

Сходной точки зрения придерживается Л. И. Божович. Анализируя такие формы поведения человека, при которых в качестве побудителя выступают принятые решения, она приходит к выводу, что намерения всегда возникают на базе потребности, которая не может быть удовлетворена прямо и «требует выполнения промежуточных звеньев, не имеющих своей собственной побудительной силы (Бо-

жович, 1972, с. 3). По выражению Л. И. Божович, намерения питаются за счет побудительной силы потребностей, их вызвавших. Намерения являются результатом опосредования этих потребностей сознанием. Таким образом, потребности начинают действовать через сознательно поставленные цели, принятые решения и намерения.

С одной стороны, совершенно справедливо, что в ряде случаев побуждения должностования всегда выполняются ради какой-то потребности, но, как уже отмечалось ранее, эти побуждения иногда превращаются в лично значимые и начинают сами выступать в роли мотивов. В первом случае побуждения должностования выступают как стимулы, во втором — как мотивы. Об этом нельзя забывать.

Не вызывает сомнения, что внешние факторы способны влиять на поведение, прежде всего, через осознание их ценности. Но это осознание происходит через соотнесение с мотивами, с системой личностных ценностей, которые всегда являются внутренними. Мотивы могут осознаваться или не осознаваться. В случае осознания они выступают вначале как хотение (неопредмеченная потребность), затем как желание, стремление к определенной вещи. Осознанное желание выступает как намерение. Как пишет Дэвид Макклелланд, сознательное намерение основывается как на мотивах личности, так и на других не менее важных детерминантах поведения, которые «могут быть отнесены либо к мотивационным переменным, либо к переменным индивидуальных возможностей и свойств, либо к когнитивным переменным (убеждениям, ожиданиям или интерпретациям)» (Макклелланд, 2007, с. 26–27). И далее он отмечает: «Однако исторически изучение намерений играло и играет огромную роль в психологических исследованиях именно мотивов человека» (там же, с. 28).

### **1.3. Биологические механизмы мотивации**

Весьма важным в понимании процессов мотивации является обращение к истокам, т. е. к природным, генетически заложенным механизмам.

#### *Механизмы биологической мотивации*

Для того чтобы жить, человек должен поддерживать жизненно важные биологические показатели в определенных пределах. Их откло-

нение от нормы в установленных пределах может компенсироваться за счет внутренних резервов организма. Однако очевидно, что резервы организма не безграничны. Основным источником веществ, необходимых для нормальной жизнедеятельности, является окружающая среда. Поэтому одновременно с отклонением той или иной жизненно важной константы от нормы «в организме немедленно начинают формироваться процессы, направленные на потребление данного вещества из внешней среды, т. е. соответствующая мотивация» (Судаков, 1971, с. 121).

Таким образом, мотивация возникает на основе определенной потребности, под которой будем понимать любое отклонение той или иной жизненно важной константы от уровня, обеспечивающего нормальное функционирование организма.

Детектирование возникающей потребности организма и формирование мотивационного возбуждения осуществляются, как правило, в несколько этапов задолго до существенных изменений в тканях. Первым этапом формирования мотивационного возбуждения являются «ритмические изменения в определенных нервных центрах, возникающие под влиянием сигнализации, идущей от рецепторов соответствующих периферических органов» (желудка, печени, мочевого пузыря и др.) (там же, с. 135). Следовательно, мотивационное возбуждение начинает формироваться на основе чисто нервных механизмов. На втором этапе ведущее место в формировании мотивационного возбуждения отводится гуморальным факторам. Потребность в тех или иных веществах воспринимается хеморецепторами кровеносного русла и специальными центральными хеморецепторами. При этом следует подчеркнуть, что и в этом случае «воспринимается не истинная потребность тканей, а только изменение предконечного приспособительного результата. Однако это надежно гарантирует организм от возможных резких колебаний конечного полезного приспособительного эффекта» (там же, с. 123–124).

Таким образом, мотивационное возбуждение формируется на основе как нервных, так и гуморальных механизмов. Для естественного формирования мотивационного возбуждения необходимо, чтобы соответствующие центры получили раздражение сначала нервным, а затем гуморальным путем. Однако в формировании различных мотивационных возбуждений относительное значение нервных и гуморальных факторов различно.

Детектирование возникающих потребностей, как уже отмечалось, осуществляется специальными рецепторными образованиями. Характерной их особенностью является акцентированная специфичность, благодаря которой обеспечивается строгое наблюдение за каждой жизненно важной константой организма. Такая специфика рецепторов и крайне высокая чувствительность к изменению конкретной константы обусловлены тем, что для каждого из этих рецепторов «константное содержание того или иного вещества внутри организма определяет нормальное течение его метаболизма, т. е. это вещество входит в интимные биохимические процессы его жизнедеятельности. <...> Включение определенных веществ в метаболизм рецепторов делает их крайне консервативными и заставляет „служить“ только одной потребности» (там же, с. 161).

Возбуждение рецепторных аппаратов, вызванное отклонением жизненно важных констант от нормы, адресуется к гипоталамическим отделам центральной нервной системы. Как показали исследования последних лет, именно гипоталамические образования избирательно воспринимают изменения внутренней среды организма и трансформируют их в специальные нервные процессы, завершающиеся формированием поведения, направленного на удовлетворение внутренних потребностей. Особенностью мотивационных центров гипоталамуса является и то, что развитие мотивационного возбуждения в них может происходить и без участия нервных и гуморальных факторов, т. е. автоматически, за счет внутренних метаболических процессов. По-видимому, — пишет К. В. Судаков, — именно эти клеточные процессы, объединяясь далее в ансамбли синхронно работающих клеток, и составляют наследственную основу мотивационного возбуждения (там же).

Клетки гипоталамуса имеют обширные связи с другими отделами головного мозга, благодаря чему возбуждения, возникшие в них, способны импульсно распространяться на корково-подкорковые структуры. Возбуждение преобразуется в восходящие активизирующие влияния мотивационных центров гипоталамуса на вышележащие отделы головного мозга. Первой инстанцией, куда адресуется возбуждение любого мотивационного центра гипоталамуса, являются лимбические образования мозга. При усилении гипоталамического возбуждения последнее через передние ядра таламуса начинает распространяться на передние отделы коры больших полушарий.

Эксперименты, проведенные в лаборатории К. В. Судакова, позволили предположить, что именно восходящие активирующие влияния со стороны гипоталамуса и являются энергетической основой формирования целенаправленного поведения для удовлетворения исходной потребности организма.

Детальное изучение путей влияния мотивационных центров на вышележащие отделы головного мозга показало, что оно опосредствуется через активирующее влияние ретикулярной формации ствола головного мозга и таламуса. При этом мотивационным центрам гипоталамуса принадлежит ведущая роль в формировании корково-подкорковых комплексов мотивационных возбуждений. Существенно важно подчеркнуть, что восходящие активизирующие влияния гипоталамических центров на старую и новую кору являются специфическими, определяющимися внутренними потребностями организма. «Именно эти восходящие активирующие влияния возбужденных определенной внутренней потребностью организма гипоталамических центров на старую и новую кору головного мозга и определяют, по существу, возникновение состояния центрального мотивационного возбуждения. Таким образом, мотивации представляют собой такие состояния организма, при которых за счет восходящих активирующих влияний, избирательно чувствительных к той или иной потребности гипоталамических центров, организуются системные объединения корково-подкорковых аппаратов, направляющие животное на удовлетворение этой потребности» (там же, с. 61).

### ***Мотивация в структуре целостного поведения***

В чем же выражается специфика этого состояния и как оно может направлять поведение к желаемой цели? Некоторые данные по этому вопросу получены в лаборатории П. К. Анохина. Из проведенных там экспериментов следует, что специфическое мотивационное возбуждение, определяемое внутренней потребностью организма, воздействуя на корковые клетки, создает у них особую «химическую» настроенность. В свою очередь, эта настроенность клеток определяет их реакцию на поступающую информацию, благодаря чему осуществляется активная фильтрация сенсорных возбуждений. От мотивационного возбуждения зависит активное использование и подбор специальных раздражителей внешнего мира, сигнализирующих об объектах, способных удовлетворить исходную потребность организма.

Подводя итог сказанному, отметим следующие специфические свойства мотивационного возбуждения (мотивации): а) оно отражает жизненно важную потребность организма; б) определяет активное отношение организма к раздражителям внешнего мира; в) приводит в действие прежний опыт по удовлетворению соответствующей потребности и тем самым способствует целенаправленной организации поведения.

Рассматривая условия существования организма как целого, мы должны констатировать, что в каждый момент времени возможна актуализация нескольких потребностей. Как же строится поведение в этом случае? Опыты, проведенные сотрудниками П. К. Анохина, показывают, что при наличии в организме нескольких потребностей мотивация формируется по принципу доминанты, когда в каждый момент времени клетками коры избирательно завладевают те восходящие активизирующие влияния мотивационных центров гипоталамуса, которые отражают наиболее важную на данный момент потребность организма.

Заканчивая краткий анализ нейрофизиологических механизмов мотивации, необходимо остановиться на нисходящих влияниях коры головного мозга на мотивационные центры гипоталамуса. Экспериментальные данные показывают, что корковые нейроны, наряду с получением и обработкой информации об исходном состоянии организма и окружающей среды, сами оказывают активное воздействие на инициативные мотивационные центры гипоталамуса, регулируя силу тонических напряжений последних. Благодаря этим влияниям при определенных условиях между корой головного мозга и подкорковыми образованиями могут устанавливаться циклические (реверберационные) взаимодействия, биологический смысл которых может заключаться в поддержании длительных тонических напряжений корковых элементов.

Важно подчеркнуть, что в биологических мотивациях инициативный источник возбуждений всегда лежит в подкорковых образованиях, обладающих более высокой чувствительностью к действию специальных гуморальных и нервных раздражений. Однако наличие отмеченных нисходящих воздействий может в ряде случаев способствовать формированию мотиваций, запускающихся источником раздражений, находящимся вне организма.

Здесь же, по всей вероятности, надо искать механизм включения социально детерминированных потребностей в базовые механизмы мотивации.

### ***Роль эмоций в мотивации поведения***

Большую роль в организации целенаправленного поведения играют эмоции. Согласно биологической теории П. К. Анохина, эмоции возникли в процессе эволюции как средство обеспечения наиболее успешного и быстрого удовлетворения потребностей организма. Обычно возникновение потребности сопровождается эмоциями отрицательного характера, а ее удовлетворение связано с положительными эмоциями. Отрицательные эмоции, сопровождающие мотивацию, мобилизуют усилия животного, направленные на удовлетворение актуальной потребности. Эти отрицательные эмоции усиливаются во всех случаях, когда поведение животного не ведет к достижению цели (к удовлетворению потребности). Положительные эмоции возникают в тех случаях, когда результат поведения соответствует свойствам акцептора результатов действия данной мотивации. Положительные эмоции как бы санкционируют успех деятельности, направленной на удовлетворение потребности. Однако только этим, пишет К. В. Судаков, значение положительной эмоции не ограничивается. Она фиксируется в памяти и впоследствии как своеобразное «представление» о будущем возникает всякий раз при появлении соответствующей мотивации.

Таким образом, положительные эмоции включаются в аппарат акцептора результатов действия соответствующей мотивации, а это, в свою очередь, определяет важное свойство мотивационного возбуждения. Обученный неоднократно удовлетворением своих потребностей организм в дальнейшем стимулируется к целенаправленной деятельности не только отрицательной эмоцией мотивационного состояния, но и представлением о той положительной эмоции, которая связана с будущим подкреплением.

В заключение отметим, что, согласно представлениям П. К. Анохина, именно взаимодействие мотивационных, сенсорных и подкрепляющих возбуждений лежит в основе образования условных рефлексов в головном мозге, следовательно, они определяют и нейрофизиологические механизмы научения. При этом мотивация яв-



ляется мощной энергетической основой, совершенно необходимой для образования условных рефлексов и сложных навыков.

Мы очень кратко остановились на биологических механизмах мотивации, хотя считаем эту тему ключевым моментом в понимании мотивации поведения человека как индивида. Знать механизмы биологической мотивации психологу необходимо. И каждый психолог может существенно углубить свои знания в этом вопросе. Следует помнить, что все другие формы мотивации надстраиваются на основе биологической мотивации. А мотивация, в свою очередь, включена во все познавательные процессы и ментальные качества человека.

Обращение к биологической мотивации очень важно. Оно убеждает нас в том, что, когда мы говорим о мотивации, то имеем в виду конкретный механизм этого процесса. Осознание этого процесса переводит проблему на психологический уровень анализа. Источником мотивации всегда выступают потребности и интересы человека, которые в процессе когнитивной обработки ситуации трансформируются в намерения выполнить конкретные действия и деятельность.

#### **1.4. Механизмы природной познавательной активности**

По мнению многих ученых, человек, лишенный свойственных животному безошибочных инстинктов, — самое беспомощное из всех живых существ. У него нет темного врожденного инстинкта, влекущего его в собственную стихию, и самой «его стихии» не существует. Нюх не приводит его к травам, которые необходимы, чтобы побороть болезни, механический навык не побуждает его строить жилье и т. д. Короче говоря, из всех живых существ человек — самое неприспособленное к жизни.

Но отсутствие изначальной приспособленности развивает его интеллект, делает его жизнь разумной. Поскольку выживание человека не гарантировано его природой, оно становится для него практической задачей. Человек переходит в своей эволюции от инстинктивных форм поведения к интеллектуальным. И на этом пути он добивается больших успехов.

Исследования по проблемам морфологической эволюции показывают, что в адаптации всегда значительную роль играют как долгосрочные морфологические перестройки, так и кратковременные,

развивающиеся под контролем психического фактора, обеспечивающие адаптацию к условиям индивидуальной жизни. Как показали исследования, «мозг ребенка к моменту рождения более, чем другие органы, 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 его взаимодействия с внешней средой» (Скворцов, 2000, с. 31–32). В генетическую программу заложена синаптическая экспансия нейронов. «Каждая нервная клетка и ее отростки „стремятся“ иметь как можно больше контактов, максимально увеличить их суммарную территорию, что обеспечивает нейрону определенный достаточный уровень функциональной загруженности и гарантию от уничтожения (путем включения механизма апоптоза)» (там же, с. 43). Это дендритное ветвление направлено на прием внешней информации, что является условием тонкого приспособления к внешней среде. «Дендритное ветвление с образованием нейронных сетей составляет основу функциональных систем мозга, работа которых подчинена задаче обеспечения развития и регуляции отдельных или взаимосвязанных функций» (там же, с. 53–54).

При этом следует учитывать, что «поведенческие реакции организма не определяются средой, они целиком готовятся в бессредовом режиме до рождения, но могут впервые реализовываться только при условии специфического средового воздействия и в дальнейшем адаптируются, „подгоняются“ к той конкретной средовой обстановке, в которой будет жить и проделывать свой онтогенетический путь конкретный живой организм» (там же, с. 59).

В отмеченном механизме заключается относительная автономия организма от окружающей среды. Можно предположить, что рассмотренные механизмы нейроонтогенеза, раскрытые в современных исследованиях, работают и в индивидуальной жизни на ранних стадиях филогенеза человека.

Как отмечает Скворцов, «стремление» организма к «расширению себя» за счет внешней среды, а также и «стремление» мозга к экстра-

поляции сферы деятельности своих функциональных систем на среду как своеобразный «принцип удовольствия» являются движущей силой, существенным внутренним двигателем онтогенеза, по крайней мере, в той его части, которая относится к развитию. Организм не просто развивается, он стремится к развитию, к восходящему движению по онтогенетическому пути, для него развитие радостно и желасемо. Феномен «стремление к развитию», является важнейшим залогом выполнения генетической программы, обеспечивается самой же генетической программой.

Важно отметить, что формирование нервной системы и реализация генетической программы продолжают по крайней мере до юношеского возраста и идет по пяти направлениям развития: двигательному, перцептивному, речевому, интеллектуальному и интеллектуально-коммуникативному (там же).

Таким образом, мы видим, что генетической программой обеспечивается природная *познавательная* активность человека, в первую очередь ребенка.

Постепенно, с возрастом на смену природной познавательной активности при соответствующем воспитании должна приходиться *любопытность как качество личности*. Ее необходимо воспитывать в семье, детском саду, школе.

Таким образом, мы видим, что *познавательная мотивация* столь же фундаментальна, как и пищевая. Это принципиально важное положение. Человек развивается во взаимодействии и взаимосодействии двух начал – биологической мотивации, обеспечивающей удовлетворение жизненных потребностей, и *познавательной мотивации*. Обе мотивации связаны с потребностями, а следовательно, они подчиняются четырем характеристикам потребностей, описанным выше. Именно на основе природной познавательной мотивации должны формироваться учебно-познавательные потребности и мотивы. И это формирование связано с нахождением в учебном материале предмета, который смог бы удовлетворить познавательную потребность ребенка. А это выдвигает требования к содержанию образования, описанному еще Я. А. Коменским: «Учить необходимо тому, что ученику пригодится в жизни». И если следовать дальше, то необходимо знать, а что интересует ученика на данном этапе его развития, каков его мир внутренней жизни? Это и будет настоящий индивидуальный подход к обучению. Индивидуальный под-

ход не только с позиции познавательных способностей, но и с позиции *индивидуального мира внутренней жизни*.

Очень важно иметь в виду характеристику ребенка, данную А. Р. Лурией (Выготский, Лурия, 1993). Он писал: «В общем сознании крепко утвердилось одно неверное представление: оно уверено, что ребенок отличен от взрослого только количественно; возьмите взрослого, уменьшите его в росте, сделайте послабее, отнимите знания и навыки, сделайте поглупее — и перед вами окажется ребенок» (там же, с. 126—127). Но все дело обстоит не так, а гораздо сложнее. Ребенок характеризуется примитивным восприятием и мышлением, он видит и воспринимает мир «всем своим прошлым опытом» (там же, с. 135), он воспринимает и мыслит, преломляя и связывая все со своим внутренним миром и одновременно развивает этот мир.

### 1.5. Потребность, мотив, интерес

Источником активности человека являются его потребности, которые надо развивать в первую очередь. Объект потребности, «отражаясь в голове человека, побуждает деятельность, направляет ее на удовлетворение определенных потребностей, называется *мотивом* этой деятельности» (Леонтьев, 1956, с. 356). Потребности человека субъективно *переживаются* в виде *хотения и желания*. Потребность осознается как хотение, а сопоставленная с условиями ее удовлетворения приобретает более конкретную форму — в виде желания. Например, чувство голода пробуждает хотение удовлетворить его, и для этого человек идет в буфет, столовую. Здесь он смотрит меню, оценивает стоимость, у него формируется желание купить то-то или то-то. Хотения можно представить, как широкое поле мотивов, на котором субъект определяется с предметом удовлетворения потребности — формирует желание, выбирает конкретный мотив. Например, широкий мотив — научиться учиться; узкий мотив — понять, что объясняет учитель на конкретном уроке, получить хорошую оценку. Если мотив связан с конкретной деятельностью, то *интерес* характеризуется «специфической познавательной направленностью на предметы и явления действительности» (там же, с. 361). Интерес может проявляться к различным предметам и явлениям, на его основе формируется стойкая мотивация, которая может быть связана с *различны-*

ми видами деятельности. В частности, один и тот же интерес может появляться к различным темам по различным предметам.

## **1.6. Основные мотивы поведения человека**

Как мы видим из предыдущих строк путь к определению основных мотивов поведения, с одной стороны, достаточно ясен, но, с другой, требует много усилий, прежде всего, в силу недостаточной разработки проблем внутреннего мира ребенка. Поэтому в психологии предпринимались многочисленные попытки изучения и классификации основных мотивов человека.

### ***Списки основных мотивов человека***

Наиболее известные из списков основных мотивов человека: предложенный Мюрреем (1938), систематизация мотивов Реймондом Кеттеллом (1957), система мотивов, предложенная Зигмундом Фрейдом и др. Подводя итог различным подходам к классификации мотивов, Д. Макклелланд пишет: «Среди практиков нет полного согласия относительно классификации ключевых мотивов, однако большинство сходятся на том, что любой окончательный список базовых мотивов обязательно будет включать в себя мотив агрессии или власти, мотив любви (или сексуальности в широком смысле), мотив освобождения от тревоги или ощущение безопасности, а также мотив достижения или самоактуализации» (Макклелланд, 2007, с. 92).

Важным для мотивации поведения нам представляются понятие мотивационной диспозиции, которая понимается как «стремление к целевому состоянию (достижению цели), побуждающее, направляющее и обуславливающее предпочтение того или иного поведения» (там же, с. 218).

Отметим также две динамические тенденции, связанные с мотивацией: самоуважение и сила намерения. Первая была сформулирована еще Уильямом Джемсом, который выразил самоуважение следующим образом (Джемс, 1901, с. 143):

$$\text{Самоуважение} = \frac{\text{Успех}}{\text{Притязание}}$$

Из этой формулы следует, что самоуважение — это динамическая величина, зависящая от успеха и притязаний личности. Но обе эти величины изменяются в процессе освоения деятельности, следовательно, через самоуважение меняется и отношение к работе. Никакое стимулирование, пишет Джемс, не может оказать действие на человека, если оно не затрагивает одной из сторон его личности. «Только воздействуя на личность, мы можем „завладеть“ чужой волей» (там же, с. 144).

Давид Маккелланд (2007), ссылаясь на К. Левина, приводит следующую формулу для определения силы намерения:

$$\text{Сила намерения} = \frac{\text{Потребности} \times \text{Валентность}}{\text{Психологическая дистанция}}$$

где намерение есть сила побуждения совершать определенные действия; под потребностью понимается желание достичь того или иного конечного результата, под валентностью — значимость вознаграждения, связанного с достижением этого состояния, под психологической дистанцией — все трудности, обусловленные выполнением соответствующей задачи или использованием нужных для этого средств (там же, с. 28–29).

Здесь, как и при определении самоуважения (по У. Джемсу), мы видим, что намерение (мотивация) совершить определенные действия является величиной переменной, в каждый момент времени выступающей как нечто целое. И этот процесс формирования намерения можно представить как процесс системогенеза, определяемый указанными составляющими.

Таким образом, мотивация деятельности в первую очередь будет определяться потребностями человека, системой мотивов, которые у него сформировались. Однако, как отмечает Нюттен, важнейшим этапом в организации поведения является «перевод потребностей в цели и поведенческие проекты, или планы» (Нюттен, 2004, с. 41). И важнейшую роль в этом переводе играет ситуация, в которой находится человек. В нашем случае ведущим компонентом этой ситуации является сама деятельность, ее возможности по удовлетворению потребностей человека. Этот аспект деятельности глубоко осмысливается человеком, и потребности приобретают характер «когнитивно переработанных» (там же, с. 39).

Как мы уже отмечали, существует много подходов к описанию основных мотивов, определяющих поведение человека. Приведем один из таких перечней, который нам представляется предпочтительным (Макклелланд, 2007):

- избегание угрозы, наказания;
- контроль;
- иметь возможности;
- поддерживать отношения;
- действовать в соответствии с желаниями;
- играть;
- иметь душевный покой;
- быть привлекательным;
- находиться в безопасности (безопасность и защита от боли, страха, тревоги и хаоса);
- поддерживать статус;
- быть любимым;
- получать и оказывать помощь;
- быть уважаемым, приятным (успех, признание одобрение);
- избегать боли;
- иметь возможность доказать свою силу;
- избегать обвинений;
- испытывать потребность в переживаниях;
- мотив новизны;
- самостоятельность (свобода);
- социальное одобрение;
- дружба;
- прощение;
- интеллектуальная привлекательность;
- эмоциональная разрядка (катарсис);
- тяга к престижу;
- мотив интимности (любовь, диалог, радость, общение, забота, симпатия, нежность, близость);
- мотив избегания, боязнь неудачи;
- духовные мотивы: вера, поэзия, музыка, изобразительное искусство;
- когнитивная мотивация: цель, понимание, достижение, уверенность в себе, ожидание успеха;
- потребность в самоактуализации.

**Проявление мотивов в поведении**

Для того чтобы оценить мотивацию поведения, необходимо знать проявление тех или иных мотивов в наблюдаемых формах поведения. Рассмотрим с этих позиций данные Мюррея, представленные в таблице 1.

**Таблица 1**  
Проявление мотивов в поведении

<b>Мотив</b>	<b>Под влиянием этого мотива человек...</b>
Автономия	Стремится к свободе. Сопrotивляется принуждению. Избегает подчиняться требованиям, исходящим от других. Склонен воздерживаться от формирования привязанности. Демонстрирует безответственность. Отрицает условности
Агрессия	Стремится сломить внешнее сопротивление. Мстит за обиды. Приносит вред другим. Противопоставляет себя другому или наказывает его
Аффилиация	Стремится быть рядом и взаимодействовать с теми, кто проявляет к нему симпатию. Стремится завоевать привязанность объекта симпатии. «Прилепляется» к другу и остается ему верным
Демонстрирование своего Я	Стремится произвести впечатление. Хочет, чтобы его видели и слышали. Стремится заинтересовать, изумить очаровать, развлечь, шокировать, заинтриговать или соблазнить других
Доминирование	Стремится контролировать окружающих его людей, манипулировать их поведением с помощью внушения, уговоров, убеждения или приказов
Достижение	Стремится к разрешению трудных задач. Стремится к максимальной самостоятельности. Стремится преодолевать препятствия и соответствовать самым высоким стандартам. Стремится превзойти других и самого себя. Стремится повысить самоуважение с помощью реализации своего потенциала
Забота	Выражает симпатию к любому слабому, усталому, неопытному, потерпевшему поражение, униженному, одинокому, отвергнутому, больному или умственно отсталому человеку. Стремится накормить, поддержать, утешить, защитить, успокоить, исцелить другого
Зависимость	Хочет, чтобы его потребности удовлетворялись близким ему человеком. Добивается, чтобы его опеками поддерживали, защищали, любили, вразумляли, направляли, прощали, баловали, утешали. «Цепляется» за защитника. Желает всегда иметь рядом «благодетеля»



Продолжение таблицы 1

Мотив	Под влиянием этого мотива человек...
Игра	Действует ради удовольствия. Любит смеяться и устраивать розыгрыши. Стремится получать удовольствия, чтобы «отойти» от стресса. Участвует в играх, спортивных мероприятий, танцах, вечеринках
Избегание вреда	Старается избежать боли, физических повреждений, болезни. Избегает опасных ситуаций, старается быть осторожным
Избегание унижений	Старается избежать унижений, заранее выйти из ситуаций, чреватых оскорблениями, насмешками, демонстрацией равнодушия. Отказывается от активных действий из-за страха перед неудачей
Осознание	Задаёт вопросы о сущности мира и отвечает на них. Интересуется теоретическими представлениями. Стремится мыслить, формулировать свои мысли, анализировать, обобщать
Отвержение	Отделяет себя от негативно определяемого объекта. Отвергает «низших» существ, избегает их общества, демонстрирует им свое равнодушие
Поклонение другому	Восхищается вышестоящими лицами. Старается им угодить. Всячески их прославляет. С готовностью поддается влиянию значимого другого. Старается подражать более сильным личностям. Соблюдает традиции
Противодействие	Стремится взять реванш в случае неудачи. Преодолевает свои слабости. Подавляет страх. Не спускает оскорблений, отвечает на них действием. Ищет препятствия для того, чтобы их преодолевать. Старается поддерживать высокое самоуважение и «блюдет свою честь»
Самозащита	Защищает себя от нападения, критики, обвинений. Скрывает или оправдывает свои проступки, неудачи или унижение. Утверждает свое Я
Самоуничтожение	Пассивно подчиняется внешней силе. Покорно принимает оскорбления, обвинения, критику или наказание. Сдается. Покоряется судьбе. Признает свое более низкое положение, ошибку, греховность или поражение. Признает или заглаживает вину. Осуждает, обвиняет и умаляет себя. Получает удовлетворение от боли, наказаний, болезни и неудач и сам их провоцирует
Сексуальные отношения	Формирует и развивает эротические взаимоотношения. Имеет сексуальные контакты
Стремление к упорядоченности	Стремится все упорядочивать вокруг. Хочет установить ясность, порядок, равновесие. Проявляет аккуратность, организованность, опрятность и пунктуальность. Ждет того же от других
Чувственность	Ищет чувственных впечатлений и получает от них удовольствие

Каждый педагог узнает в описанных формах поведения многих своих учеников. Так как в приведенном перечне мотивов представлены их поведенческие показатели, их можно наблюдать и оценивать. В результате появляется основание для интерпретации наблюдаемого поведения и воздействия на него через оценку. Отметим, что данный аспект оценки поведения остается малоразработанным в общей и педагогической психологии. Обычно, когда говорят об оценивании и оценке, имеют в виду когнитивный аспект учебной деятельности. Если говорить об образовании как едином процессе воспитания и обучения, оценка мотивационной стороны поведения выходит на первый план.

### *Оценка учащимися отдельных учебных предметов*

Рассмотрев возможности влияния различных мотивов на различные стороны деятельности и поведения, остановимся на оценке учениками различных учебных предметов.

Воспользуемся данными М. Г. Абрамовой, которая проводила исследования среди четвероклассников московской школы № 694 «Ясенево» в течение трех лет с 2012–2013 по 2014–2015 учебный год. Было опрошено 144 ученика в возрасте 10–11 лет, из них 68 мальчиков и 76 девочек. Результаты опроса представлены в таблице 2.

**Таблица 2**  
Результаты опроса школьников

<b>Предметы</b>	<b>По всей выборке</b>	<b>Мальчики</b>	<b>Девочки</b>
Математика	1	1	1
Русский язык	5	5	4,5
Лит. чтение	4	7	2
Английский язык	6	4	7,5
Окружающий мир	2	2,5	3
Технология	7	6	6
ОРКСЭ	9	10	9
Информатика	10	8	11
ИЗО	8	9	4,5
Музыка	11	11	10
Физкультура	3	2,5	7,5

Ранжированный по степени интереса список учебных предметов в целом по выборке выглядит так:

1. Математика (56,94% от числа всех опрошенных учащихся).
2. Окружающий мир (39,58%).
3. Физкультура (34,03%).
4. Литературное чтение (30,56%).
5. Русский язык (29,86%).
6. Английский язык (28,47%).
7. Технология (26,39%).
8. Изобразительное искусство (23,61%).
9. Основы религиозных культур и светской этики (15,08%).
10. Информатика (11,11%).
11. Музыка (8,33%).

Приведенные данные показывают, что:

- разные предметы вызывают разные интересы у разных учеников; важно знать, чем этот интерес обусловлен;
- нет предметов, которые не вызвали бы интереса ни у кого; в этом случае важно знать мотивы интересов.

Знание интересов к отдельным учебным предметам – это знания, необходимые для учителя. В определенной мере они обусловлены личностными характеристиками самого учителя, его отношением к отдельным предметам, глубиной знаний, используемыми методами образования, адекватными сущности учебного предмета. Персонализированные знания отношений к отдельным учебным предметам у конкретного ученика позволяют индивидуализировать учебный процесс, построить его в соответствии с личностной избирательностью содержания образования, что будет способствовать развитию индивидуальности ученика, его способностей.

Опора на предметы, вызывающие интерес, должна лежать в основе раскрытия личностного смысла обучения в школе в целом. Оценка интересов школьника является хорошей основой для выявления его жизненных интересов, включения школьной мотивации в более широкий круг мотивации ученика. Таким образом, через оценивание мотивация будет выводить обучение в жизнь. Интерес к школьному предмету – это *факт*, который мы фиксируем в процессе оценивания учебного поведения. Этот факт подлежит множественной

*интерпретации*, которая будет заключаться в поиске причин этого интереса. Это один из аспектов проявления творчества учителя в педагогической деятельности.

### **1.7. Роль учителя в актуализации и поддержании мотивации ученика**

Данная функция учителя проявляется в нескольких направлениях:

1. Показе значимости изучаемого учебного материала в жизни ученика (согласно принципу Я. А. Коменского, в содержании обучения не должно быть ничего, что бы не пригодилось в жизни).
2. Обеспечении успеха каждому ученику: недостойна существования педагогика, не обеспечивающая учебного успеха ученику. Демонстрация этого успеха может осуществляться на уровне лучших учеников класса, среднего результата, характерного для данного класса, сравнения личных результатов за определенный школьный период. Следует помнить, что сравнение индивидуальных успехов отдельных учеников необходимо проводить с большой осторожностью. Главный прием, обеспечивающий школьный успех, заключается в дозировании трудности изучаемого материала. Этот же прием обеспечивает и успех развития ученика. Работа эта должна проводиться в «зоне ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому).
3. Возможностью увязать изучение программного материала с интересами учеников. Изучение индивидуальных интересов можно провести в виде бесед, сочинений на заданную тему, бесед с родителями. Большую помощь в диагностике интересов учеников может дать наблюдение за их поведением (см. таблицу 3).

### **1.8. Роль ученика в актуализации и поддержание мотивации учения**

Исходя из того, что ученик является субъектом своей жизнедеятельности, он проявляет себя как субъект и в вопросе мотивации учения. Как показано ранее, ребенок генетически мотивирован на активность, на взаимодействие с внешним миром. В этом взаимодействии развиваются его способности и формируются личностные качества.

Таблица 3

Проявление мотивов в поведении школьников

Мотив	Под влиянием этого мотива ученик...
Учебно-познавательный	Проявляет интерес к учебному предмету, демонстрирует достижения, стремится решать трудные задачи, стремится выйти за рамки учебной программы. Задает вопросы учителю, участвует в работе предметных кружков
Познание себя, своего Я	Стремится к изучению собственных качеств, своих отношений с другими, своих способностей и возможностей реализовать себя. Проявляет интерес к мнению других о себе. Склонность к самонаблюдению, самоанализу. Сравнивает себя с другими. Интересуется художественной литературой, описанием героев и негодяев, психологией, имеет желание пройти тестирование по оценке личностных качеств, но чтобы о его результатах не знали другие
Демонстрация своего Я	Стремится произвести впечатление. Хочет, чтобы его видели и слышали. Демонстрирует учебные успехи, стремится к доминированию в учебе. Стремится быть привлекательным
Стремление к общению (аффилиация)	Стремится быть в обществе других учеников, к дружбе, к доверительным отношениям, к тому, чтобы его понимали и ценили, получать положительные эмоции от общения, чувствовать взаимоважение, испытывать комфорт и безопасность, быть частью какой-то группы учеников
Стремление к успеху	Проявляет желание быть отмеченным родителями, учителем, учениками. Стремится к переживанию успеха, избеганию неудачи, к превосходству, убежден, что он лучше многих других

К школьному обучению ребенок подходит с когнитивно сформировавшимся внутренним миром, со сформировавшейся системой мотивации, которая включает в себя: познавательные мотивы, стремление к достижению успеха, мотивы свободы и независимости и мотивы к социальному взаимодействию, положительной эмоциональной оценке, избеганию наказания, быть привлекательным, быть любимым, и др. Эти мотивы проявляются как в жизнедеятельности ребенка, так и в учебном поведении. Сталкиваясь с учебной задачей, ребенок мотивирован на *успех* при ее разрешении. На это направлена вся его мотивационная сфера. Субъектность ученика будет проявляться в *осознании* значимости отдельных мотивов для решения стоящих перед ним задач и организации своей активности, направленной на их решение.

## Глава II

### Целеполагание как базовая компетентность

#### 2.1. Общая характеристика целеполагания

Значение цели в поведении и деятельности человека признавалось практически во все времена. Так еще Луций Анней Сенека писал: «Кто не знает, в какую гавань плыть, для того нет попутного ветра» (Сенека, 1977, с. 129). В более конкретной форме К. Маркс отмечал: «В том, что дано природой, он (человек. — *В. III.*) осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю» (Маркс, Энгельс, 1960, с. 189). Большое внимание цели придавали С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов и другие психологи.

Будучи системообразующим фактором деятельности цель сама имеет сложную структуру:

- в цели в идеальной форме отражается результат деятельности до ее начала;
- цель характеризуется качественными и количественными параметрами;
- цель связана с мотивацией, с представлениями о личностном смысле деятельности;
- цель деятельности связана с переживаниями;
- цель деятельности вписывается в более широкие цели и ценности жизнедеятельности субъекта.

Благодаря связи цели с мотивацией и переживаниями определяется ее *направляющая функция*, а благодаря связи с результатом — *характер и способ деятельности*.

Потеря связи с результатом делает цель беспредметной, что фактически равнозначно потере цели. Определить цель можно только в параметрах результата. Результат же характеризуется качественными параметрами, описывающими предметную сущность результата, и количественными показателями.

Рассмотрим, как определяется цель на философском и педагогическом уровнях. В Большом энциклопедическом словаре цель определяется как «идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности. В качестве непосредственного мотива цель направляет и регулирует человеческую деятельность» (Большой энциклопедический словарь, 1997, с. 1329).

В философском энциклопедическом словаре цель определяется как «один из элементов сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств. Цель выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему. Анализ деятельности как целенаправленной предполагает выявление несоответствия между наличной жизненной ситуацией и целью; осуществление цели является процессом преодоления этого несоответствия» (Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 763).

В Большом психологическом словаре цель раскрывается как элемент структуры деятельности и определяется как «образы результатов, на достижение которых деятельность направлена» (Большой психологический словарь, 2003, с. 136).

В Российской педагогической энциклопедии цель рассматривается как компонент структуры деятельности, как «образ предвидимого результата созидания» (Российская педагогическая энциклопедия, 1999, с. 263).

Из приведенных определений, которые приведены в энциклопедических изданиях, следует, что:

- цель связана с результатом;
- цель предшествует (предвосхищает) результат;
- цель – идеальная сущность;
- цель выступает в виде образа предвиденного результата;
- цель направляет и регулирует деятельность, определяет пути ее достижения и средства, необходимые для этого.

Данные признаки цели нуждаются в дальнейшей конкретизации.

Во-первых, следует отметить, что цель предвосхищает результат, когда результатом деятельности становится открытие нового: знания, способа деятельности, самого результата. Например, в деятельности ученого предвосхищение результата формируется в виде гипотезы исследования.

- Во-вторых, в обычной трудовой деятельности цель представляется в виде нормативно-одобренного результата, который известен и закреплён в методе достижения результата.
- В-третьих, цель как идеальное сущее может задаваться не только образом, но и *предметом*, который необходимо сделать, заданием, поставленным самим субъектом деятельности или внешними требованиями (например, решить задачу, освоить написание букв и т. д.).
- В-четвертых, в любых формах задания цель конкретизируется в осознаваемых субъектом мыслях о том, что представляет образ результата, задание результата.
- В-пятых, цель включает в себя не только представление о результате, но и количественные характеристики результата: за сколько времени можно изготовить тот или иной предмет, решить задачу. Назовем это целью —уровнем достижений.
- В-шестых, достаточно часто цель включает в себя два конкурирующих параметра. Например, обучение чтению предполагает понимание прочитанного и скорость чтения. Но скорость чтения влияет на понимание прочитанного, и наоборот. В этом случае цель предполагает определенную стратегию освоения конкурирующих параметров цели.
- В-седьмых, формулирование цели заканчивается установлением критериев достижения цели. В общем виде этот процесс можно описать следующим образом. Формирующееся представление о нормативной цели-результате всегда имеет определенные вариации, выступает в виде «поля допустимых результатов». Из различных вариативных способов достижения цели субъект (ученик) выбирает наиболее приемлемый для себя. Этот способ фиксируется им как субъективно значимый. Он будет характеризоваться определенными количественными и качественными параметрами, которые будут выступать в качестве критериев, по которым будет приниматься решение о достижении цели.



Такие критерии вырабатываются не только для деятельности, но и для отдельных действий. На первых этапах освоения деятельности критерии достижения цели отдельных действий и деятельности в целом выступают рядоположенно. В дальнейшем они выстраиваются в иерархическую систему, в которой критерии достижения цели деятельности доминируют и выступают системообразующим фактором для критериев отдельных действий. Субъект устанавливает, что цель деятельности может быть достигнута разными действиями и их вариантами. Это приводит к необходимости установления определенных связей между критериями достижения цели отдельными действиями и деятельностью в целом.

В ходе освоения деятельности, помимо критериев достижения цели деятельности, формируются критерии *предпочтительности* того или иного результата или способа деятельности. Необходимость выработки подобного рода критериев обусловлена наличием «поля допустимых результатов и возможных способов деятельности».

*Кризис в целеполагании* при переходе к предметной деятельности заключается в том, что результат деятельности вначале не имеет для ребенка личностного чувственного смысла. Показать ребенку, как надо нанизывать отдельные кружки на палочку — это еще не значит сформировать цель деятельности у ребенка. Для того чтобы сформировать цель, необходимо, чтобы все действия, ведущие к ее достижению, были освоены ребенком, их выполнение превратилось в *произвольные* действия, а для этого они должны стать *ощущаемыми* (по А. В. Запорожцу). Достигается это за счет постепенного освоения отдельных действий, через эту постепенность формируется цель деятельности, которая имеет *свой генезис* для каждой деятельности. Иными словами, можно сказать, что цель не может быть задана сразу, всякая цель развивается, дополняется чувственным содержанием (имеет свою информационную основу и характеризуется своими процессами принятия решений). И когда завершается процесс формирования цели, она переходит от взрослого к ребенку, который превращается в субъекта данной конкретной деятельности.

Описанный процесс не является достоянием только детского возраста. Данное распределение ролей «мотив ученика — цель учителя» характерно для любого процесса обучения и не только школьного, но и профессионального. Этот процесс является централь-

ным для любого обучения, но мы сосредотачиваемся на школьном обучении, на начальной ступени образования. В этом случае цель должна быть воспринята учеником, понята и принята как личностно значимая.

## 2.2. Целеполагание в учебной деятельности

### *Виды целей учебной деятельности*

В учебной деятельности цель ясна вначале только учителю. При этом в цели учебной деятельности выделяются два аспекта: по отношению к целям образования в целом и по отношению к конкретной учебной задаче.

Остановимся вначале на первом аспекте. Анализируя природу и сущность человека, Аристотель считал, что эта природа является незавершенной. От природы в человеке заложены только потенции, высший смысл жизни заключается в реализации этих возможностей, в завершении своей природы. «Ведь всякое искусство и воспитание имеет целью восполнить то, что недостает от природы» (Аристотель, 1984, с. 137).

Сходные мысли высказывал Спиноза, когда писал, что «сохранять свое бытие — значит становиться тем, что заложено в потенции» (Спиноза, 1957, с. 524), в этом подлинное счастье, и деятельность является источником этого счастья.

Любой педагог, стоящий на гуманистических позициях, должен иметь эту цель перед всем процессом образования и перед каждой его частью. На каждом уроке и во всей организации школьной жизни должна стоять цель — обеспечить развитие человека в соответствии с его природой. Прогрессивными можно считать только те учебные планы и программы, которые способствуют раскрытию потенций человека. И только та педагогика достойна внимания, которая способствует реализации возможностей человека.

На определенных этапах обучения эта цель может передаваться от учителя к ученику на основе развития процессов самопознания и саморазвития.

Несомненно, что цель реализации потенций человека должна доминировать на каждом уроке, именно через призму данной цели должен строиться индивидуализированный учебный процесс.

Обратимся теперь ко второму аспекту: постановке цели на конкретном уроке.

Целью урока, как правило, является усвоение определенного знания, формирование способа действия (например, решение задач определенного типа), формирование определенных нравственных качеств, развитие способностей ученика.

### ***Цель как учебная задача***

#### *Основные виды учебных задач*

Классификация учебных задач тесно связана с целями учебной деятельности и вытекает из них.

Учебные задачи могут быть классифицированы:

- по познавательным процессам (как научить видеть, как научить запоминать, как научить воображать, и т. д.);
- учебные задачи могут быть связаны с приобретением знаний, освоением способов действий;
- развитием способностей;
- формированием качеств личности.

Учебные задачи могут быть классифицированы со стороны *теории познания*. Это будут задачи: дать определение (дефиницию – от *gr. definitio* – определение), высказать мнение, получить непосредственное знание, понять, абстрагироваться, провести анализ и синтез; найти аналогию, привести аргументы, сформулировать определенное высказывание (предложение, суждение), гипотезу, установить связь, отношение; выяснить значение и смысл предмета, провести идеализацию, идентификацию предметов, высказать идею, раскрыть истину, отнести изученное к системе основных категорий, познать вещь в качественном и количественном отношениях; установить переход количественных изменений в качественные, провести обобщение, осуществить опосредование; провести анализ опредмечивания и распредмечивания продуктов (результатов) учебной деятельности, провести те или иные опыты как основание или подтверждение определенного знания, установить отношение между предметами или явлениями, выделить предмет познания, выяснить, частью какой/каких системы является предмет познания, выяснить причины явления, попытаться прогнозировать (погоду, развитие отдель-

ных видов техники, развитие школы (обучения), социальных я/мы; определить, прогрессом или регрессом в общественном развитии является то или иное явление, определить добро и зло, вскрыть причину развития (что такое развитие), установить различие, выделить отдельные свойства и качества предметов, установить сущность вещи, освоить целостную теорию, применить теорию на практике (решение задач), выявить условия, при которых справедливо утверждение, закономерность, гипотеза; установить, на основе каких фактов построена теория, закон, вывод и т. д., дать описание, т. е. привести всю совокупность фактов по проблеме.

*Классификация учебных задач (целей учебной деятельности)*

Все виды учебных задач можно разделить на два класса:

- относящиеся к результату деятельности;
- относящиеся к процессу деятельности, характеризующие учебные действия.

К первому классу относятся следующие задачи:

- сформулировать определение (дефиницию) понятия;
- установить сущность вещи;
- понять предмет изучения;
- запомнить то, что понято и познано;
- сформировать навыки (практические и умственные): письма, счета, доказательства и т. д.;
- умение управлять своими высшими психическими функциями;
- различать добро и зло, давать морально-нравственную оценку поступкам.

Ко второму классу задач относится владение операциями:

- получения непосредственного знания;
- анализа;
- синтеза;
- абстрагирования, идеализации;
- обобщения;
- нахождения аналогий;
- отыскания аргументов;
- формулирования высказываний (предложения, суждения, умозаключения);

- высказывания гипотез, идей, мнений;
- установления связей, отношений;
- выяснения значений и смыслов;
- проведения идентификаций;
- отнесения изучаемого к системе основных категорий;
- раскрытия диалектики качественных и количественных отношений;
- проведения анализа опредмечивания и распредмечивания результатов учебной деятельности;
- проведения опытов, использования знаний на практике;
- выделения предметов познания;
- выяснения причин явлений и установления причинно-следственных связей;
- прогнозирования.

В конкретных учебных предметах учебная задача сводится к усвоению понятийного аппарата; определенной системы знаний; описаний, классификаций, систематизации, законов и закономерностей; нахождению искомого доказательства; формированию навыков.

### *Генезис цели учебной деятельности*

Первоначально «цель-результат» выступает перед учеником в форме нормативного результата деятельности, который может быть представлен в форме нормативного образа или нормативного задания. В качестве нормативного результата могут выступать требования государственного стандарта качества образования, отнесенные к конкретному предмету. Стандарт задает как качественные, так и количественные параметры результатов научения. Это относится к знаниям, умениям и личностным качествам ученика. Например, ученик должен уметь читать с определенной скоростью, решать задачи определенного типа, владеть определенной информацией. Однако степень овладения материалом, совершенство навыков могут быть различными. Стандарт задает минимальные требования.

Учебные достижения ведут к трансформации нормативной цели учебной деятельности. Она индивидуализируется как по содержанию образования, так и по способам освоения этого содержания. Индивидуализация цели является решающим шагом на пути индивидуализации нормативной деятельности. С индивидуализации

цели начинается индивидуализация образовательной траектории. Личность ученика находит свое выражение в учебной деятельности. Ученик в полной мере получает возможность раскрыть свои способности. Индивидуализация цели – первый шаг на пути индивидуально-ориентированного учебного процесса. Нормативная цель превращается в субъективную цель деятельности, а ученик в полной мере становится субъектом учебной деятельности.

В процессе индивидуализации нормативной цели ученик определяется в поле учебных предметов, в уровне достижений по отдельным предметам и в способах деятельности. В первую очередь ученик выделяет те параметры учебной деятельности, которые представляют для него большой личностный смысл. Выбор этот производится в пространстве основных параметров: каково должно быть содержание образования, каков должен быть уровень учебных достижений, каков способ достижения субъективной цели.

В конкретных учебных навыках бывает важно определить временные условия выполнения учебных действий (скорость счета, письма), точность следования образцу, разнообразие способов решения задач и др. Следует помнить, что при формировании ряда учебных навыков, например письма, одновременные требования по скорости и точности приводят к торможению процесса формирования навыка. В таких видах деятельности предпочтение следует отдавать тому параметру, соблюдение требований к которому в меньшей мере оказывает негативное влияние на соблюдение другого параметра. В ряде случаев успешной оказывается стратегия с постоянной сменой приоритетов по отдельным параметрам результатов.

Существенным аспектом целеобразования является установление количественных показателей уровня достижений по отдельным аспектам деятельности. При этом следует отметить, что до начала деятельности ученику трудно определить субъективные возможности. И только реальные продвижения к достижению нормативной цели позволяют определить субъективный уровень учебных достижений. Цель – уровень достижений изменяется в зависимости от достигнутого результата и от усилий, которые ученик при этом затрачивает.

Исследования показывают, что на оценку уровня возможных достижений значительное влияние оказывает уровень притязаний личности, особенно на первых этапах деятельности.

Существенное влияние на процесс целеобразования имеют социальные факторы: положение ученика в учебной группе и уровень его достижений по отношению к групповым результатам. Проведенные исследования показывают, что ученик ориентируется:

- на среднегрупповой результат, стараясь быть не хуже, чем группа в целом;
- на лучший результат в группе (если его результаты выше, чем среднегрупповые);
- на ближайшего по уровню достижения ученика;
- на свои личные показатели (их рост от знания к знанию).

Ученик, как правило, стремится приблизиться по уровню достижений к ученику, ближайшему по учебным достижениям. Этот эффект можно назвать «эффектом погони». Если расхождения между субъективными показателями академической успешности и теми же показателями у учеников с ближайшими результатами достигает определенной величины, которая определяется как характером деятельности, так и личностными качествами, то ученик выбывает из «погони» и ориентируется только на свои успехи (Шадриков, 1982).

Если ученик показывает лучшие результаты в группе, то в зависимости от уровня притязаний он или старается «уйти от группы», или успокаивается и снижает уровень академической активности.

Завершающим этапом процесса формирования цели является выработка критериев, по которым происходит принятие решения о достижении цели деятельности (критериев оценки достижения цели). В общем виде процесс этот можно представить следующим образом. Формулирующееся представление о нормативной цели-результате вначале выступает в виде определенного «поля допустимых результатов». В процессе выработки цели нормативный результат преобразуется в конкретную цель деятельности субъекта. В дальнейшем будем называть эту цель фиксированной. Фиксированной цели будет соответствовать вполне определенный результат. Назовем его результатом, соответствующим фиксированной цели.

Фиксированная цель может быть описана вполне определенными качественными и количественными характеристиками по тем параметрам, по которым проводится сравнение результата с нормативной целью. Эти характеристики фиксируются субъектом как эталонные

и выступают в роли критериев, по которым будет проходить принятие решения о достижении цели деятельности. Такие критерии вырабатываются не только для деятельности в целом, но и для каждого отдельного действия.

На начальных этапах освоения учебной деятельности (учебно-го предмета) критерии деятельности и действий выступают рядоположенно. В дальнейшем, по мере роста академических успехов, они выстраиваются в иерархическую систему. В данной системе критерии деятельности доминируют и выступают системообразующим фактором для критериев действий. Субъект деятельности устанавливает, что цель деятельности может быть достигнута и при определенной вариации отдельных действий, следовательно, для каждого действия формируется определенный набор критериев и устанавливается связь между критериями отдельных действий.

Критерии оценки эффективности деятельности, принятые субъектом, входят как основная часть в информационную основу деятельности. Сюда же входят и критерии предпочтительности того или иного результата деятельности.

### *Цели воспитания*

Когда мы говорим о воспитании, то в первую очередь встает вопрос о том, какие качества воспитывать? Иными словами, так же, как и при обучении, встает вопрос о содержании воспитания.

Интересные материалы по данному вопросу содержатся в работе В. А. Рыбина (Рыбин, 2004). Он проанализировал работы крупнейших мыслителей античности, эпохи Возрождения и Нового времени и выделил следующие наиболее часто встречаемые черты личности (добродетели): справедливость, умеренность, мудрость, мужество, разумность, сострадание, милосердие, рассудительность, уважение.

В Библии этому вопросу посвящается вторая книга Моисеева Ветхого завета (глава 20, в которой излагаются десять заповедей поведения) и книга пятая (глава 5, в которой Моисей повторяет десять заповедей, и глава 6, в которой Моисей заповедует бояться и любить Бога). В новом завете требования к христианам изложены в Нагорной проповеди (глава 5).

Анализ черт характера русского народа, обусловленных особенностями исторического становления русского государства, природы и страны, общинным характером жизни, православием и многона-



циональным характером страны, проведен нами (Шадриков, 2006). Его результаты представлены в таблице 4.

В Советском Союзе воспитание ориентировалось на «Моральный кодекс строителя коммунизма», который включал двенадцать качеств:

- преданность делу коммунизма;
- любовь к социалистической Родине, к странам социализма;
- добросовестный труд на благо общества: кто не работает, тот не ест;
- забота каждого о сохранении умножения общественного состояния;
- высокое сознание общественного долга, нетерпимость к нарушениям общественных интересов;
- коллективизм и товарищеская взаимопомощь: каждый за всех, все за одного;
- гуманное отношение и взаимное уважение между людьми: человек человеку друг, товарищ и брат;
- честность и правдивость, нравственная частота, простота и скромность в общественной и личной жизни;
- взаимное уважение в семье, забота о воспитании детей;
- нетерпимость к несправедливости, тунеядству, нечестности, карьеризму, стяжательству;
- дружба и братство всех народов СССР, нетерпимость к национальной и расовой неприязни;
- нетерпимость к врагам коммунизма, дела мира и свободы народов;
- братская солидарность с трудящимися всех стран, со всеми народами.

Определившись с качествами, которые учитель будет воспитывать у школьников, он должен спланировать весь процесс воспитательной работы, исходя из содержания учебных предметов, которые он преподает.

Успех воспитания определяют:

- единство направлений педагогической деятельности и государственной политики в области нравственного воспитания;
- вера воспитателя в ученика и вера ученика в учителя;
- знание учителя, какие качества он стремится воспитать в учениках;

**Таблица 4**  
**Черты характера русского народа, обусловленные различными факторами**

Особенностью исторического становления русского государства	Природой страны	Общинным землепользованием	Русским православием	Многонациональным характером страны и освоением новых территорий
			Альтруизм	
			Благочестие	
			Великодушие	
Великодушие				Веротерпение
Верность	Воздержание			Воля
		Гуманность	Гуманность	
Державность			Державность	Державность
Дисциплинированность		Дисциплинированность		
			Добродушие	
				Доброжелательность
			Дружелюбие	
			Духовность	
Жертвенность		Жертвенность	Жалостливость	Жизнестойкость
				Мастерство
Милосливость			Милосердие	
Миролюбие	Миролюбие	Миролюбие	Миролюбие	Миролюбие
Мужество				
Несгибаемость		Общительность	Общительность	

Целеполагание как базовая компетентность

Особенностью исторического становления русского государства	Природой страны	Общинным землепользованием	Русским православием	Многонациональным характером страны и освоением новых территорий
Отвага			Открытость	Открытость
			Патриотизм	Пассионарность
			Простодушие	
Патриотизм				
Решительность	Свободолюбие		Свободолюбие	
			Сердечность	
			Смелость	
		Соборность	Соборность	
Смелость				
		Совестливость	Совестливость	Сплоченность (коллективизм)
		Сплоченность (коллективизм)		
			Стремление к соци-альному равенству	
Стойкость		Стыдливость	Совестливость	
		Терпимость		Талантливость
		Трудолюбие		
		Умеренность		Трудолюбие
				Упорство
				Человеколюбие

- единство знания добра и делания добра;
- организация рефлексии и саморефлексии образцов поведения других и собственного поведения;
- мотивация добродетельного поведения;
- организация нравственной деятельности учеников и анализ нравственных поступков других;
- нравственная среда, в которой находится воспитанник, в том числе и формируемая СМИ;
- культивирование нравственных поступков;
- индивидуальный подход к воспитаннику;
- приобщение воспитанника к духовной культуре, включающей универсальные и этнокультурные ценности.

Заметим также, что перечисленные выше методы воспитания предлагают совместную деятельность воспитателя и воспитанника. Более того, чтобы эта деятельность превратилась в систему, необходимо, чтобы воспитательный процесс проходил в режиме *взаимодействия* воспитанника и воспитателя.

### 2.3. Роль учителя в постановке цели учебной деятельности

#### *Перевод цели учебной деятельности в учебную задачу*

Важнейшим моментом в организации учебной деятельности ученика является перевод учителем учебной цели — усвоения определенных знаний или способа действия — в учебную задачу. Рассмотрим это на конкретном примере. Допустим, целью обучения является научение письму. Эта цель для конкретного урока детализируется как научение написанию конкретной буквы, например «а». Но что значит научить написать букву? Это значит, что необходимо решить задачу построения движения, связанного с данным графическим навыком. Это значит решить задачу, как управлять движением руки. А это, в свою очередь, предполагает обращение к уже сформированным графическим навыкам и требует построения информационной основы данного действия.

Задача ученика заключается в синтезе имеющихся у него способов действий (движений) и информационной основы построения движений, связанных с написанием конкретной буквы. Таким

образом, учитель переводит общую цель обучения письму в конкретные задачи: написание отдельных букв, а затем переход к написанию слов и предложений.

### ***Роль языка в постановке цели***

Решающим моментом является понимание задачи учеником. Язык учителя должен быть понятным. Постановке проблемы всегда должно предшествовать описание учебного задания на языке, понятном ученику.

Анализ литературы по проблемам понимания и умственной деятельности позволяет высказать следующие требования к постановке цели-задания:

- выяснить понимание ребенком слов, из которых состоит задание, т. е. знает ли он эти слова и их значение;
- выяснить понимание слов в контексте задания, установить, понимает ли их ребенок в том же смысле, что и учитель;
- с учетом установления понимания слов задания выяснить понимание самого задания, нет ли его искажения прошлым опытом ученика, социальными ожиданиями, контекстом, в котором давалось задание;
- установить соответствие «цели-задания» общей модели мира, имеющейся у ученика;
- в необходимых случаях использовать при формировании задания аналогии, примеров из прошлого опыта;
- обратить внимание ученика на необходимость соблюдения условий, при которых задание выполнимо;
- обратить внимание на противоречия нового задания с имеющимися данными;
- выяснить вместе с учеником, какую дополнительную информацию необходимо получить для понимания задания;
- установить соответствие задания уровню возможностей ученика.

Цель деятельности ученика может задаваться в форме образа или задания, в качестве которого может выступать конечный результат, представленный в форме знания.

В первом случае формирование цели сводится к разработке педагогически грамотного визуального ряда, представляющего про-

цесс деятельности и результат. В этом случае в качестве механизма реализации деятельности будет выступать подражание с последующим осознанием отдельных компонентов, деятельности и приданием деятельности индивидуального выражения.

Наибольшие дидактические трудности появляются, когда невозможно задать цель иначе, как в форме задания<sup>1</sup>.

Задание это должно быть сформулировано таким образом, чтобы оно могло выполнить функцию цели, а именно определять характер и способ деятельности.

Как это сделать? Каждое задание представляет собой задачу для ученика, но это субъективная проблема. Объективной она не является в силу того, что ее решение знает учитель.

Та или иная постановка цели-задания учебной деятельности влечет за собой глубокие последствия. Если мы проведем наблюдение за уроками, то увидим, что цель урока формируется всегда так, как требует образовательный стандарт. Но в большинстве случаев это цель для учителя, а не для ученика. Такая ситуация характерна для педагогики «субъект-объектных» отношений. Ученик в такой системе является объектом обучения и воспитания. И хотя педагогика «субъект-субъектных» отношений завоевывает все больше сторонников, главное препятствие заключается в неразработанности проблемы постановки задания в форме, превращающей ученика в субъекта учебной деятельности.

### *Зависимость постановки учебной цели от личностных и профессиональных характеристик учителя*

В такой формулировке проблема редко изучается в психолого-педагогической литературе. Но не будем забывать, что учитель тоже субъект совместной деятельности, он характеризуется мотивацией, выходящей за рамки педагогической деятельности, он обладает разной квалификацией, он по-разному определяет свой успех в деятельности, наконец, он придерживается в своей деятельности определенной педагогической концепции. И все это влияет на то, как он свой успех связывает с успехами учеников, а главное — что он считает успехом. Будем считать ответ на поставленные вопросы творческим задани-

---

1 При этом мы считаем более точным именно цель-задание, а не цель-задача, так как задача присутствует и при задании цели в форме образа.

ем для читателя. Остановимся на традиционной части. Какова роль учителя в совместной деятельности на уроке в постановке цели?

Перед учителем стоит три задачи:

- 1) добиться понимания нового изучаемого материала учеником;
- 2) каким методом это осуществить;
- 3) как закрепить понимание учеником нового материала.

Для этого учитель должен быть компетентен: в переводе темы урока в цель деятельности ученика (в целеполагание);

- уметь перевести цель в задачи, решая которые ученик достигнет цели;
- актуализировать знания и умения, которые позволят решить поставленные задачи;
- организовать коллективную деятельность учеников, направленную на решение поставленных задач; уметь воспользоваться предложениями и догадками отдельных учеников, осуществить их синтез, направленный на решение задачи;
- провести языковую проработку текста учебной задачи, выяснить и разъяснить все непонятные слова (термины);
- подсказать необходимые действия, ведущие к решению задачи (подсказка полезна, когда над задачей уже поработали);
- добиться понимания цели и путей ее достижения, опираясь на индивидуальные знания и способности учеников;
- использовать разные способы задания и цели в зависимости от предмета и темы урока.

Например, на уроках литературного чтения можно поставить перед учениками следующие цели: 1) попросить дать характеристику героям, используя текст автора. Так, читая сказку А. С. Пушкина «О рыбаке и рыбке», попросить учеников дать характеристику старика и старухи; 2) попросить изложить свое понимание сказки (свою интерпретацию).

На уроках русского языка, осваивая написание букв, цель может задаваться *образом* буквы, зная психофизиологию построения движений, учитель должен не ограничиваться образцом буквы, но и показать *ориентировочную основу построения движения руки* при написании буквы, т. е. обозначить на образе буквы точки, где должны происходить изменения направления движения руки (рисунок 2).

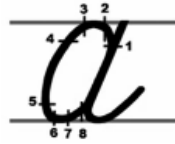


Рис. 2. Ориентировочная основа построения движения при написании буквы «а»

В дальнейшем при обучении письму учитель должен учитывать влияние на успешность письма необходимость его регулирования по скорости и точности (то же можно отнести и к чтению).

На уроке математики, осваивая сложение однозначных чисел с переходом через десяток, цель может формулироваться через задачи: «Как мы можем сложить эти числа, опираясь на наши знания?»

Но главная задача при постановке цели учителем — исходить из представлений о внутреннем мире ребенка. Это трудная задача, но только она обеспечивает принятие цели учеником, так как в этом случае цель будет связана с потребностями и интересами ученика и будет обладать личностным смыслом.

#### 2.4. Роль ученика в принятии цели учебной деятельности

При соответствующей мотивации у ученика и учителя одна цель — освоить новый учебный материал. В зависимости от темы урока эта цель будет заключаться:

- в понимании того, что составляет содержание урока;
- в интерпретации текста;
- в разрешении учебной задачи, вытекающей из темы урока.

В зависимости от цели, которая стоит на уроке, будет строиться и поведение ученика. В том случае, когда целью является освоение содержания, т. е. понимание того, что хотел передать автор учебного текста, ученик должен ответить на вопросы, которые учитель перед ним будет ставить. Например, при изучении стихотворения М. Ю. Лермонтова «Бородино» учитель может поставить вопросы:

- От имени кого написан текст?



- Как русские солдаты относились к тому, что русская армия отступает?
- Как французы и русские вели себя в ожидании битвы?

Отвечая на эти вопросы, ученик подходит к главной цели: в чем проявился и как проявился героизм русского воина в войне 1812 года?

Совсем по-другому будет заключаться цель ученика, когда усвоение темы урока будет заключаться в подведении нового материала под уже усвоенный при нахождении нового способа учебных действий. Примером здесь может служить уже рассмотренные нами ранее учебные задачи сложения двух чисел с переходом через десяток. Здесь главная задача ученика вспомнить правила, на которые опирается новый способ сложения, понять этот способ и закрепить его на примерах.

В целом необходимо исходить из того, что все виды целей ученик осваивает в совместной деятельности. Учитель знает, как надо разрешить учебную задачу, для него главное — научить этому ученика. Ученик не знает, как решить задачу, но хочет научиться. И с помощью учителя находит и осваивает этот способ решения. Таким образом, знание учителя о способе деятельности передается ученику в процессах объяснения и совместной деятельности по нахождению способа решения задачи.

## Глава III

### Понимание как базовая компетентность

Понимание в образовании является одной из главных проблем. Без понимания учение теряет интерес, превращается в зубрежку. Чем же обусловлена проблема понимания/непонимания? Для того чтобы разобраться в этой проблеме, необходимо знать и помнить, что любое знание в культурно-историческом процессе получалось конкретным человеком, имеющим свои потребности и мотивацию к деятельности, в которой эти знания были получены. При этом, конечно, большую роль играет и общественная потребность в этих знаниях. За приручением огня, изобретением колеса, конкретных орудий всегда стоял *конкретный* человек. Как отмечает Леви-Стросс, уже в доисторические времена, за несколько тысяч лет до формирования современной науки, «человек утвердил господство великих искусства цивилизации: гончарства, ткачества, земледелия и domestikации животных». Первобытное мышление создало науку конкретного. Характерной особенностью первобытного мышления является то, что качества, которыми оно оперирует, непосредственно входят в переживаемый субъектом опыт, а следовательно, они всегда *лично значимые*. Таким образом, в первобытном мышлении фактически снимается проблема мотивации познавательной деятельности. Этот тип мышления представлен и в поведении ребенка – в его конкретных предметных действиях и предметной деятельности. Этот же тип отношения между потребностью, мотивацией и результатом присутствует и в деятельности современного ученого, который познает действительность на основе имеющихся знаний и абстрактных форм мышления. И здесь конкретные знания получает конкретный человек, они связаны с его мотивацией и личностным смыслом.

А как дела обстоят в образовании? Ученику предлагаются знания, которые получены другими людьми, с соответствующей мотивацией. Эти знания представлены в виде учебных текстов, которые, в свою очередь, написаны другими людьми, имеющими свою мотивацию. Эти знания прошли отчуждение от людей, их открывших, от их мотивации. Эти знания напрямую не связаны с мотивацией учебного поведения, и поэтому они без специальной методической переработки не понятны ученику. *Стоит больше удивляться, что ученик понимает учебный текст, чем тому, что он его не понимает.*

### **3.1. Теоретические основы понимания**

Как известно, научными основами понимания занимается герменевтика, научное направление, разрабатываемое в философии, логике, лингвистике, психологии и педагогике.

Восходя своими истоками к работам греческих философов, в частности, к исследованию Аристотеля «Об истолковании» герменевтика проделала долгий и плодотворный путь своего развития. Как пишет А. Н. Славская, «первоначально герменевтика возникла как область, связанная с истолкованием религиозно-теологических текстов» (Славская, 2002, с. 5). Достаточно привести один пример. Каноническое издание Библии насчитывает 1371 страницу текста (Библия, 1983), а комментарии (Толковая Библия, 1904–1913) к ней представлены в трех томах, каждый от 1000 до 1500 страниц, т. е. в три раза больше.

В дальнейшем герменевтика расширила свою проблематику до понимания любого текста, проблемы переводов, понимания в диалоге и др. Заслуживает внимание разделение, предложенное А. Н. Славской на понимание и интерпретацию. «На наш взгляд, — пишет она, — *понимание* — это раскрытие именно того смысла, который вложен в произведение автором, а *интерпретация* — нахождение собственного смысла читателем» (Славская, 2002, с. 6).

В целях дальнейшего исследования отметим следующие положения герменевтики:

- Необходимо различать процессы понимания в гуманитарных и естественно-научных областях. В гуманитарной области мы

имеем дело скорее с интерпретацией, в естественной области понимание тесно связано с использованием формальных средств, с установлением семантических связей.

- Понимание существенно определяется культурными характеристиками времени создания произведения и временем его восприятия читателем, слушателем; понимание требует учета культурно-исторического контекста.
- Представляется важным положение Гадамера о герменевтическом круге понимания, согласно которому в понимании нет начала и конца (Гадамер, 1988). Человек сталкивается с пониманием той или иной жизненной ситуации, уже обладая определенным сознанием. Человек вступает в круг понимания уже с определенным представлением (предпониманием). И важно включить эту новую ситуацию в содержание предсознание (встает вопрос: как это сделать?).

Понимание собеседника занимает промежуточное положение между пониманием вещи (ее функционального значения) и пониманием текста. Если понимание текста предполагает понимание содержания и понимание создателя текста, то в понимании собеседника речь и собеседник как бы объединяются, но вместе с тем это уже чувственное восприятие и речи, и собеседника: его интонации, акцентуации их и т. д. Появляется возможность диалога, постановки вопросов. В понимании текста (в том числе учебного) все это как бы вынесено за скобки.

К кругу понимания по Гадамеру можно отнести связь бытовых и научных понятий (Выготский, 1991).

- понимание предполагает субъекта понимания, того, что должно быть понято; понимание имеет субъективный аспект (*феноменологический* подход к пониманию);
- понимание необходимо рассматривать как специально организованную процедуру, представляющую собой систему правил и средств изучения и оценки познаваемого объекта (понимание достигается в процессе мышления);
- понимание предполагает функциональный подход к проблеме познания;
- понимание возможно только с позиции «индивидуальной целостности душевной жизни личности» (Дильтей, 1924);

- понимание часто связано с отсутствием плавного перехода от одной системы знаний к другой (Славская, 2002). Это касается как естественных, так и гуманитарных наук. Это связано с существенными трудностями при переходе от бытовых понятий к научным.

В реальности, отнесенной к психолого-педагогическим наукам и практике, отмеченные факторы понимания, чаще всего называются, но не изучаются.

В Российской педагогической энциклопедии понимание определяется как «мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека» (Российская педагогическая энциклопедия, 1999). Фактически в этом определении понимание отождествляется с мышлением, которое С.Л. Рубинштейн рассматривал как психический процесс и как деятельность.

Понимание, конечно, связано с процессом мышления и опосредуется им, но понимание не сводится только к выявлению существенных свойств предметов и явлений действительности. И, главное, здесь скрывается за словами «существенные свойства». Что значит существенные, для чего (кого) существенные? Понимание — это, прежде всего, понимание того, что содержится в тексте, в речи другого; понимание — это раскрытие именно того смысла и значения, который вкладывал в текст его автор, говорящий, в частности, учитель (оставим пока в стороне интерпретацию).

В тексте (речи) уже содержатся существенные характеристики предмета, явления, процессов, которые включены в смыслы и значения, которые хочет передать автор текста (речи). Эти существенные свойства должен выделить в тексте ученик, но сложность заключается в том, что он не знает, для чего эти свойства являются существенными. С установления того, что для автора текста было существенным, и должно начинаться понимание этого текста.

Что существенно и почему существенно — исходная точка процесса понимания.

Аврелий Августин, обращаясь к Господу Богу просит: «Дай мне услышать, дай понять, каким образом Ты сотворил в начале небо и землю?» И далее: «Моисею, рабу Твоему, ты даровал написать, мне же даруй уразуметь написанное» (Аврелий, 2003, с. 193).

### **Определение понимания**

Понимание является главной целью обучения. Как отмечает В. П. Зинченко, «понимание есть средство усвоения знания, но для того, чтобы оно стало таковым, необходимо сделать его целью обучения». Что же стоит за словом «понимание»?

Существует несколько подходов определения понимания:

- понимание — подведение под понятие (чаще всего используется в науке); оппоненты данного толкования отмечают, что здесь речь идет не о понимании, а скорее, об объяснении;
- понимание есть раскрытие сущности вещи; но вещь закрыта от нас, и что такое сущность, мы не знаем.

Понимание — процесс нахождения ответа на вопросы, поставленные познающим. Этот подход вписывает процесс понимания в жизненные интересы познающего субъекта. Он раскрывает понимание как творческий процесс.

- понимание (текста) — это его интерпретация читающим, исходя из его жизненного опыта, знаний, установок, интересов и т. д.;
- понимание есть процесс использования вещи, включение ее в разнообразные связи;
- понимание есть процесс постижения значения и смысла вещи;
- понимание есть способность объяснить что-либо;
- понимание — процесс включения понимаемого в имеющееся знание, жизненный опыт; процесс включения познаваемого в личностный тезаурус, наделение его личностным смыслом;
- понимание — способность осмыслять, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь;
- понимание — сознательная форма освоения действительности, раскрытие и воспроизведение смыслового содержания предмета познания, установление связи предметов «мира человека» с раскрытием смысла и значений предметов мира; понимание — процесс выработки, постижения, освоения человеком значений и смысла предметов и явлений в их взаимосвязи.

Понимание других людей осуществляется в диалоге и сопереживании.

Научный подход к пониманию — это путь к истине проверяемой, воспроизводимой, доказуемой. Поэтому научная истина при-

нимается многими. Требование доказательности истины, как выразился Г. С. Кнабе, — это «есть школа нравственной ответственности».

### **3.2. Индивидуальность понимания**

Понимание осуществляется *личностью* ученика и учителя. И с этой точки зрения понимание имеет индивидуальную выраженность, обусловленную личностными качествами ученика и учителя. Не затрагивая проблему в целом, остановимся только на одном аспекте: огромную роль в организации понимания играет общая культура учителя, его любовь к ученикам и вера в ученика.

Общая культура учителя позволяет выстроить «зону ближайшего развития», показать важность изучаемого материала, его личностный смысл и ценность, найти примеры в содержании психики ученика, помогает связать изучаемый материал с бытовыми понятиями, имеющимися у ученика, разъяснить происхождение понятий, рассмотреть изучаемый материал с позиций культурно-исторического развития цивилизации.

Содержание учебного материала в начальной школе не представляет трудности для учителя, трудность заключается в его методической проработке, которая в значительной степени зависит от культуры учителя, от его ориентации в культуре, от его представлений как изучаемое понятие представлено в культурно-историческом развитии. В качестве примера можно взять само понятие «понимание». Учитель должен знать, когда это понятие возникло, как оно развивалось, как представлено в современной науке, в чем сущность понимания. Этим проблемам была посвящена первая глава настоящего издания.

Обращение к культурно-историческому процессу открывает простор для творческой интерпретации методической стороны учебного процесса, его глубокой индивидуальной интерпретации. Содержание учебных программ в этом случае не связывает творческих возможностей педагога, а является тем основанием, на котором должно развиваться это творчество, обеспечивая понимание учебного материала.

Важнейшим моментом, обеспечивающим понимание, является знание учителем индивидуальных особенностей конкретного ученика. Одним из первых проблему индивидуальности в общепсихологическом плане поставил Вильям Штерн в 1900 г. (Штерн, 1998.

Это русский перевод четвертого издания 1921 г.). И хотя с момента опубликования работы прошло более 100 лет, ее основные положения являются актуальными и сегодня.

Во-первых, Штерн показал, что нельзя ограничиваться изучением общих закономерностей, их необходимо дополнять изучением индивидуальности. В качестве ведущего метода при описании индивидуальности он предложил *психографию*. «Психография исходит из положения, что каждая индивидуальность отличается уникальностью внутреннего мира, что и превращает ее в важную исследовательскую проблему» (там же, с. 211).

Во-вторых, Штерн обращал внимание на то, что отдельные качества индивида проявляются в полную силу только во взаимодействии с другими качествами. «Проблема структуры индивида остается до сих пор, в сущности, совсем не разработанной... Науке практически ничего не известно о взаимовлиянии в совокупности психических признаков человека, о том, как они соединяются, иерархически соподчиняются, взаимодействуют друг с другом» (там же, с. 212). В настоящее время по данному вопросу накоплен определенный эмпирический материал (Шадриков, 2013; Шадриков и др., 2011), но он требует большой осторожности в интерпретации в силу того, что корреляционные плеяды индивидуальных качеств, обеспечивающих успех в учебной деятельности, недостаточно изучены и проявляется в вероятностных закономерностях.

В третьих, Штерн поставил вопрос о трактовке того, что считать *существенными качествами*? Штерн выделяет два значения понятия «существенное»: абсолютное и относительное. Абсолютное значение понятия исходит из того, что в определении природы индивидуальности некоторые свойства играют принципиальную роль по отношению к другим; они составляют ядро индивидуальности. Относительное значение понятия существенного исходит из того, что мы хотим подчеркнуть в конкретной личности. Так, при изучении учебной деятельности в качестве абсолютных свойств можно рассматривать такие качества, которые обеспечивают успех любой учебной деятельности. Как относительные можно рассматривать свойства, описывающие успех в освоении отдельных учебных предметов. Отсюда и проистекает разная оценка ученика, которую дают разные педагоги, преподающие различные предметы.



Отмеченные закономерности, выделенные Штерном, имеют самое непосредственное значение для педагогики понимания. Индивидуальные качества проявляются как при познании, так и при интерпретации авторской позиции. Индивидуальные качества и навыки определяют *возможности* понимания.

Понимание связано с включением нового учебного материала в содержание внутреннего мира ребенка. Поэтому, желательно, чтобы учитель представлял пройденный ребенком путь, возможное содержание его внутреннего мира и, в частности, содержание бытовых понятий, которыми владеет ребенок. Обычно, рассматривая процессы мышления, мы адресуемся к положению С. Л. Рубинштейна о том, что в процессе мышления из объекта вычерпывается новое содержание. Но следует помнить, что субъект постоянно обращается в процессе мышления к содержанию своей психики. Задача педагога заключается в том, чтобы помочь соединиться в едином акте актуальному содержанию решаемой задачи и содержанию индивидуальной психики в акте понимания нового материала. В этом и заключается основная задача создания зоны ближайшего развития.

Понимание выступает как одна из первичных, фундаментальных потребностей человека. Достаточно пронаблюдать поведение детей – уже в раннем возрасте дети приступают к взрослым с вопросом: «А что это?», «А почему оно такое?». Любое восприятие сопровождается вопросом: «Что это такое?». В возрастной психологии этот период получил название «почемучек». Ребенок *избегает неопределенности*, он не только воспринимает окружающий мир, но и стремится понять его. *Познание мира соединено с его пониманием*. Результатом этого процесса является появление мысли, несущей в себе знание и понимание.

Удивляясь любознательности у детей, мы не удивляемся тому, что с возрастом она становится не столь явной. В чем здесь причина? Отвечая на данный вопрос, можно предположить, что с возрастом развивается содержание внутреннего мира ребенка, он в гораздо меньшей степени попадает в состояние *личной неопределенности*. Одна из тайн педагогического мастерства заключается в умении педагога нарушить равновесие во внутреннем мире, внести в него определенную неопределенность, тем самым запустив природный механизм понимания, направленный на снятия неопределенности.

Для педагогики понимания крайне важным является положение, сформулированное нами в параграфе 1.3, гласящее, что непонимание также закономерно, как и понимание. Непонимание определяется недостатками объяснения. Ученик имеет право на непонимание. Причина непонимания лежит в характере объяснения нового материала, в неучете учителем индивидуальных особенностей ученика.

### 3.3. Роль бытовых понятий в понимании научных понятий

В процессе вербального освоения внешнего мира следует выделить освоение его на уровне житейских и на уровне научных понятий. Большое значение развитию житейских и научных понятий у школьников придавал Л. С. Выготский (Выготский, 1991). Развитие этих понятий во многом определяет умственное развитие ребенка.

Ребенок осваивает житейские понятия, опираясь на свой опыт. За житейскими понятиями всегда стоит *личный* опыт и определенное (субъективное) понимание.

По этому поводу Выготский писал, что «оба процесса развития — спонтанных и научных понятий — внутренне глубочайшим образом связаны друг с другом. Они связаны потому, что развитие житейских понятий ребенка должно достигнуть известного уровня, для того чтобы ребенок мог вообще усвоить научные понятия. Известно, что научные понятия становятся доступными ребенку не сразу. В частности, они могут быть долго непостижимы в системе, хотя каждое из них порознь и понятно ребенку. Таким образом, само развитие спонтанных понятий должно достигнуть некоторого уровня, создать предпосылки в умственном развитии, для того чтобы усвоение научных понятий вообще стало для ребенка возможным. Но и развитие научных понятий теснейшим образом связано с житейскими понятиями ребенка» (там же, с. 418).

В данной цитате содержится глубокая *теоретическая* мысль о взаимосвязи и взаимообусловленности житейских и научных понятий. Но реализация этих теоретических положений требует методических проработок, отвечающих на вопросы: каков должен быть уровень развития конкретных житейских понятий для усвоения конкретных теоретических понятий? через какие житейские понятия

лучше всего вводить теоретические понятия? в системе каких теоретических понятий должно проходить освоение конкретных понятий? В большинстве случаев ответ на эти вопросы учитель находится самостоятельно (если находит).

### **3.4. Рефлексия в процессе понимания**

Рефлексия предполагает отражение своих действий в ходе их выполнения и самовосприятия достигнутого результата. В учебном процессе рефлексия имеет двойственный характер. Во-первых, учитель отлеживает свои действия по изложению учебного материала, и, во-вторых, одновременно он отслеживает, как ученики воспринимают и понимают этот материал. Ученик, во-первых, воспринимает материал, предлагаемый учителям; во-вторых, должен стараться его понять; в-третьих, постараться запомнить в той мере, в которой позволяет организация урока.

Необходимо отметить, что с изложенных позиций учебная деятельность ученика и педагогическая деятельность учителя должны рассматриваться с позиции совместной деятельности.

Перед изложением нового материала учитель должен подготовить зону ближайшего развития. Например, при обучении письму до написания буквы учитель должен сформировать графические навыки, лежащие в основе написания букв.

При изложении нового материала учитель должен руководствоваться общей моделью учебной деятельности: обеспечить четкую постановку учебной деятельности на конкретном уроке, добиться, чтобы ученик ее понял и принял как лично значимую; сформировать информационную основу деятельности и обеспечить ее понимание для достижения цели учебной деятельности; объяснить решения, которые должен принять ученик в ходе выполнения учебной деятельности; сформировать решающие правила и критерии правильности действий ученика; добиться понимания общего представления о правильности деятельности и на этой основе формировать общее представление об учебной деятельности (Шадриков, 1994). На основе систематической работы по формированию представлений о психологической системе деятельности и будет формироваться «умение учиться» и «умение учить».

Наблюдение за учебной деятельностью отдельных учеников позволит учителю приблизиться к ответу на вопрос, понял ли ученик материал, и если не понял, то в чем причина.

В реализации каждой части урока учитель опирается на свой педагогический опыт, который подсказывает трудные места для понимания учениками и в упреждающем порядке построить методику изучения, учитывающую типичные трудности понимания. В постоянном накоплении такого опыта и заключается ключ к высокой профессиональной квалификации. Задайте учителю вопрос, какие трудные для понимания места он выделяет в конкретной дисциплине (на конкретном уроке), и вы сможете судить о его квалификации.

Рефлексия ученика должна быть направлена на те же компоненты учебной деятельности, что и учителя. Разница заключается в том, что учитель, объясняя материал, осуществляет рефлексию процесса понимания материала учеником, а ученик контролирует процесс своего понимания нового материала. При этом процесс рефлексии ученика направляется и организуется учителем. Учитель постоянно в различных компонентах учебной деятельности организует «зону понимания». Только постоянная организация этого понимания на различном учебном материале формирует процессы понимания у ученика, превращая его в субъекта учебной деятельности.

### 3.5. Роль учителя в организации понимания учебного материала

Роль учителя заключается в *объяснении* нового материала. К сожалению, данный термин, а, соответственно, и действия учителя, уходит из педагогики. В чем же заключается сущность объяснения? Здесь необходимо исходить из того, что ребенок приходит в школу, владея системой определенных *житейских* понятий, которые представлены в системе, отражающей опыт ребенка. Эти понятия оформлены в определенных *словах* и словесных предложениях, *несущие определенную мысль*. Задача педагога соотнести текст, подлежащий пониманию, с житейскими понятиями, разъяснить, что обозначают непонятные школьнику слова. Важно объяснить не только буквальное значение текста (речи учителя), но того, что представляет *подтекст*.

Важную роль для понимания текущего материала играет актуализация опыта ученика, на основе которого можно установить не-

обходимые ассоциативные связи. Важно включить ученика в практическую деятельность, которую надо выполнять в соответствии с пониманием. Следует помнить два важнейших правила, обеспечивающих понимание:

- ученик должен осознавать *личностную* значимость понимаемого;
- ученик должен оценивать *функциональную* значимость понимаемого, то есть где, как и когда это можно использовать в практической или теоретической деятельности.

Важную роль в понимании играет установление логических связей нового материала (изучаемого текста) с имеющимися у ученика знаниями и его опытом, в частности, «установление логических оснований, из которых следует то, что осмысливается» (Психология, 1956, с. 264).

В управлении познавательным процессом важно ориентироваться на определенные критерии понимания:

- умение пересказать изучаемый материал своими словами;
- умение выполнять действия, подтверждающие понимание;
- чтобы выяснить понимание учеником изучаемого материала, «необходима постановка вопросов, по ответам на которые только и можно судить о понимании» (там же, с. 265).

Анализ ответа на вопросы должен позволять выяснить: знает ли ученик то, что позволит понять новый материал, в чем он ошибается, каковы должны быть дальнейшие действия учителя по обеспечению понимания.

В педагогике чрезвычайно важно, чтобы учитель старался понять ученика. Важнейшим моментом понимания ученика является анализ его неправильных ответов. 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 литературе, искусстве, науке нет одной точки зрения.

Учителю важно также знать, что в культурологическом аспекте невозможно стопроцентное понимание людьми друг друга. «В противном случае люди не только перестали бы быть интересными друг другу, а остановилось бы развитие культуры, человека. Продуктивность непонимания связана с тем, что оно влечет за собой поиск смыс-

ла. Точки развития и роста человека и культуры как раз и находятся в дельте понимания и непонимания. В этой же точке находится и движущая сила развития знания» (Занков, 1998, с. 105).

Особо следует выделить два личностных качества учителя, способствующих пониманию — это любовь к ученику и вера в ученика.

Как отмечал И. А. Ильин, вера — это отношение к тому, что человек считает самым важным для себя, чем он дорожит и чему служит, что составляет предмет его желаний и стремлений (Ильин, 1993). Для учителя такой верой может стать вера в ученика, его силы и возможности, в частности, вера в то, что ученик может понять и освоить любой учебный материал. Если у учителя есть такая вера, то он будет искать метод, позволяющий реализовать педагогическую задачу. Вера учителя в ученика является источником веры ученика в свои возможности. Вера в ученика требует мужества, готовности терпеть боль и разочарование и, несмотря на это, искать пути преодоления трудностей. Не каждый учитель может подняться до такой веры, но именно вера в ученика позволяет подняться до высот педагогического мастерства.

Тесно связанным с верой в ученика находится другое качество — любовь к ученику. Любовь вызывает к жизни все хорошие качества человека, проявляет их, делает более видимыми для любящего. Ученик чувствует отношение к себе со стороны учителя и откликается на это отношение. Под влиянием любви учебная деятельность делается по-настоящему совместной. А как писал С. Л. Рубинштейн, «с началом любви человек начинает существовать для другого человека в новом, более полном смысле как некое завершенное, совершенное в себе существо. Свое подлинное человеческое существование человек обретает, поскольку в любви к нему другого человека он начинает существовать для другого человека» (Рубинштейн, 1976, с. 373).

### ***Основные направления оценивания понимания***

Организуя понимание, учитель должен выяснить и оценить:

- насколько новый материал связан с чувственным опытом ученика;
- как ученик связывает полученные знания с имеющимися у него, как новые знания включаются в субъективную систему знаний ученика;

- какие действия ученика могут раскрыть эти связи;
- как и где можно использовать полученные знания; какие примеры можно привести, которые раскрыли бы функциональное значение изучаемого материала;
- имеют ли получаемые знания личностный смысл, какой?
- почему ученик делает так, а не иначе;
- почему ученик считает, что он правильно понял учителя;
- может ли ученик пересказать то, что следовало понять и усвоить; возможно, что вопрос о понимании ставить преждевременно, так как ученик не владеет материалом;
- может ли ученик оценить ответ (действие) другого и какими критериями он для этого пользуется;
- какие вопросы необходимо поставить, чтобы ответы на них свидетельствовали о понимании изучаемого материала;
- какими способами, практическими действиями можно обнаружить изучаемые свойства; почему изучаемый предмет (явления) обладает именно этими свойствами;
- какие индивидуальные качества ученика могут препятствовать пониманию;
- понимает ли ученик слова учителя и в том значении, в котором их использует учитель.

Процесс понимания должен стать целью обучения. Большинство приемов понимания, следуя Я. А. Коменскому и Р. Декарту, можно разделить на две группы:

- методы понимания первичных, основных понятий;
- методы понимания, основанные на преемственности знакомого и нового материала.

К *первой* категории следует отнести процесс постижения значения смысла вещи (явления). Это достигается через анализ культурно-исторического процесса формирования конкретного понятия (определения), через отношение к жизненному опыту ученика, имеющимся у него бытовым понятиям, через включение понимаемого в практическую деятельность ученика с учетом его интересов.

Понимание заключается в установлении:

- единичности и уникальности вещи;
- связи вещи с другими вещами;

- функционального значения свойств вещи и возможности ее использования на практике;
- способов обнаружения свойств и отношений вещей.

К сожалению, в учебном процессе мы часто можем наблюдать, когда цель учебной деятельности сводится к знаниям и не акцентируется процесс понимания.

Сказанное относится к пониманию того, *что есть вещь*. Но существует и следующий уровень понимания – выяснение того, *почему вещь такая*:

- почему она отличается от других;
- почему обладает именно этими свойствами;
- почему именно так соотносится с другими вещами;
- почему именно так можно обнаружить ее свойства и отношения.

Это уже другой уровень понимания. И если в первом случае мы имели дело со знанием и его пониманием, то здесь мы идем от понимания к знанию.

В генезисе познания и понимания знание и понимание всегда связаны с чувственным опытом, функциональностью знания, значением и смыслом познаваемого для субъекта познания. В школьном знании эта связь часто нарушается, она недоступна ученику. В этих условиях понимание приобретаемого знания выводится за границы учебной задачи. А без понимания само знание становится непрочным, теряется мотивация учения.

Осмысливая предстоящий урок, учитель всегда должен поставить себе вопрос: а что значит понимание его содержания для ученика?

В процессе понимания участвует весь жизненный опыт ребенка (человека), включая и его эмоциональную составляющую.

Понять – это во многом представить себе структуру объекта, его функции, эффективность реализации функции от свойств его элементов и связей между ними.

Понимание учебной деятельности заключается в том, чтобы представить себе человека, во всем многообразии его свойств, реализующего определенную функцию (воспринимающего, представляющего, решающего, реализующего свои способности и развивающего их в процессе своей активности и т. д.).

Ко *второй* категории методов понимания относятся:



- отнесение предмета или явления к определенной, известной ученику группе;
- подведение частного случая под общие понятия;
- установление логических оснований, из которых следует то, что нужно понять (распространенный метод в математике);
- системное представление разрозненных фактов.

Понимание всегда достигается на основе знаний и умений, на основе индивидуального опыта, имеющегося у ученика. Помощь учителя заключается в актуализации содержания психики, адекватного решаемой задаче.

Особое место в понимании занимает умение оперировать абстрактными понятиями. Рассматривая вопрос о том, что должно характеризовать мышление ученика в процессе решения абстрактно-формальных задач, М. Дональдсон выделяют несколько условий:

- уметь выходить за конкретику и решать задачу, оперируя формальными системами мышления: никакой формальной системой нельзя овладеть, не научившись хотя бы немного выходить за рамки конкретики;
- уметь пользоваться языком и мышлением самими по себе; школьник должен уметь направить свои мыслительные процессы на самого себя, он должен не просто говорить, а отбирать то, что он собирается сказать, не просто интерпретировать, а сравнивать интерпретации;
- система понятий школьника должна включать и способность представлять самого себя;
- школьник должен овладеть умением манипулировать символами;
- владеть планирующей деятельностью, проявляющейся в размышлениях о предстоящих действиях как о ряде возможных, ведущих к достижению цели;
- развивать в себе способность задерживать внешнее действие и переключать внимание на умственное действие; именно этот момент способствует осознанию внутренних явлений, переключению мышления ребенка с реального лица (мышления, направленного вовне) на мышление, направленное на себя, на свои действия и мысли;
- уметь справляться с проблемой многозначности слов.

Ведущими условиями успешной учебной деятельности являются осознанность и произвольность, а главная задача заключается в формировании саморефлексии (умственных) действий. «Овладение такой регуляцией, — пишет М. Дональдсон, — означает выход мышления из примитивной неосознанной исключительности в непосредственную жизнь и во взаимодействие с другими человеческими существами. Оно означает умение выходить за пределы конкретики. На этом построено движение к более высоким интеллектуальным навыкам. Выход за пределы конкретики не естествен в том смысле, что не происходит спонтанно. Сама возможность подобного выхода является продуктом многовековой культуры, и эта возможность не реализуется в жизни отдельного ребенка, если средства культуры не подкрепляют усилия, направленные на овладение отвлеченным мышлением. Но в определенном смысле этот процесс не так уж и не естественен, поскольку представляет собой простое воспитание скрытых возможностей» (Дональдсон, 1985).

Осваивая новый материал, важно не только понять его, но и запомнить и сформировать механизм воспроизведения (часто от учеников можно услышать: я все понимаю, но не могу рассказать).

### *Понимание в структуре урока*

Понимание присутствует на каждом этапе учебного процесса. Выделим пять компонентов: организационный момент, опрос учащихся, объяснение нового материала, закрепление нового материала, задание на дом.

На этапе организационного процесса (начало урока) учитель должен понять, в какой мере класс и отдельные ученики готовы к учебной деятельности.

На этапе опроса учитель должен понять, в какой мере ученики усвоили материал предыдущего урока (или уроков) и готовы ли они к освоению нового материала. Этот общий вопрос может детализироваться: могут выделяться трудные места для понимания, причины этого непонимания состоят в индивидуальных различиях содержания внутреннего мира. Для ученика эта часть урока связана с пониманием того, насколько он понял и освоил учебный материал предыдущего урока.

При изучении нового материала учитель должен понять, как ученики поняли и приняли цель своей учебной деятельности, поня-

ли ли они новый материал в контексте целого восприятия учебного предмета, поняли ли они материал конкретного урока. Эта же задача в понимании материала урока стоит и перед учеником. Различия здесь могут заключаться в разной интерпретации материала учителем и учеником (прежде всего, в гуманитарных дисциплинах).

На этапе закрепления нового материала проблема понимания становится основной. Все внимание учителя сосредотачивается на выяснении того, как *каждый* ученик понял новый материал, понял ли он его в том смысле, который предполагал учитель и который заложен в тексте учебника. По гуманитарным дисциплинам возможна различная интерпретация. И к этой индивидуальной интерпретации учитель должен отнестись с большим уважением.

Заключительным этапом урока является задание на дом. Многие педагоги считают, что учебный процесс должен обходиться без домашнего задания. Но такая позиция является неправильной ввиду недопонимания значения домашнего задания в целостном учебном процессе. На занятиях учитель должен добиться понимания нового содержания образования каждым учеником. Но понятое надо заучить. И здесь учитель должен дать метод лучшего запоминания того, что понято (нельзя заучивать то, что не понято). Домашнее задание должно способствовать расширению зоны понимания, закрепляя новый материал на новых заданиях. И в этом случае учитель должен дать критерии, ориентируясь на которые ученик может *самостоятельно* выполнять задания и судить о правильности своих действий. В этом процессе и формируется «умение учиться».

Домашнее задание должно выполняться самостоятельно. Именно самостоятельная работа является ключом к диагностике понимания. Но самостоятельная работа должна быть организована на этапе формулирования домашнего задания. Сделать это необходимо в контексте «зоны ближайшего развития» (Выготский, 1991).

### ***Невербальная диагностика понимания***

Самым распространенным способом выяснения, понял ли ученик то, что ему объясняют, является постановка вопроса на понимание. Такой способ проверки характерен в конце объяснения. Но этот способ не контролирует процесс понимания в ходе учебной деятельности по усвоению нового материала. С учетом того, что мысль является трехкомпонентной субстанцией и включает: информацию,

переживания и мотивации, можно предположить, что процесс понимания находит отражение в переживаниях и мотивации ученика. А как показывают психологические исследования, эти состояния отражаются в психофизиологических показателях, мотивационных и эмоциональных показателях, которые, в свою очередь, проявляются в локомоциях, мимике и пантомимике. Еще в 1938 г. Р. Вудвортс в «Экспериментальной психологии» (перевод был издан в 1950 г.) посвятил целую главу телесным изменениям при эмоциях.

Вудвордс приводит данные Бузби и Фернбергера о возможности опознания эмоций по выражению лица. В ходе исследования испытуемым (1382 человека) предъявлялся перечень названий эмоций, каждый испытуемый должен был выбрать изображение лица, которое казалась ему подходящим для конкретного названия эмоций (см. таблицу 5).

Эксперименты Олпорта показали, что результаты опознания улучшаются в процессе тренировки и овладения теоретическими знаниями о выражении лиц, включавшими сведения об анатомии и об участии лицевых мускулов и каждой части лица в каждом главном типе эмоций: страдание-горе, изумление, страх, гнев, прощение, удовольствие — эмоции, выражающие установки (Вудвортс, 1950, с. 634).

На основе полученных данных Олпорт сделал вывод о том, что «способность истолковать выражение лица не является врожденной, а достигается опытом и что различные способности истолковывать выражения лиц испытуемых является результатом различного внимания к этому предмету» (там же, с. 635).

При этом было выявлено два способа, которые использовали испытуемые для определения выражения лица: имитировать выражение лица и замечать «как оно чувствуется» и вообразить ситуацию, соответствующую данному выражению.

Более точные оценки выражения лица можно получить, если объединить близкие выражения эмоций. Об этом свидетельствуют данные Фелеки (см.: там же) (см. таблицу 6).

Хорошим индикатором состояния является голос человека. В различных состояниях звук голоса различается по громкости, высоте, плавности, дрожанию и т. д. Характеристики речи, как показатели эмоционального состояния, широко используются в инженерной психологии.

**Таблица 5**  
 Процент выбравших правильное наименование  
 для предъявленного лица

Выражение лица	Подразумеваемые выражения предъявленных рисунков				
	Испуг	Ужас	Презрение	Отвращение	Смушение
Приятное	е	1	е	0	е
Неприятное	3	1	4	2	е
Упрямое	2	е	9	1	е
Внимательное	45	0	1	0	11
Любопытное	18	е	1	0	14
Невнимательное	1	е	5	0	3
Испуганное	5	3	2	е	6
Почтительное	5	0	3	е	5
Приветливое	2	е	е	0	2
Смущенное	8	2	1	е	32
Изумленное	2	7	е	0	26
Ужас	е	57	0	е	е
Ярость	е	11	е	е	0
Неодобрительное	4	2	14	7	1
Презрительное	2	2	34	9	е
Гневное	е	2	1	е	е
Слегка презрительное	1	3	19	33	0
Отвращение	1	10	6	48	0
	99	101	100	100	100

*Примечание:* 1) в таблице указан процент лиц, выбравших данное наименование эмоций; 2) буквой «е» обозначается выбор менее 0,5%.

Большое внимание телесному выражению эмоции уделил один из крупных специалистов в области эмоций Кэррол Е. Изард (Изард, 1980). Определяя эмоции, Изард отмечает, что «целостное определение эмоций должно принимать во внимание три аспекта или компонента, характеризующие это явление: а) переживаемое или осознаваемое ощущение эмоций; б) процессы, происходящие в нервной, эндокринной, дыхательной, пищеварительной и других системах организма; в) поддающиеся наблюдению выразительные комплексы эмоций, в частности, те, которые отражаются на лице» (там же, с. 16). В целях нашего исследования большой интерес представляет

**Таблица 6**  
Сводная шкала выражения лица

Суждения	Любовь, счастье, радость	Удивление	Страх, страдание	Гнев, решимость	Отвращение	Презрение
Любовь Счастье Радость	93	5	1	2	—	—
Удивление	1	77	3	4	—	-
Страх Страдание	—	7	79	24	3	1
Гнев Решимость	—	1	10	60	22	4
Отвращение	—	—	2	1	63	7
Презрение	—	—	—	3	12	86
«Разбросанные» суждения	6	10	5	6	0	2
	100	100	100	100	100	100

третий компонент — отражение в мимике эмоций, связанных с восприятием и пониманием учебного материала (Tomkins, 1971). В подтверждение данного факта Изард приводит сводную таблицу показателей возможности правильной оценки эмоциональных выражений лица, отнесенных к базовым эмоциям (таблица 7).

В различных исследованиях отмечается, что, с одной стороны, эмоции влияют на познавательные процессы, и, с другой стороны, *трудности в познании отражаются на соматических процессах, находя выражение в мимике и позах.*

Эмоциональные состояния проявляются не только в мимике, но и в специфике самоконтроля. В целом, подводя итог, Изард отмечает, что «эмоции воздействуют на уровень электрической активности мозга, степени напряжения мышц лица и тела, на функционирование висцерально-эндокринной, кровеносной и дыхательной систем» (Изард, 1980, с. 29). Анализ работ по связи эмоций и системы мимических выражений, несмотря на различные трактовки этой связи, позволяют констатировать связь между эмоциями и их мимической представленностью. Основываясь на выводах Дарвина и ранних

**Таблица 7**  
Процент испытуемых, одинаково оценивших эмоциональные категории выражений лиц на фотографиях

	Культуральные (национальные) группы											
	Амери- канцы <sup>а</sup>	Англи- чане <sup>а</sup>	Нем- цы <sup>а</sup>	Шве- ды <sup>а</sup>	Фран- цузы <sup>а</sup>	Швей- царцы <sup>а</sup>	Греки <sup>а</sup>	Японцы <sup>а</sup> (Токю)	Мекси- канцы <sup>б</sup>	Бра- зильцы <sup>а</sup>	Чилий- цы <sup>а</sup>	Арген- тинцы <sup>а</sup>
Число испытуемых	89	62	158	41	67	36	50	60	616	82	90	168
Интерес-Воз- буждение	84,5	79,2	82,0	83,0	77,5	77,2	66,0	71,2				
Удовольствие- Радость	96,8	96,2	98,2	96,5	94,5	97,0	93,5	93,8	97	97	90	94
Удивление- Испуг	90,5	81,0	85,5	81,0	84,2	85,5	80,2	79,2	54	82	88	93
Горе-Страда- ние	74,0	74,5	67,2	71,5	70,5	70,0	54,5	66,8	61	83	90	85
Отвращение- Омерзение	83,2	84,5	73,0	88,0	78,5	78,2	87,5	55,8	61	86	85	79
Гнев-Ярость	89,2	81,5	83,2	82,2	91,5	91,8	80,0	56,8	86	82	76	72
Стыд- Унижение	73,2	59,5	71,8	76,2	77,2	70,0	71,0	41,2				
Страх-Ужас	76,0	67,0	84,0	88,8	83,5	67,5	67,8	58,2	71	77	78	68
Усредненный показатель	83,4	77,9	80,6	83,4	82,2	79,6	75,1	65,4				

*Примечание:* <sup>а</sup> – данные Изарда (Izard, 1971); <sup>б</sup> – данные о мексиканцах получены Дикки и Ноуером (Dickey, Klower, 1971, с. 190–193); в – данные о бразильцах, чилийцах и аргентинцах получены Экманом и Фризеном (Ekman, Friesen, Ellis-worth, 1972), данные о японцах по тем же самым шести эмоциям, которые они изучали в Южной Америке, показали до некоторой степени более высокие проценты совпадения, чем те, которые получил Изард.

работах Джемса, Олпорта, Томкинса и Гельгорна, Изард выдвинул гипотезу о том, «что мимические комплексы — один из интегральных компонентов эмоций» (там же, с. 66). При этом следует отметить, что *мимика* в данном случае *рассматривается как обратная связь* от деятельности механизмов, порождающих эмоции.

Анализируя мимику лица с позиции эволюционно-биологического значения, Изард отмечает, что ведущие теоретико-этологи считают, что «в ходе эволюции мимические сигналы развились в систему, позволяющую передавать информацию о «намерениях» или состояниях индивида и таким образом повышать бдительность другого существа» (там же, с. 73). Если встать на эту точку зрения, то можно предположить, что *мимика ученика передает учителю сведения о способности ученика к усвоению нового материала, в том числе и о понимании этого материала*. Начинаются эти мимические сообщения уже на ранних стадиях отношения матери и ребенка. Задолго до того, как дети начинают произносить отдельные слова, «выражения их лиц передают сообщения, которые являются решающими для контакта матери и ребенка» (там же, с. 76).

На основе собственных исследований Изард утверждает, что фундаментальная<sup>1</sup> эмоция имеет характерные мнемические или нервно-мышечные выразительные комплексы.

Для описания эмоциональных мимических выражений в учебных целях *предстоит изучить проявление мимических выражений и эмоциональных комплексов, связанных с изучением учебного материала, его связи с мотивацией ученика, с пониманием и усвоением*. В последующем следует обучить педагогов читать мимические выражения и эмоциональные комплексы, связанные с учебной деятельностью (например, тревожности, депрессии, враждебности, любви). Особое внимание при этом следует уделить эмоциям интереса-возбуждения. Это эмоция порождает стремление к исследованию, к получению знаний, к активным учебным действиям. Значение интереса-возбуждения в индивидуальном развитии и успешности обучения трудно переоценить. Интерес побуждает нас постоянно оценивать изменяющуюся среду, активизирует мышление и память, интерес лежит в основе познания.

---

1 К фундаментальным эмоциям Изард относит: интерес-волнение, радость, удивление, горе-сострадание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вину.



Исследования причин и следствий интереса, приведенные Изардом (1980) (таблица 8), показали тесную связь чувств, мыслей и действий, что близко нашим взглядам на структуру мира внутренней жизни человека (Шадриков, 2006, 2017).

Эмоции удивления представлены различной мимикой: интерес проявляется в направлении взгляда, шире открываются глаза, голова поворачивается в сторону предмета, вызывающего интерес, приоткрывается рот, наклоняется голова.

С пониманием тесно связано чувство радости, которое выражается на лице следующими признаками: «...оттягиваются уголки губ, губы искривляются и собираются морщинки у глаз». Выражение радости на лице универсально и легко узнается (Изард, 1980, с. 212). Радость способствует познанию и оценке мира, придает силы процессу познания.

Таким образом, мы видим, что процесс приобретения знаний сопровождается глубокими эмоциональными переживаниями, которые отражаются в мимике и пантомимике ученика. На эти выражения и должно быть направлено внимание учителя в процессе урока в целом и при диагностике понимания учениками материала урока.

В настоящее время появилось много прикладных исследований, посвященных изучению языка мимики и жестов и направленных на обучение познанию этого языка.

Одним из пионеров в изучении языка жестов был американский психолог Поль Экман. Сегодня владение языками жестов и мимики пользуются менеджеры по подбору кадров, но этому не учат учителей, хотя бы факультативно.

Как мы показали в своей работе (Шадриков, 2013), мысль предшествует слову, но, чтобы передать сообщение другому, человек пользовался жестом. С научной точки зрения под термин «жест» попадает «любой знак, производимый головой, рукой, телом и выражающий эмоции или сообщающий информацию» (Язык жестов, 2003, с. 5). Жест связан с мыслью, которую его автор хочет *передать другому или скрыть от другого*. Язык жестов предшествует слову. Содержание, передаваемое жестом, может осознаваться или не осознаваться.

Ссылаясь на литературные источники, А. А. Мельник (там же, с. 42–43) выделяет девять способов соотношения невербального поведения и речи. Жесты могут:

**Таблица 8**  
Причины и следствия интереса

Ответы	Процент испытуемых, давших ответы
<i>Причины интереса</i>	
<i>Чувства</i>	
Личное участие, ответственность, чувство, что можно чего-то достигнуть	38,1
Желание узнать, получить новое знание	26,7
Любопытство	10,7
Ощущение активности, энергии	9,2
Чувство, что ты принят, нужен	6,1
Наслаждение чем-либо	3,0
Другие чувства	6,1
<i>Мысли</i>	
Ясность, эффективность, логичность размышления	29,8
Мысли, связанные с желанием получить новое знание	16,8
Мысли об определенном лице или форме деятельности	11,4
Мысли о приятных людях и формах деятельности	9,2
Мысли о жизни и будущем	7,6
Мысли о личных достижениях или выгодах	6,1
Мысли о том, что ты принят, нужен	4,6
Мысли об учебном предмете и связанных с ним вопросах	3,0
Другие мысли	11,4
<i>Действия*</i>	
Действие, выполняемое совместно с определенным лицом, или действие, которое нравится выполнять	22,9
Приятное действие	21,4
Успешное действие	14,5
Новое, творческое, оригинальное действие, открытие чего-либо	12,2
Интересные вещи	6,9

*Понимание как базовая компетентность*

<b>Ответы</b>	<b>Процент испытуемых, давших ответы</b>
Нечто, ставящее трудную задачу	5,3
Работа с энтузиазмом	3,0
Другие действия	13,7
Следствия интереса	
Чувства	
Желание выучить, овладеть знанием	26,8
Личное участие, ответственность	23,2
Интерес-возбуждение как таковой	15,2
Чувство напряженности, активности, энергичности	13,8
Уверенность в себе, довольство собой	11,6
Задумчивость, вдохновение	5,8
Другие чувства	3,6
<i>Мысли</i>	
Ясное, быстрое, логическое мышление	35,5
Мысли об определенных вопросах, новых предметах	31,1
Мысли о желании выучить, приобрести знание	15,9
Мысли о возможных достижениях или выгодах	8,7
Мысли об увлекательных и приятных вещах	2,9
Другие мысли	
<i>Действия*</i>	
Изучение, приобретение знания, участие в чем-то и достижение чего-то	58,7
Очень удачное выполнение действия	26,8
Удовлетворение собой	3,6
Какое-то важное действие	2,9
Другие действия	7,2

*Примечание:* N – приблизительно 130 студентов колледжа. \* В понятие «действия» здесь попадают также и некоторые характеристики отношения к объектам, к процессу действия и к самому себе. По-видимому, в этом случае подчеркиваются процессуальные моменты этих феноменов.

- выражать то же, что и речь;
- выражать нечто, что противоречит содержанию речи;
- предвосхищать значения, переданные речью;
- акцентировать ту или иную часть речевого сообщения;
- быть связанными с более глобальными аспектами взаимодействия, чем данное вербальное высказывание;
- сохранять контакт между собеседниками и регулировать поток речи;
- заполнять или объяснять периоды молчания, указывая на намерение говорящего продолжить свою реплику (например, поиск подходящего слова);
- заменять отдельное слово или фразу;
- с опозданием дублировать содержание вербального сообщения.

Для того чтобы понимать язык жестов, необходимо этому учиться. Особенно это важно в педагогической деятельности. Среди многочисленных жестов можно выделить:

- жесты внимания;
- жесты неуверенности или незнания;
- жесты страха, испуга, робости;
- жесты припоминания;
- жесты раздумья, сосредоточенности;
- жесты при затруднении самовыражения.

Но даже эти жесты скорее относятся к общей картине общения и поведения и нуждаются в уточнении, оперативной настроенности на педагогический процесс и соответствующей интерпретации.

При разработке набора «педагогических» жестов важно помнить, что они сопровождают процесс обучения и научения и отражают его эмоциональную сторону и процессы понимания, а точнее, субъективную оценку учеником своего понимания. В этом качестве жесты являются сигналами учителю о том, как ученик оценивает себя. Для педагога важны жесты заинтересованности, сомнения, настойчивости, защиты, счастья, скуки, понимания. Но при этом необходимо помнить, что эта оценка может быть неточной. Для ее уточнения существуют другие педагогические приемы.

Жесты же сопровождают процесс деятельности ученика и в этом их особая ценность.

### **3.6. Действия ученика в структуре урока по обеспечению понимания учебного материала**

Учитель, объясняя новый материал, помогает ученику стать *субъектом* учебного процесса, занять активную позицию в понимании нового учебного материала. Осуществляется это в процессе совместной деятельности. Для этого:

- ученик должен понять и принять цели учебной деятельности;
- должен стремиться актуализировать свой опыт и знания, необходимые для достижения цели;
- следовать совету учителя и настойчиво стремиться к пониманию цели и способу ее достижения;
- опираясь на свой опыт, искать примеры применения изучаемых знаний в практической деятельности;
- стремиться выяснить, имеют ли эти знания для него личностный смысл;
- пытаться установить логические связи изучаемого материала с личными знаниями и опытом;
- в случаях непонимания формулировать и задавать учителю вопросы, связанные с непониманием;
- пробовать объяснить понимаемое другим ученикам.

## Глава IV

# Педагогическое оценивание как базовая компетенция

### 4.1. Как порождается оценка?

Вначале рассмотрим примеры, в которых порождается оценка и ее связь с мыслью. Как ребенок оценивает предметы окружающей среды и свои действия?

Предметы выделяются из окружающей среды по их соответствию с *потребностями* ребенка или *предпочтению* по отношению к той или иной потребности. Так, например, ребенок выделяет сладкие предметы: сахар, конфеты, пряники. Далее из двух видов конфет, шоколадных или молочных, он может отдать предпочтение тем или другим, допустим, шоколадным. Сделает он это на основе субъективного *критерия предпочтительности*, на основе *сравнения*. Это умственное суждение о предпочтительности того или иного предмета на основе их сравнения и будет представлять собой процесс *оценивания*, а его результатом будет *оценка*, выражающаяся в субъективной предпочтительности того или иного предмета. Далее, если ребенку предложить две шоколадные конфеты разного размера, то, сравнив их, ребенок в большинстве случаев выберет большую. В этой операции будут сравниваться *не качества вещи*, а ее *количество*. Оценка будет нести в себе *и качественную, и количественную* характеристику. В порождении оценки предметов по отношению к потребностям участвуют и эмоции ребенка, так как удовлетворенная потребность сопровождается положительными эмоциями, а неудовлетворенная – отрицательными. Таким образом, оценка включает в себя содержательную характеристику предмета, его связь с потребностями и эмоциями. Эта *тройственность оценки отражается в мыслях* о предмете (Шадриков, 2017а). То же самое можно сказать и об оценке того или ино-

го способа деятельности. Эта оценка выражается в *предпочтительности* того или иного способа деятельности.

Таким образом, мы видим, что оценка предметов и способов деятельности органично входит в поведение человека. В первом случае это будет *оценка* ребенком предметов внешнего мира с точки зрения их полезности, во втором – *самооценка* действий относительно их успешности. В поведении ребенка сочетаются оценка и самооценка. При этом и оценка, и самооценка могут как осознаваться, так и не осознаваться. Задача воспитателя – сделать акт оценки/самооценки предметом осознания, а это связано с осознанием *критериев оценивания*.

Перейдем теперь к *педагогическому оцениванию* (Шадриков, Шадрикова, 2018). По отношению к ученику – это форма *внешнего* оценивания, для педагога же – элемент его педагогической деятельности. И так же, как ребенок, он осуществляет оценивание на основе определенных *критериев*, исходя из своих представлений. В этом заключаются и плюсы, и минусы субъективности педагогического оценивания. С одной стороны, таким образом нарушается объективность оценки, с другой, создается возможность для индивидуального подхода к процессу оценивания. В качестве критериев оценивания выступают нормативно-одобренные результаты учебной деятельности, показатели усвоения содержания учебного материала, усилия ученика. Но, помимо этого, в качестве главного критерия должен выступать сам *ученик* с его желаниями и стремлениями, возможностями и способностями, прилежанием и личностными усилиями, положением в классе, ожиданиями в семье и т.д. И все это должно найти отражение в педагогическом оценивании. Критерии этого процесса – основа, с которой начинается оценивание. Но оно должно стать *живым* оцениванием, учитывающим *личность* ученика и *ситуацию*, в которой он находится.

Стремление уйти от субъективности оценки есть одновременно и уход от индивидуализации оценивания – путь к превращению процесса оценивания в бездушную процедуру. Подчеркивая гуманистическую важность процесса оценивания, мы ни в коей мере не должны пренебрегать объективной стороной оценивания.

#### **4.2. Функции и виды педагогической оценки**

С учетом различных подходов к пониманию педагогической оценки в своей работе мы будем исходить из следующего рабочего определе-

ния педагогической оценки: «Педагогическая оценка есть результат оценивания учебной деятельности и поведения ученика, проводимого в целях организации учебно-воспитательного процесса, в тесной связи с его мотивами и усилиями». Предпосылкой эффективного педагогического оценивания является знание характеристик ученика как субъекта учебной деятельности, а также параметров деятельности и ее результата, которые могут быть положены педагогом в основу управления учебно-воспитательным процессом. Процесс оценивания заключается в обнаружении этих параметров и установлении их соответствия определенным параметрам нормативно-одобренного (педагогически одобренного) способа деятельности и нормам морали. Педагогическое оценивание определяется педагогической концепцией, которую реализует учитель, его личностными качествами, педагогическими компетенциями.

### ***Функции педагогической оценки***

Психологический анализ педагогической деятельности в первую очередь позволяет выделить *диагностическую* и *прогностическую* функции оценки. На основе оценивания образовательной ситуации учитель выделяет ряд симптомокомплексов, соотносимых с подцелями образовательного процесса. Например, если целью урока является *усвоение определенного учебного материала*, то эта цель реализуется учителем через постановку цели для учеников, связанной с освоением нового учебного материала, с переводом цели в учебную задачу, организацией учебной деятельности учеников в соответствии с поставленной целью и задачами, обеспечением понимания нового материала в контексте содержания учебного предмета в целом. И для каждой из этих подцелей существует свой симптомокомплекс признаков, который учитель должен обнаружить (выявить) и на основе которого он ставит диагноз достижения определенной подцели учебной деятельности. И это относится только к изучению нового материала. Такому же оцениванию подлежат и другие компоненты учебной деятельности. Отдельно встают вопросы, связанные с развитием способностей и формированием личностных качеств. Таким образом, мы видим, что педагогическая деятельность пропитана оценочными суждениями, на основе которых ставится *педагогический диагноз*, выступающий основой организации учебной деятельностью учеников. Психолого-педагогический диагноз служит основой для педагогического прогноза.



На основе *прогностической* функции формируется цель *педагогической деятельности*, связанная с зоной ближайшего и перспективного развития.

На основе всесторонней оценки всего симптомокомплекса, характеризующего личность ученика в учебной деятельности, начинается работа учителя по достижению поставленной цели, подбираются или разрабатываются соответствующие педагогические технологии и осуществляется взаимодействие учителя и ученика. Таким образом, педагогическое оценивание выступает в функции *организующей* деятельности.

Педагогическое оценивание дает учителю информацию об успешности деятельности самого учителя, о качестве его работы, тем самым оно выполняет *функцию обратной связи* в отношении достижения преподавателем цели его педагогической деятельности. Педагогическое оценивание показывает, достигло ли педагогическое взаимодействие желательного результата, тем самым педагогическое оценивание выполняет *санкционирующую* функцию, *закрепляющую* достигнутый результат.

На основе результатов оценивания ученику предоставляется информация о его деятельности, эта информация выступает в роли мощного мотиватора учебной активности (*мотивирующая* функции).

Ориентация ученика на достигнутый результат обеспечивает необходимый уровень функционирования, активизирует все психические процессы, мобилизует прошлый опыт. В этом заключается *активационно-мобилизационная* функция оценивания.

Осознание своего успеха/неуспеха через процедуру оценивания насыщает процесс учения яркими переживаниями, которые, будучи связаны с мотивами учения, образуют сложный эмоционально-мотивационный комплекс, превращающий учение в живой процесс, обеспечивающий желание/нежелание учиться. В формировании данного комплекса проявляется *эмоциональная* функция оценивания.

Отметим также *воспитывающую* функцию оценивания, которую выделяют в своих работах Б. Г. Ананьев, Г. И. Щукина, Е. И. Перовский, М. Н. Скаткин, Н. К. Краевский и др.

С воспитательной функцией тесно связана *социальная* функция оценивания, дающая представление об отношениях ученика в детском коллективе.

Таким образом, опираясь на психолого-педагогический анализ образовательного процесса, можно выделить следующие функции педагогической оценки:

- диагностическая;
- прогностическая;
- целеполагающая;
- обратной связи;
- санкционирующая, закрепляющая;
- мотивирующая;
- активационной-мобилизующая;
- эмоциональная;
- воспитывающая;
- социальная.

Как показывают исследования, педагогическая оценка имеет для учащихся разных возрастов различный смысл. Так, если младшими школьниками она воспринимается в основном как похвала или порицание, в среднем – как средства самоутверждения личности, то в старших классах она приобретает смысл оценивания качества усвоенных знаний и навыков, является средством для получения хорошего аттестата зрелости, золотой медали и т. д. Педагогическая оценка как стимул серьезного отношения школьников к учебной работе на уроках и дома действует лишь в том случае, если она используется психологически оправданно и педагогически грамотно. Реализация с помощью педагогической оценки стимулирующей функции во многом зависит от личных качеств педагога, его нравственной и эмоциональной подготовки, профессионализма, а также от того, понимает ли ученик, за что получает тот или иной балл, оценочное суждение. Стимулируя учащегося к целеустремленным, старательным занятиям, оценка помогает развить у него прилежание, т. е. стремление выполнить любое задание, работу как можно лучше. Прилежание же, приобретенное учеником в процессе обучения, проявится у него в будущем во всем, станет постоянной чертой личности, а впоследствии поможет добиться высоких показателей и в трудовой деятельности.

В книге «Психология педагогической оценки» Б. Г. Ананьев показал, что наиболее стимулирующими являются две противоположные формы оценок – порицание и одобрение, которые не просто регулируют интеллектуальную работу ученика, но и воздействуют

на его эмоционально-волевую сферу посредством характеристики его знаний, личности, его способностей, недостатков, интересов, вызывают у него переживание успеха или неуспеха, влияя на динамику притязаний. Положительная оценка дает ученику возможность пережить чувство удовлетворения. Стремление к положительным эмоциям приводит к тому, что учение становится удовольствием, превращается в потребность личности. Отрицательная оценка выступает как стимул, с ее помощью можно заставить учить предмет, но не полюбить его. Здесь хорошим помощником учителю призвано служить *обоснованное оценочное суждение*, высказанное тоном сожаления, укоризненно или строго, внушительно, но всегда с уверенностью, что учащийся справится с недостатками. Итак, в любом виде педагогическая оценка призвана выполнять свое стимулирующее назначение.

Обратимся теперь к учебной деятельности как таковой. В ней можно выделить процессуальную и результативную стороны, т. е. то, как должен учащийся выполнять задание, и то, что должно быть получено в результате деятельности.

Зная и помня все функции педагогической оценки, описанные выше, оперируя тем или иным ее видом, педагог должен анализировать, как она влияет на ученика: стимулирует или тормозит дальнейшее изучение предмета, формирует у него скромность, здоровую гордость или, наоборот, заносчивость и зазнайство; способствует ли умственному развитию, изменению взглядов, т. е. воспитывает она учащегося или нет. Грамотная педагогическая оценка, оказывая либо непосредственное, либо опосредованное влияние, способна влиять на процесс формирования личности ученика, т. е. процесс его воспитания. Непосредственно сама оценка может воспитывать у школьников, например, веру в справедливость, когда педагог правильно и объективно оценивает их знания и умения. Она может оказать влияние на воспитание таких необходимых качеств, как самокритичность, уверенность в своих силах, содействовать формированию искреннего доверия и уважения к учителю.

Сопровождая проверку знаний, умений и навыков школьников, оценка способствует формированию у учащихся таких качеств, как честность, настойчивость, систематичность в учебной деятельности, выдержку, умение мобилизоваться, собраться с мыслями; помогает развитию у них умений и навыков самостоятельной работы;

вызывает чувство досады, недовольства собой (что очень хорошо, ибо человек больше всего самовоспитывается, когда не доволен собой). При педагогически верном подходе воспитывают все виды оценок, ибо они связаны с нравственными чувствами учащихся.

Рассмотрим более пристально балльные оценки. Возьмем, к примеру, «торжествующую пятерку» (как ее метко называет Ш. А. Амонашвили – 1980) и рассмотрим ее психологический смысл и социальную сущность. Помимо радости, этот балл приносит чувство собственной полноценности, гордости за свои успехи, уважение товарищей и родителей.

Если взять «равнодушную тройку», то уже само название говорит о том, что в семье она воспринимается без особых эмоций, не приносит ни радости, ни огорчения. Родители избегают говорить о школьных успехах ребенка, особых обещаний и наград за учение троечнику не сулят, воздерживаются от похвал и ласки. Дети на равнодушные отвечают тем же. В классе у них такие же равнодушные друзья, те же взгляды и отношения. Если же троечник перешагивает в «средние», общая картина меняется. Совершенно очевидно уже по метким названиям, данным различным видам педагогической оценки, что она не только ориентирует, но и способствует выработке отношения родителей к детям, преобразует и формирует отношение учащихся к родителям и учебной работе, к своим сверстникам. Значит, в оценке, относящейся больше к результату, кристаллизуется сущность социальных отношений учеников. Это дает право выделить и подчеркнуть значение социальной функции педагогической оценки.

В заключение кратко остановимся на функциях педагогической оценки для родителей.

В настоящее время довольно часто мы слышим суждения о том, что родители ушли от воспитания собственного ребенка. И это действительно так. Этому есть глубокие экономические и социальные причины. Достаточно отметить, что в настоящее время практически более трети матерей воспитывают детей одни. Более 96% женщин заняты в общественном производстве. Кроме этого, существуют и собственно педагогические проблемы отчуждения родителя от школы.

В чем же причина этого парадоксального явления? Прежде всего, она заключается в невнимании учителя к диагностической функции в своей профессиональной деятельности, в неразработанности

прогноза по отношению к каждому ученику, в отсутствии оценивающего симптомокомплекса, на основе которого можно было бы наметить вместе с родителем работу по воспитанию ребенка. Когда мы говорим, что учитель – профессиональный педагог, мы подразумеваем под этим глубокое знание им личности ребенка, и только с этих позиций учитель и родитель могут стать помощниками друг друга. Но родитель редко находит в учителе такого профессионала и, как правило, дело ограничивается общими характеристиками, касающимися поведения ребенка, а также констатацией конечных результатов его учебной деятельности. Это тоже оценивание, но это оценивание-обвинение или оценивание-жалоба, обвинение и ученика, и родителя, причем часто прилюдное, публичное. Эта оценка приобретает функцию социального осуждения учителем своего воспитанника, а вместе с ним и родителя. Как и в предыдущем случае, мы видим, что дело здесь заключается в низком профессиональном уровне педагога, в недостаточном владении навыками оценивания.

В общении нам всегда интересен тот собеседник, от которого многое можно узнать. Для родителя же интерес представляет тот педагог, который может многое рассказать о сущностных качествах его ребенка. Это является основой для сотворчества в работе родителя и учителя. Педагогическое оценивание выступает для родителя в своей ориентирующей и направляющей функции. Родители, не участвуя в учебном процессе и не имея возможности непосредственно наблюдать его результат, но будучи заинтересованными в его высоком уровне, через оценку в виде отметки получают информацию об уровне успешности своих детей в учебе. Педагогическое оценивание должно быть пронизано верой в ученика. «Так как дети являются драгоценнейшим даром божьим и ни с чем не сравнимым сокровищем, то к ним нужно относиться с величайшей заботливостью», – писал Я. А. Коменский (1982а, с. 200). Но эта забота должна быть действенной, созидающей, развивающей. Такую заботу можно проявить, зная, чего ребенок достигает в результате педагогического оценивания.

Проведенный анализ показывает, что педагогическое оценивание выступает в различных функциях, часто пересекающихся по отношению к ученику, родителю и учителю. Но в любом случае оно является основой для организации как педагогической, так и учебной деятельности, а также отношения родителя со своим ребенком

и педагогом. Анализ функций педагогического оценивания еще раз подтверждает, что оно является важнейшим составным компонентом профессионального мастерства.

### ***Виды педагогической оценки***

Перейдем к рассмотрению видов педагогической оценки. При этом мы будем придерживаться взглядов Б. Г. Ананьева на этот вопрос (Ананьев, 1980, с. 128–267).

Принято считать, что оценка характеризует степень владения знаниями, умениями и навыками в соответствии с требованиями учебных программ. Как было показано ранее, это ограниченный подход к определению оценки. Учитель и ученик связаны единой системой, в которой ученик постоянно подвергается сильному психологическому воздействию посредством различных видов оценок, относящихся как к результату, так и к самому процессу учебной деятельности. Исходя из того, как оцениваются процесс и результат деятельности ученика, все педагогические оценки можно разделить на положительные, отрицательные и амбивалентные.

*Положительные педагогические оценки.* К положительным оценкам относятся положительные оценочные обращения и поощрения.

Оценочное обращение есть форма выражения отношения педагога к действиям учащихся и к получаемым ими результатам. Среди положительных оценочных обращений выделяют *согласие, ободрение, одобрение*.

*Согласие* представляет собой вид оценивания действий ученика, ориентирующий его в правильности собственного поступка, закрепляющий его успех, стимулирующий дальнейшее продвижение. «Да, это так, правильно, это все верно выполнено», – соглашается учитель. В этом случае согласие является первичной ступенью одобрения.

*Ободрение* проявляется как оценочное суждение при определении верности ответа, с целью эмоциональной поддержки педагогом успеха ученика на каком-либо этапе деятельности (например, «Смелее, смелее, так и продолжай дальше!»). Стимулирующая функция ободрения превосходит ориентирующую, дает школьнику уверенность в своих силах.

*Одобрение* выражается в форме положительного оценивания учителем процесса и результата работы учащегося на уроке во время опро-

са и учета знаний. Это уже не простое подтверждение правильности сделанного, а форма педагогической оценки, которая подчеркивает преимущества каких-то сторон личности ученика (способность, работоспособность, активность). Одобрение действует положительно не только на самого ученика, но и на отношение к нему коллектива.

Наиболее выраженной формой положительной оценки является *поощрение*. Известно, что это мера педагогического воздействия, выражающая положительную оценку педагогом хода обучения, труда, поведения детей. Именно поощрения являются положительным стимулом в деятельности. В педагогической практике встречаются различные формы поощрения. Рассмотрим такие, как *похвала* и *перспективная оценка*. Похвалить человека весьма полезно, это поднимает его уважение к себе, способствует развитию в нем доверия к своим творческим силам. Очень полезно, если педагог обращает внимание на едва заметное продвижение ученика к лучшему (особенно у слабых, застенчивых учащихся) и поощряет его словами-похвалой.

*Перспективной* является оценка, которая, временно отступая от объективных критериев, правильно отражает движение ученика от незнания к знанию, от неумения к умению, от недобросовестности к прилежанию, к системности в работе. Перспективная оценка фиксирует не результат, а процесс, не имеющий пока завершения, определяет усилия ученика и реальную возможность успеха. Необходимость в перспективной оценке возникает, когда ученик потерял веру в себя и ему нужно помочь обрести ее (ученик взялся с желанием за дело, но у него оно пока не получается, или же ученик отстал по уровню знаний, умений и навыков по не зависящим от него причинам). В этом случае перспективная оценка как «поощрительный балл» вселяет надежду, уверенность, готовность действовать. Если же учитель имеет дело с отстающим, беспомощным учеником, не способным в короткое время самостоятельно ликвидировать пробелы, то нужна не перспективная оценка, а квалифицированная помощь.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие формы перспективной оценки: расширение прав учащихся; поручение почетных обязанностей; запись-благодарность в дневнике; присуждение почетного места в соревновательно-творческой деятельности; благодарственное письмо родителям; вручение похвальных грамот «За особые успехи в изучении отдельных пред-

метов» (для выпускников); вручение золотой медали по окончании средней школы и др.

Мастерство педагога во многом будет определяться тем, как он владеет богатым арсеналом форм поощрений и насколько адекватно их применяет.

*Отрицательные педагогические оценки.* К отрицательным оценкам относятся оценочные *обращения*, но уже отрицательного характера. Это *замечание, отрицание, порицание*. Среди них можно выделить и наказание (во всех его формах) и *отсутствие оценки*.

*Замечание* отражает отношение учителя к уровню прилежания ученика, с помощью которого педагог регулирует на уроке состояние класса и отдельных учащихся. Замечание является оперативным средством дисциплинирования ученика. Например: «Петров, – говорит учитель, – хватит бездельничать, ты мешаешь нам заниматься, начинай списывать с доски пример, как это делают другие». Когда замечание повторяется по отношению к одному и тому же школьнику, у учителя создается предпосылка воздействовать на него порицанием, взысканием.

*Порицание*, являясь формой оценочного отношения, выражает представление педагога о недостатках состояния знаний, умений, навыков учащегося, дает характеристику поведения ученика: «Иванов, когда же ты учиться будешь? Ты же способный мальчик и мог бы быть хорошим учеником». Порицания должны приучать ребенка к самоконтролю, к ответственности за свои действия, слова. Упрек и нотация – это разновидности порицания.

*Отрицание* заключается в том, что педагог посредством данного оценочного обращения, указывает на неверность ответа или поведения ученика, отрицает правильность изложенного им материала, решения задачи. Отрицание ориентирует ученика в состоянии его знаний и в тех способах, посредством которых они рационально излагаются, а также в правильности поступков. Грамотно примененное отрицание должно организовывать школьников: «Как ты пишешь? Почему ты не смотришь на доску? Не спеши, тебя никто не торопит». Не являясь подсказкой, такое перспективное и мотивированное отрицание является поддержкой для школьника.

Следующим видом отрицательной оценки является *наказание* – мера воздействия на воспитанника или группу детей, допустивших проступок. Наказание должно быть направлено на торможение от-



рицательных поступков, действий, на выработку положительных привычек и черт характера. Формы наказания разнообразны. Наиболее распространенными из них являются следующие: назначение дополнительных обязанностей; ограничение тех или иных прав детей в коллективе; моральное осуждение; выговор; запись замечания в дневник; отстранение от участия в коллективном, общественном деле; отсрочка ожидаемого поощрения или отмена его; отношение учителя к ученику (строгий тон, суровый взгляд, холодное обращение) и мн. др.

Специально следует остановиться на *отсутствии оценки* как одном из сильнодействующих на ученика средств отрицательного оценивания. Известно, что выражать свое отношение к учебной деятельности ученика и ее результату учитель обязан всегда. Однако иногда еще можно встретить на уроке нежелательные ситуации, когда учитель не дает оценку ни правильным действиям ученика, ни ошибочным. Рассмотрим первую. Например, ученик решает у доски задачу правильно, быстро. В какой-то момент учитель его останавливает: «Хватит, — делает движение рукой, — Иди на место» и вызывает продолжить решение другого учащегося. Здесь формой оценки для ученика (не услышавшего от учителя ничего о своей работе) является результат решения, ориентирующий в успехе. И хотя он понимает свой успех, отсутствие оценки обижает его, не стимулирует в познавательной деятельности, не является толчком к новым усилиям. В противоположной ситуации, при затруднении ученика, отсутствие оценки также сказывается отрицательно, дезориентируя его, вызывая неуверенность в собственных силах.

*Амбивалентные оценки.* Как известно, амбивалентность означает двойственность, присутствие двух начал — положительного и отрицательного. Как правило, большинство оценок носит амбивалентный характер, т. е. их восприятие не определяется однозначно выставляемым баллом, а зависит от успехов обучающегося, от того, каковы были его ожидания на занятии, от отметок, получаемых до того, от последствий, которые может вызвать данная оценка, и т. д. Можно с уверенностью сказать, что процессу оценивания с учетом амбивалентности необходимо специально учиться. Именно амбивалентность делает процесс оценивания очень ответственным, отражая педагогическую культуру преподавателя.

Наиболее часто в качестве амбивалентных выступают балльные оценки. Обычно среди них выделяют текущие, промежуточные, итоговые, кумулятивные.

*Текущие* оценки получают учащиеся за качество аудиторной и самостоятельной работы по учебным дисциплинам на каждом занятии в течение всего учебного года.

Полученная за ответ на уроке одним учеником оценка «4» может вполне удовлетворить его ожидание; другому же эта четверка покажется обидной, недостаточной для оценивания его больших стараний и систематической работы. Текущие оценки призваны стимулировать регулярную, активную учебную деятельность школьников. В то же время они помогают педагогу вовремя корректировать свою работу.

*Промежуточные* оценки дают представление о результатах работы учащихся за небольшой промежуток времени по теме или разделу учебного предмета. Сюда относят оценки за контрольные, самостоятельные работы, оценки, выставляемые на коллоквиумах.

*Итоговые* оценки (как видно из названия) представляют собой оценивание преподавателем итога усвоения предмета (или значительной его части), который изучался в течение большого периода времени (учебного года, полугодия). Это зачетные и экзаменационные оценки. Они ориентируют учеников на перспективу усвоения больших разделов и учебных дисциплин в целом.

*Кумулятивная* оценка (кумуляция – скопление, накопление) суммирует баллы оценок всех видов контроля, которые организуются в учебно-воспитательном процессе. Такая оценка тоже амбивалентна. Поурочный балл, к примеру, – кумулятивная оценка. Он появляется как сумма баллов оценок за все виды работы учащегося на уроке.

*Вспомогательная* оценка состоит в том, что преподаватель оценивает знания и умения обучающихся для организации собственной деятельности. Так, при переходе к изучению нового раздела, темы эта оценка помогает ему верно спланировать предстоящую работу (что повторить, на чем заострить внимание). Вспомогательной является и оценка, выставляемая при проверке теоретических знаний учащихся, необходимых для проведения лабораторных и практических занятий. Эта оценка поможет педагогу правильно, четко, грамотно организовать практическую деятельность класса.

Кроме балльных оценок к амбивалентным можно отнести и неопределенную оценку. Она ни положительная, ни отрицательная

и служит переходом к различным определенным оценкам (почему ее и относят к амбивалентным). Главным инструментом неопределенной оценки являются различные неопределенные по значению слова. Например: «Ну, ладно, садись». Эта оценка при возникшем у ученика затруднении может потом перейти в отрицательную, а в случае правильного ответа — в положительную. Так, при ответе школьника учитель иногда перебивает его: «Ну, а второе положение? А третье? Ну, а теперь скажи...» и т. д. И если тот отвечает правильно, то получает положительную оценку, если молчит и говорит неверно, — отрицательную. Неопределенная оценка является «исходной» для действий оценочного характера (одобрения, согласия, порицания).

Рассмотренные виды педагогической оценки требуют грамотного применения в учебном процессе. Только при этом условии они могут дать тот эффект, на который рассчитывает педагог.

### **4.3. Методы педагогического оценивания**

#### ***Как осуществлять педагогическое оценивание?***

Обычно, когда мы говорим о том, как надо что-то делать, мы подразумеваем метод или технологию, а также инструментарий и условия. Напомним также, что педагогическое оценивание и педагогическая оценка предполагают получение первичного материала, а затем его педагогическую интерпретацию, исходя из той или иной концепции образования или педагогической теории.

Рассмотрим для начала такой пример. Учитель проверяет решение задачи учеником, отмечает правильное и неправильное действие и в зависимости от этого ставит оценку. Единственным критерием для выставления оценки и педагогического оценивания в данном случае может служить соответствие или несоответствие реального решения теоретически правильному решению. Спрашивается, чем руководствовался учитель, осуществляя педагогическое оценивание и выставляя педагогическую оценку. Во-первых, ходом реального решения задачи, во-вторых, теоретически правильным решением задачи, которое предписывают правила, в-третьих, оценкой меры соответствия правильности реального решения в соотношении с теоретически правильным. Еще раз хочу подчеркнуть: именно *мерой правильности*, определенным процентом правильных

действий в общей структуре решения. И здесь наш простой пример превращается в чрезвычайно сложный. Что взять за норму правильного решения? Нужно установить достижение правильного результата или проследить все умственные действия учащегося, которые он привлекал для решения поставленной задачи? Здесь позволю себе привести аналогию, пусть даже и несколько примитивную. Если мы рассмотрим деятельность столяра, то увидим, что он работает различными инструментами, невозможно себе представить, чтобы он работал только одним топором. Если же взять деятельность учителя, который оценивает только конечный результат, то, естественно, возникает вопрос: «Не есть ли это вариант „топорной“ педагогики?»

Итак, учитель должен оценивать все этапы учебной деятельности.

В своей совокупности эти оценки будут представлять своего рода симптомокомплекс правильности работы ученика. Только с учетом всех параметров симптомокомплекса мы можем говорить о возможности педагогического оценивания. В этом случае оно превращается в сложную диагностическую задачу. Не будем рассматривать вариант, когда решение найдено правильно, хотя и здесь еще вдумчивому педагогу предстоит много поработать. Остановимся на том случае, когда решение неправильное, а, следовательно, и конечный результат неправильный. Тогда встает вопрос, почему это решение неправильное, на каком этапе оно пошло по ложному пути, соответственно, надо знать и удельный вес значения каждого этапа. В одном случае ученик не смог актуализировать необходимую информацию, вспомнить необходимые правила, в другом — он не сумел грамотно применить эти правила к условиям задачи, в третьем — правильно используя правила, осуществил неправильное вычисление. И здесь становится чрезвычайно важной та цель, которая поставлена была перед обучением в целом, а не на конкретном уроке. Если учитель ставит целью научить ученика думать, то вполне естественно, что ведущими моментами для оценки будут действия, связанные с нахождением правильного решения, с возможностью правильного применения правил, которые знает ученик. Если же главной целью является запоминание данных, приобретение знаний, то тогда, наверное, главным фактором становится знание материала, который был привлечен для решения задачи. Таким образом, мы видим, что процесс педагогического оценивания включает в себя как полу-

чение первичных фактов о характере и качестве учебной деятельности ученика, так и интерпретацию этих фактов в зависимости от концепции, теории и цели обучения.

Следует также отметить, что педагогическое оценивание всегда носит как бы двухслойный характер: во-первых, оно предполагает оценивание учебной деятельности ученика и ее результатов, а во-вторых, оно всегда должно быть обращено к личности, к ее воспитанию. Одно дело, если мы провели оценивание качества учебной деятельности и полученного результата, и другое дело, когда мы хотим использовать педагогическое оценивание в его воспитывающей функции, реализовать принцип индивидуального подхода к ученику. Здесь, естественно, уже становятся важными такие факторы, как предыдущая успеваемость ученика, его способности, условия жизни и мн. др. Поэтому в личностно-ориентированном оценивании (а другого, с нашей точки зрения, и быть не может) к деятельности всегда должен добавляться симптомокомплекс, связанный с личностью ученика и с условиями его жизни. Именно на основе учета этого симптомокомплекса данных учитель только и может грамотно поставить диагноз и осуществить педагогическое оценивание. Теоретически здесь должно быть применено решающее правило, которое позволило бы свести всю совокупность параметров к единому решению. Однако в силу многообразия факторов, развернутости симптомокомплекса, подлежащего оценке, такого решающего правила, по всей вероятности, изобрести невозможно. И здесь многое уже зависит от личности самого учителя. Конечно, весьма нетрудно сделать систему оценивания по конечному результату, что мы и видим в большинстве систем автоматизированного оценивания с применением вычислительной техники.

*Как учитель может получить первичный материал для оценивания?*

Сделать это он может с помощью известных в науке методов: наблюдения, эксперимента, изучения материалов деятельности. Для этого используются психологические личностные тесты, а также тесты достижений. Мы не будем здесь останавливаться на тестировании и его закономерностях, на многочисленных тестах по оценке личности и результатов деятельности, не будем рассматривать и тесты уровней достижений, отметим только, что знакомство с ними должно осуществляться в процессе профессиональной подготовки педа-

гога. В реальной же практической деятельности учитель, прежде всего, связан с наблюдением за деятельностью и ее результатами.

При этом следует помнить, что в процессе наблюдения и оценивания мы не составляем непосредственно личностных характеристик учащихся, а устанавливаем только некоторые поведенческие проявления. Например, мы не можем наблюдать непосредственно качество общительности у ученика, но видим, как интенсивно и как часто он обращается к своим товарищам, учителю, каков характер этих обращений. И уже только в процессе педагогического оценивания можно на основе этих внешних наблюдаемых аспектов поведения сделать вывод о качественной специфике его общительности.

То же самое мы можем сказать об особенностях умственных способностей ученика. Мы их не наблюдаем непосредственно, но учитель видит, как результативно учащийся решает задачи, насколько его ответы оригинальны, какие суждения высказывает он в процессе урока и т. д.

Таких поведенческих характеристик достаточно много, их называют индикатами определенного качества. Именно эти индикаты регистрируются и наблюдаются учителем. И только по их совокупности можно сделать заключение, дать педагогическую оценку того или иного качества личности.

Таким образом, мы видим, что заключение о качествах личности и деятельности мы даем на основе оценки целого симптомокомплекса признаков. Глубина и верность суждения будет зависеть от того, насколько полон этот симптомокомплекс, насколько верно он охватывает качественную специфику изучаемого качества. Именно совокупностью наблюдаемых индикатов и будет определяться валидность сделанного заключения.

Невозможность непосредственно наблюдать за качествами личности делает процесс оценивания чрезвычайно трудным. А если учесть неоднозначную связь между индикатами и качеством, то становится понятным, насколько сложен процесс педагогического оценивания и какого мастерства он требует от учителя.

### ***Некоторые правила педагогического наблюдения и оценивания***

Выше мы отметили, что учитель в своей профессиональной деятельности получает основные данные для педагогического оценивания в результате наблюдения. Но любое ли наблюдение дает такие дан-

ные? Наблюдение становится этапом педагогического оценивания лишь постольку, поскольку оно не ограничивается простой регистрацией фактов, а переходит к формулировке оценочных суждений с тем, чтобы проверить их в новых наблюдениях. Этот тезис указывает на то, что вся педагогическая деятельность должна сопровождаться непрерывным наблюдением за деятельностью ученика и постоянными попытками вынести оценочное суждение. Педагогическое наблюдение, предшествующее педагогическому оцениванию, должно проводиться систематически и планомерно, быть объективным, что требует его полноты и даже фотографичности. Учителю целесообразно вести дневник наблюдений, где четко фиксируются бы наблюдаемые факты.

В процессе педагогического оценивания очень трудно бывает соблюсти необходимую меру объективности. Данные психологии показывают, что учителя, как и любого наблюдателя, подстерегают следующие сложности. В процессе оценки других людей, как правило, наблюдатель игнорирует или отрицает наличие у них черт, которые присущи ему самому, или подчеркивает противоположные признаки. Это характерно и для учителя в оценке ученика. В многочисленных исследованиях процесса наблюдения человека человеком доказано, что результат наблюдения находится в сложной зависимости от возможности наблюдателя оценить получаемую информацию.

На результатах оценивания сказывается эффект психологического насыщения, галоэффект, эффект снисходительности, ошибки усреднения, ошибки моделирования. В чем это проявляется? Психологическое насыщение возникает даже при длительном наблюдении за одним человеком. Учитель же имеет дело с целым классом, причем не с одним. Поэтому он вынужден постоянно сосредотачиваться, происходит наслаивание характеристик одного ученика и другого. Необходимо фиксировать множество деталей поведения. Все это и приводит к состоянию психологического насыщения. Галоэффект связан с социальным положением ученика, с оценкой его другими учителями. Это своеобразный эффект престижа. Он очень часто проявляется в оценочной деятельности педагога. Причем, с одной стороны, он отрицательно воздействует на ученика, который в основном получает положительную оценку, так как надеется на снисходительность, а с другой стороны, он порождает чувства необъективности у учеников, которые достигают меньших успехов и которых

чаще оценивают с предубеждением, что резко снижает стремление к получению знаний.

Эффект снисходительности наблюдается и проявляется в тенденции увеличивать положительную оценку. Этот эффект наиболее характерен для деятельности молодых учителей и связан, прежде всего, с заботой о собственном престиже. Иногда такая педагогическая снисходительность бывает целесообразна, но только в том случае, когда она продиктована стремлением оказать пользу ученику, а не мотивами личного благополучия учителя. К снисходительности может привести и чувство симпатии к ученику, что крайне нежелательно, ибо другие учащиеся классифицируют это как наличие у учителя любимчиков.

Эффект снисходительности часто является следствием плохого знания учителем своих учеников. С подобного рода примерами мы часто сталкиваемся в процессе педагогической практики студентов, наблюдая, как на оценку влияют последующие события. Например, ученик в начале урока не демонстрирует знаний домашнего задания, но в процессе закрепления нового материала проявляет большую активность. И часто учитель, опираясь на эти ответы, оценивает всю его деятельность положительно. Это может породить у ученика мнение о том, что не обязательно знать и готовить домашнее задание качественно, достаточно хорошо слушать на уроке и активно участвовать в процессе закрепления материала.

Возможны и другие варианты необъективной оценки деятельности ученика. Одним из них является ошибка усреднения, которая проистекает из боязни крайних суждений, которые, в свою очередь, так же, как некоторые аспекты снисходительности, связаны с недостаточно глубоким знанием ученика. Стремление к усреднению приводит к потере объективности, снижает мотивацию деятельности у слабоуспевающих учащихся. У одних формируется мнение, что учитель все равно не замечает их стараний и успехов, у других появляется уверенность, что как-нибудь «удастся проскочить». Эффект усреднения приводит к тому, что в классе исчезают яркие личности, не развиваются талантливые и способные ученики.

Ошибка моделирования имеет своим истоком то обстоятельство, что учитель в своих оценках часто исходит из общих предположений. Например, если ученик плохо успевает, значит, он потенциальный нарушитель дисциплины, если хорошо, складно и бойко



отвечает, следовательно, он знает учебный материал, если много задает вопросов — интересуется учебным предметом и т. д.

Таким образом, мы видим, что на пути объективной оценки стоит много психологических факторов, которые в основном связаны со слабым знанием учителем ученика. Существенно осложняет объективность наблюдения и педагогической оценки тот факт, что учитель чрезмерно загружен учебной и воспитательной деятельностью в классе. Несомненно, чтобы дать правильную педагогическую оценку, он должен выйти за рамки конкретной ситуации и проводить эту оценку в контексте жизнедеятельности ученика с учетом его предыдущих успехов или неудач, положения в семье. Отсюда вытекает вывод, что в процессе педагогической подготовки студентов — будущих педагогов — надо формировать их *культуру наблюдения и педагогического оценивания*, добиваясь ее объективности и многомерности, всесторонности. Сформулируем некоторые правила педагогического оценивания.

*Правило первое* заключается в том, что оценка одного и того же качества деятельности и личности ученика должна носить разный характер в зависимости от того, кому она предназначена: самому ли учителю, ученику или родителям.

Оценка, адресованная ученику, должна касаться не его личности в целом, а относиться к конкретным действиям или поступкам. Тот факт, что ученик не решил задачу или, если даже он систематически не решает задач, не дает права учителю высказывать ученику суждения о том, что он думает о его умственных способностях. Оценка, адресованная к личности в целом, всегда болезненно переживается и вызывает отторжение и неприятие. На фоне такой оценки могут легко сформироваться негативные отношения между учеником и учителем.

В оценке, адресованной родителям, учитель может выйти на более высокий уровень обобщения и затронуть некоторые личностные качества ребенка, но в основном в перспективе выработки совместно с родителями конкретных мер по их исправлению. Для себя же учитель должен четко представлять реальную картину, а именно:

- *Правило первое*: характеристика личностных качеств является основой для оценки поступков и для разработки педагогической программы коррекции личности и поведения ученика.

- *Правило второе:* оценка, затрагивающая личностные качества, не должна даваться публично, а только один на один с учеником.
- *Правило третье:* учитель должен разъяснять свой подход к оцениванию ученика, обосновывать правильность выставления отметок и оценок.
- *Правило четвертое:* любые сомнения следует трактовать в пользу ученика.
- *Правило пятое:* нужно регулярно информировать учащихся об их учебных успехах.

#### 4.4. Самооценка в образовательном процессе

##### *Самооценка учителем своей педагогической деятельности*

Мы часто говорим, что главная цель в обучении заключается в том, чтобы *научить ученика учиться*. Но что значит «научить учиться»? Это значит научиться оценивать правильность своих действий и поступков.

Высказанное в отношении ученика требование научить оценивать свои действия и поступки относится в равной мере и к самооценке учителем своей педагогической деятельности.

Остановимся на этих двух процедурах самооценки подробнее.

До настоящего времени мы рассматривали оценивание учителем учебной деятельности ученика. Но не менее важна самооценка учителем своих действий и поступков. И здесь также встает вопрос: а каких аспектов педагогического поведения должна касаться это самооценка?

В общем виде можно отметить, что эта самооценка должна относиться к основным *педагогическим компетенциям* и способам их реализации в учебном процессе. Компетенции относятся к профессиональной деятельности. Возможность реализовать объективные компетенции выражается в *компетентности* работника. В настоящей работе под компетентностью мы будем понимать новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки и последующей деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

Самооценка педагога проводится по основным компетенциям, рассмотренным ранее: мотивации, целеполаганию, пониманию.

### ***Самооценка учеником своих учебных действий и деятельности***

Сформировать у ученика навыки самооценки — это значит сделать ученика, *осознающим* свою учебную деятельность, свое поведение.

И здесь возникает вопрос: что должен оценивать ученик в своей учебной деятельности (поведении)? Что он должен осознавать? Очевидно, ученик должен осознавать основные конструкты психологической системы деятельности:

- понимает ли он цели учебной деятельности и отдельных действий в ее структуре; цель учебной деятельности должна быть раскрыта в системе учебных задач, которые предстоит решить ученику;
- понимает ли он способы выполнения действий (когнитивных и психомоторных);
- знает ли он информационную основу выполнения отдельных действий и деятельности в целом;
- знает ли он способы проверки правильности выполнения действий и деятельности;
- осознает ли личностный смысл получаемых знаний и формируемых умений (навыков);
- осознает ли ученик, на основе каких знаний должно проходить изучение нового материала;
- осознает ли ученик общие алгоритмы решения типовых задач, умение их приложить к решению конкретных задач.

Отметим, что усвоение любого материала предполагает *его понимание и формирование механизмов воспроизведения* того, что понятно.

Формирование навыков самооценки должно относиться к выяснению, понял ли ученик новый материал и готов ли он его воспроизвести и применить для решения новых задач.

В образовательном процессе формирование навыков самооценки предполагает постоянную передачу функции учителя по оценке учебной деятельности ученика самому ученику, тем самым у ученика формируется умение учиться.

Мы остановились на самооценке учебной деятельности. Не менее важна самооценка поведения, где на первый план выступает нравственная самооценка, оценка самого себя как личности.

О. Н. Молчанова определяет самооценку как «способность человека составить определенные суждения о ценности, значении или качестве своих действий, поступков, сторон личности» (Молчанова, 2010, с. 60). В структуре самосознания и Я-концепции наиболее часто, отмечает Молчанова, выделяет три компонента: когнитивный (самопознание), эмоционально-ценностный (самоотношение) и поведенческий (саморегуляция). Когнитивная подструктура содержит представление человека о самом себе; эмоциональная подструктура содержит эмоциональные переживания, интенсивность которых зависит от когнитивного содержания и социального контекста; поведенческая подструктура «заключается во внутренних действиях саморегуляции и самоконтроля, в потенциальной поведенческой реакции, которая может быть вызвана образом-Я, самооценкой и эмоциональным отношением к себе» (там же, с. 88).

Как отмечает А. В. Захарова, «младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования самооценки. Именно в этом возрасте совершается постепенный переход от конкретно-активной самооценки к более обобщенной, возрастает ее самостоятельность, дифференцированность и адекватность» (цит. по: там же, с. 220).

Отмечая большую значимость личностной самооценки и ограничение настоящей работы рамками учебной деятельности, мы отсылаем читателя к учебному пособию О. Н. Молчановой (там же).

В настоящей главе мы постарались рассмотреть с различных сторон процесс педагогического оценивания и особо уделили внимание роли оценивания в структуре профессионального мастерства учителя. Какие же выводы мы можем сделать?

Можно с уверенностью утверждать, что навыки оценивания в наибольшей мере характеризуют уровень профессионального мастерства учителя. Значение их многогранно, всесторонне, всеохватно. Следует подчеркнуть или выделить глубокое методическое значение, философский смысл оценивания для разработки педагогической теории, для формирования педагогического мышления учителя. С этой точки зрения оценивание выступает как метод превращения или обращения безличностной педагогики в личностную. Только через оценивание педагогический процесс становится личностно значимым, приобретает личностный смысл, а вся педагогическая теория начинает обращаться к личности ученика. Через оценку ученик соотно-

сится с результатами собственной деятельности, а учитель — с результатом собственного педагогического труда. Оценка во многом влияет на мотивацию учебной деятельности, служит побуждающим моментом. Через педагогическое оценивание ученик оценивает себя, свою учебную деятельность, свои успехи. Оценка — это то зеркало, в которое всматриваются ученик и учитель и в котором они видят себя, свои достоинства и недостатки.

Педагогическая оценка должна нести в себе функции диагноза и прогноза. Осуществляя оценивание, учитель, с одной стороны, констатирует состояние знаний, умений, навыков, личностных характеристик, которые позволили добиться успехов, специфику учебной деятельности, ее достоинства и недостатки. Этот педагогический диагноз может выступать основой для организации учителем учебной деятельности, для ее индивидуализации, ориентиром для самого ученика и его родителей. С другой стороны, на основе текущего педагогического оценивания намечается и формируется педагогический прогноз, который и выступает в роли того педагогического вектора, который, как закон, определяет характер деятельности учителя, ученика и родителей.

Педагогическое оценивание выступает в роли своеобразного ядра, точки кристаллизации, где сходятся интересы учителя, родителя и ученика и где содержательно прорабатываются и намечаются пути их деятельности, каждого в отдельности и всех вместе взятых. Но не следует забывать и того, что неграмотно примененное педагогическое оценивание может стать яблоком раздора между основными субъектами учебной работы, оно может приводить к конфронтации учителя и ученика, учителя и родителя, ученика и родителя. Не секрет, что в основе «педагогика ремня» нередко лежит тенденциозно построенный процесс педагогического оценивания. Именно здесь кроется страх ученика перед оценкой и одновременно упование учителя на оценку. Недаром многие учителя высказывают крайнюю озабоченность, когда в той или иной педагогической концепции обосновывается необходимость отменить оценку.

Практика и исследования показывают, что педагогическое оценивание занимает центральное место в системе педагогических методов. По своему объективному значению педагогическое оценивание должно составлять специальный раздел педагогики о методах и принципах выставления оценки, о видах педагогической оцен-

ки, ее функциях. Мы можем сказать, что педагогическое оценивание во всей глубине своего значения еще не осознано педагогической наукой и здесь еще предстоят большие открытия.

Детальный анализ функций и видов педагогической оценки позволяет сделать вывод о том, что если педагог в своей сложной и многогранной работе, владея широким арсеналом педагогических оценок, будет грамотно их использовать, то это повысит эффективность управления и качество результатов процесса обучения.

И наконец, правила педагогического наблюдения и оценивания, содержащиеся в работе, несомненно, будут представлять интерес как для начинающего учителя, так и для опытного педагога.

Для педагогики правильного оценивания необходимо исходить из положения о том, что только та педагогика достойна признания, которая стремится обеспечить успех ученику. Проявление успеха может быть разнообразным: в большом или малом, в различных видах учебной и внеучебной деятельности, в различных формах поведения. Этот успех учитель должен увидеть и отметить в процессах оценивания. Сделать этот успех достоянием самосознания ученика, добиться его осознанности товарищами и родителями. На этом пути формируется самооценка ученика. Одновременно ученик осваивает структура учебной деятельности. Таким образом, тезис о том, что одной из главных задач образовательного процесса является задача научить ученика учиться, наполняется конкретным содержанием.

Подводя итог, можно сказать, что в процессе подготовки студентов в педагогическом вузе формированию навыков оценивания следует уделять особое внимание. Важную роль должны играть изучение и анализ передового педагогического опыта. Главным моментом педагогического оценивания должно быть принятие педагогом той или иной педагогической концепции, которая, как закон, должна определять характер его деятельности, раскрывать перспективы творчества и отводить определенное место навыкам оценивания в структуре деятельности.

## Заключение

Развитие научного знания приводит к его дифференциации, к возникновению новых направлений в науке. Одновременно наблюдается интеграция данных различных наук в целях объяснения конкретных явлений, событий. Это в полной мере относится и к развитию дидактики, методам преподавания. Этот процесс знаменует собой выход на качественно новый уровень обобщения, в частности, переход к компетентностному подходу.

На современном этапе развития компетентностного подхода используются различные рабочие определения понятий «компетенции» и «компетентности». Перейти от рабочих понятий к устоявшимся «научным» позволяет опора на конкретную методологию и теорию. Этот процесс порождает новую психическую реальность и подходы к ее изучению. В конечном счете это позволяет глубже понять сущность образовательного процесса и организовать его в соответствии с новыми психологическими реалиями.

В этих условиях остро встает вопрос перевода теоретического знания в прикладные аспекты, в частности, общих психологических закономерностей обучения в методы управления процессом учения.

В настоящее время наблюдается острый дефицит учебной и методической литературы, специально направленной на изложение основ дидактики, базирующейся на компетентностном подходе. В предложенном компетентностном подходе по-новому ставятся, а нередко и решаются «старые» классические и фундаментальные проблемы дидактики.

Компетентностный подход, будучи междисциплинарным, характеризуется более высокой сложностью и недостаточной разработанностью, что требует от педагога творческого подхода к организации

## *Заключение*

своей деятельности. Компетентностный подход в данном пособии сочетает в себе научный и методический подходы.

В силу недостаточной разработанности компетентностного подхода в дидактике все рекомендации должны основываться на понимании вероятностного характера этих советов.

При всех новациях важно подчеркнуть, что новые методы только тогда станут действенными, когда они будут опираться на знания внутреннего мира ребенка и на тщательный, вдумчивый учет представлений о нем.



## **Приложения**

Приложение 1

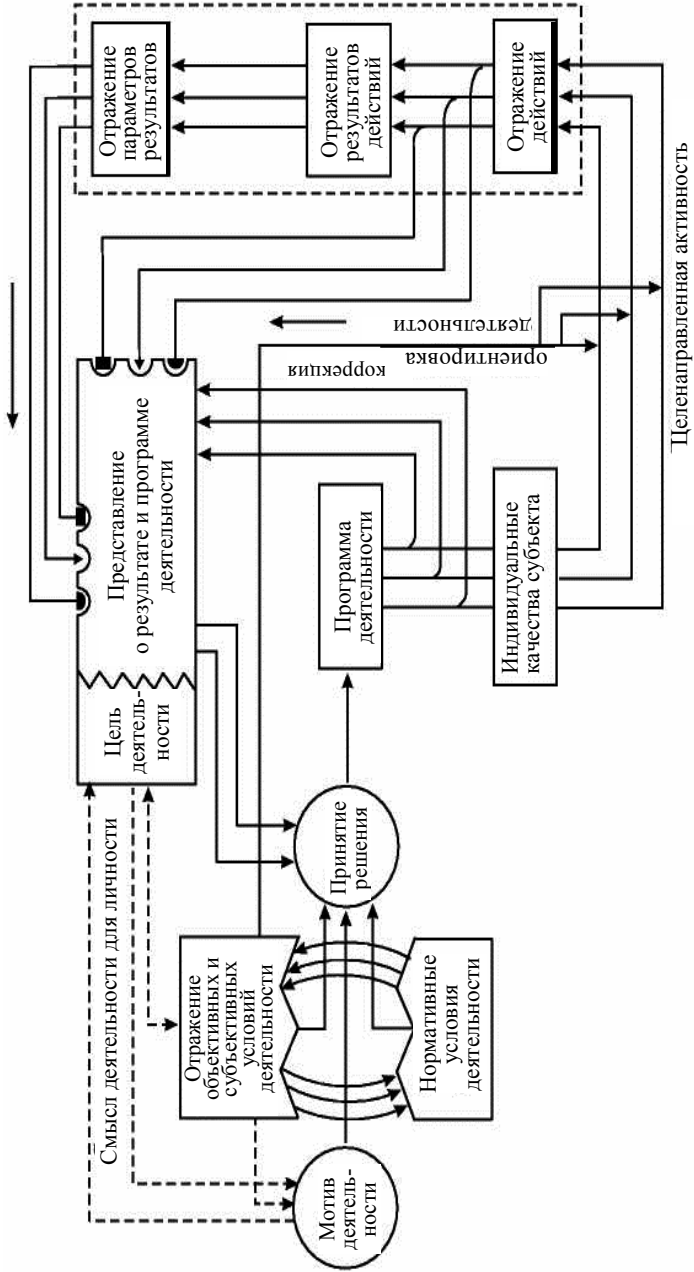


Рис. 1. Общая архитектура психологической системы деятельности

Приложение 2

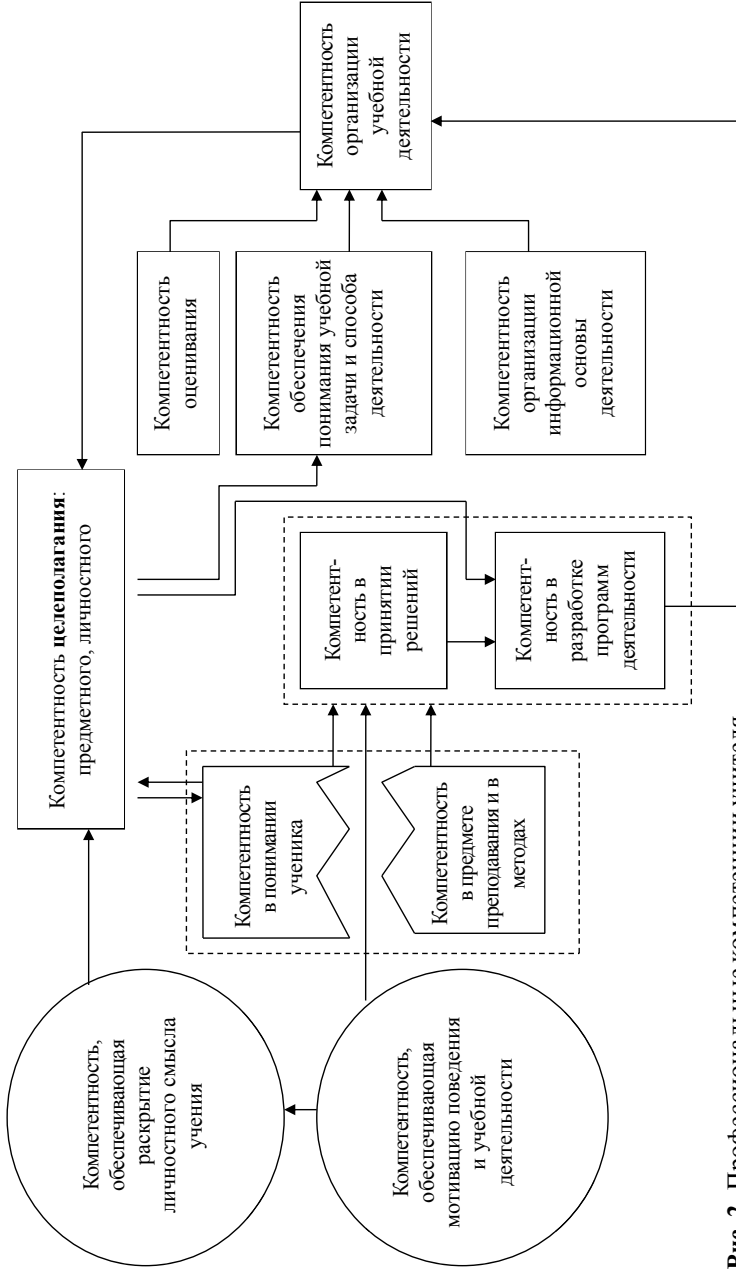


Рис. 2. Профессиональные компетенции учителя

Приложение 3

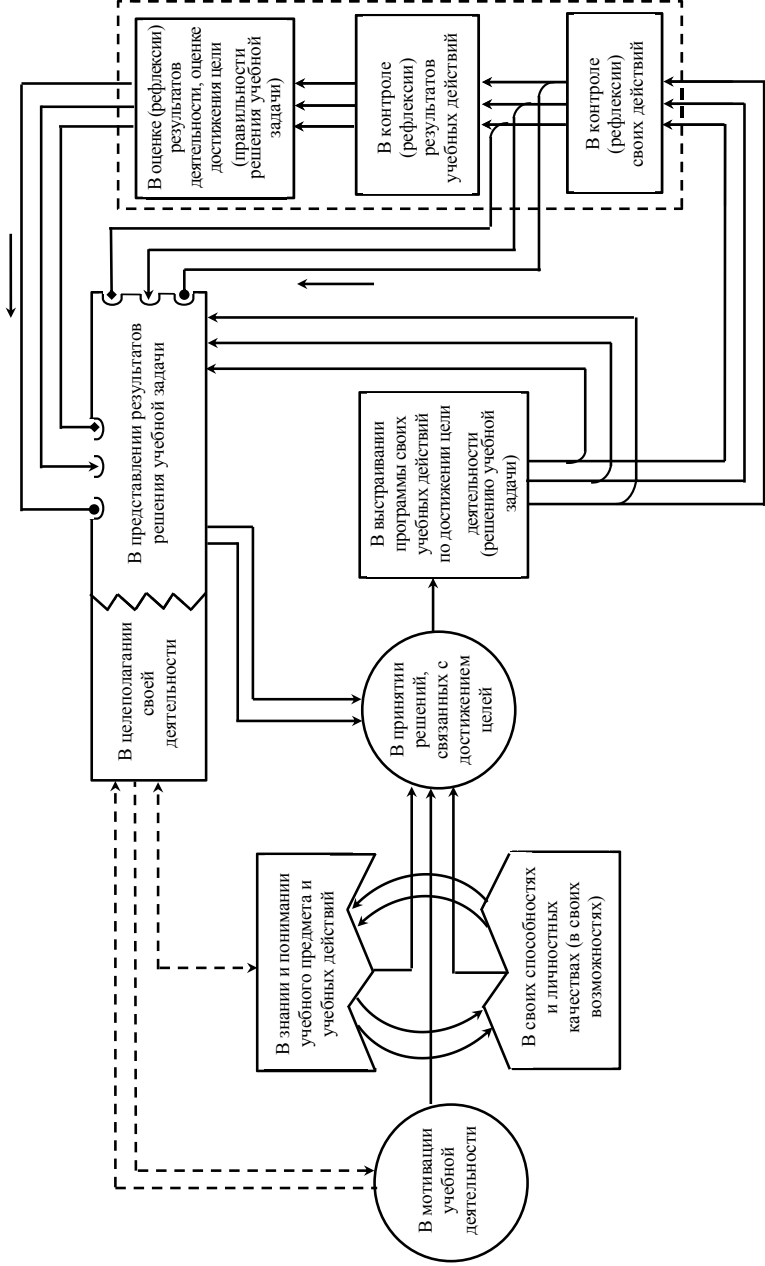


Рис. 3. Компетенция ученика в структуре учебной деятельности

# Литература

- Аврелий А.* Исповедь блаженного Августина, епископа Гиппонского. М.: АСТ, 2003.
- Амонашвили Ш. А.* Обучение. Отметка. Оценка. М.: Знание, 1980.
- Ананьев Б. Г.* Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980.
- Аристотель.* Собр. соч. В 4 т. Т. 4. М.: Наука, 1984.
- Асеев В. Г.* Проблема мотивации и личности // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 1974.
- Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета. М.: Издание московской патриархии, 1983.
- Божович Л. И.* Изучение мотивации детей и подростков. М.: Педагогика, 1972.
- Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
- Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд. М.: Большая российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 1997.
- Вудвортс Р.* Экспериментальная психология. М.: Изд-во иностр. лит., 1950.
- Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.
- Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993.
- Гадамер Х. Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988.
- Джемс У.* Психология. СПб.: Тип. В. Безобразова и К<sup>0</sup>, 1901.
- Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.

- Дильтей В.* Описательная психология / Пер. с нем. Е. Д. Зайцева; под ред. Г. Г. Шпета. М.: Русский книжник, 1924.
- Долженко О.* Очерки по философии образования. М.: Кворум—Промо-Медиа, 1995.
- Дональдсон М.* Мыслительная деятельность детей. М.: Педагогика, 1985.
- Занков В. П.* Живое знание. Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1998.
- Изард К. Е.* Эмоции человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
- Ильин И. А.* Путь к очевидности. М.: Республика, 1993.
- Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982а.
- Коменский Я. А.* Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982б.
- Леонтьев А. Н.* Потребности и мотивы деятельности // Психология: учебник для педагогических институтов. М.: Учпедгиз, 1956.
- Макклелланд Д.* Мотивация человека / Науч. ред. и пер. Е. П. Ильина. СПб.: Питер, 2007.
- Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Т. 23. М.: Гос. изд. полит. лит., 1960.
- Молчанова О. Н.* Теоретические проблемы и эмпирические исследования: Учеб. пособие. М.: Флинта—Наука, 2010.
- Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004.
- Пирогов Н. И.* Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985.
- Плутарх.* Сочинения. М.: Художественная литература, 1983.
- Психология: Учебник для педагогических институтов / Под ред А. А. Смирнова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова. М.: Учпедгиз, 1956.
- Российская педагогическая энциклопедия / Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1999.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. 2-е изд. / Отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Педагогика, 1976.
- Рыбин В. А.* Гуманизм как этическая категория. М.: Логос, 2004.
- Сенека Л. А.* Нравственные письма к Луцилию. М.: Наука, 1977.
- Скворцов И. А.* Развитие нервной системы у детей (нейроонтогенез и его нарушения): Учебное пособие. М.: Тривола, 2000.
- Славская А. Н.* Личность как субъекта интерпретации. Дубна: Феникс, 2002.

- Спиноза Б.* Избранные произведения. В 2 т. Т. 1. М.: Госполитиздат, 1957.
- Судаков К. В.* Биологические мотивации. М.: Медицина, 1971.
- Толковая Библия или комментарии на все книги Священного писания Ветхого и Нового Завета. Пг.: Издание преемников А. П. Лопухина, 1904–1913.
- Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
- Шадриков В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.
- Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способностей человека. М.: Логос, 1994.
- Шадриков В. Д.* Мир внутренней жизни человека. М.: Университетская книга—Логос, 2006.
- Шадриков В. Д.* Психология деятельности человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Шадриков В. Д.* Некогнитивная психологии. М.: Университетская книга, 2017а.
- Шадриков В. Д.* Совесть и ее воспитание. М.: Университетская книга, 2017б.
- Шадриков В. Д., Зиновьева Н. А., Кузнецова М. Д.* Развитие младших школьников в различных образовательных системах. М.: Логос, 2011.
- Шадриков В. Д., Шадрикова И. А.* Педагогическое оценивание: Учеб. пособие. М.: Университетская книга—Ред.-изд. дом Российского нового университета, 2018.
- Штерн В.* Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: Наука, 1998.
- Язык жестов / Сост. А. А. Мельник. М.: Рипол классик, 2003.
- Dickey E. C., Knower F. H.* A note on some ethnological differences in recognition of simulated expressions of the emotions // *American Journal of Sociology.* 1941. V. 47. P. 190–193.
- Ekman P., Friesen W. V., Ells-worth P. C.* Emotion in the Human Face. N. Y.: Pergamon Press, 1972.
- Izard C.* The Face of Emotion. N. Y.: Appleton—Century—Crofts, 1971.
- Tomkins S. S.* Affect, Imagery, Consciousness. V. 1. The Positive Affects. N. Y.: Springer, 1962.

## Именной указатель

- Абрамова М. Г. 26  
Аврелий Августин 53  
Амонашвили Ш. А. 84  
Ананьев Б. Г. 81–82, 86  
Андреан 6  
Анохин П. К. 14–16  
Аристотель 34, 51  
Асеев В. Г. 9–10  
Божович Л. И. 10–11  
Вудворте Р. 68  
Выготский Л. С. 20, 28, 52, 58, 67  
Гадамер 52  
Давыдов В. В. 6, 30  
Декарт Р. 63  
Джемс У. 21–22, 72  
Дональдсон М. 65–66  
Запорожец А. В. 33  
Захарова А. В. 100  
Зинченко В. П. 54  
Изард К. 69–73  
Ильин И. А. 62  
Кашапов М. М. 2, 7  
Кнабе Г. С. 55  
Коменский Я. А. 6, 19, 28, 63, 85  
Краевский Н. К. 81  
Левин К. 22  
Леви-Стросс К. 50  
Леонтьев А. Н. 8, 30  
Лермонтов М. Ю. 48  
Лурия А. Р. 20  
Мазилев В. А. 2, 7  
Макклелланд Д. 11, 21, 23  
Мельник А. А. 73  
Моисей 40, 53  
Молчанова О. Н. 100  
Мюррей Г. 21, 24  
Нюттен Ж. 22  
Перовский Е. И. 81  
Пирогов Н. И. 5  
Плутарх 5  
Пушкин А. С. 47  
Рубинштейн С. Л. 30, 53, 62  
Рыбин В. А. 40  
Сенека Л. А. 30  
Скаткин М. Н. 81  
Славская А. Н. 51, 53  
Судаков К. В. 12–14, 16  
Флавий Иосиф 5  
Фрейд З. 21  
Штерн В. 55–57  
Щукина Г. И. 81



# Предметный указатель

## Активность

- источник 20
- механизмы 3, 17
- познавательная 3, 17, 19

## Воспитание 43, 83–85

- трудности 5
- цели 40

## Герменевтика 51

## Деятельность

- педагогическая 7–8, 28, 43, 46, 59, 76, 79–81, 95, 98
- понятие 6
- совместная 44, 46–47, 49, 59, 77
- трудовая 6, 32, 82
- учебная 3, 7–8, 34, 36–38, 40, 44, 46, 48, 56, 60, 62, 64, 66, 72, 80–81, 85–86, 92–93, 99, 101
- цель 30, 33, 36, 39–40, 45, 47

## Диагностика 28, 67, 73

- понимания 67

## Интерес 17, 20–21, 27–29, 43, 48, 50, 54, 63, 71–75, 83

## Компетенции 2, 6, 98, 103, 107–108

- базовые 7–8, 78

- педагогические 80, 98

## Критерии

- деятельности 40
- достижения цели 32–33, 39
- оценки эффективности деятельности 40
- оценивания 79
- понимания 61
- предпочтительности 33, 40, 78

## Круг

- мотивации 27
- понимания 52

## Любознательность 19, 57

## Механизмы

- активности 17
- апоптоза 18
- биологические 11, 17
- мотивации 11, 15–17
- научения 16
- поведения 9
- понимания 57

## Мотивация

- биологическая 11, 15, 17, 19
- познавательная 19
- поведения 14, 16–17, 21, 24, 44

- проблемы 9
- ученика 27–28, 48, 68, 72
- Мотивы 8–9, 19, 22–27
  - базовые 21
  - деятельности 20
  - классификация 21
  - основные 21, 23
  - поведения 9, 21
  - познавательные 29
  - ученика 33
- Намерение 11, 17, 21–22, 72
- Оценивание
  - критерии 79
  - педагогическое 6, 78–81, 85, 91–94, 100
  - понимания 62
  - процесс 78–79, 89, 94, 102
- Оценка 26, 29, 56, 70, 76, 78
  - амбивалентная 89
  - виды 86
  - критерии 39–40
  - морально-нравственная 36
  - отсутствие 88–89
  - педагогическая 79–80, 82, 86
  - перспективная 87
  - функция 80
  - эмоциональная 29
- Поддержка
  - мотивации 28
- Понимание
  - диагностика 67, 73
  - индивидуальность 55
  - критерии 61
  - материала 47, 60–61, 63, 67, 72–73, 76, 80
  - определение 53–54
  - процесс 63–64, 67
- Понятия
  - бытовые 52–53, 57–58, 63
  - житейские 58, 60
  - научные 52, 58
- Потребности
  - врожденные 9
  - классификация 9
  - хотения 20
- Рефлексия
  - понимания 59–60
- Роль
  - учителя 5, 28, 44, 47, 60
  - ученика 28, 48
- Самооценка 79, 98
  - учителем 98–99
  - учеником 99, 102
- Самоуважение 21–22, 24–25
- Система образования 5
- Структура
  - деятельности 31, 102
  - поведения 14
  - урока 66, 77
- Теория познания 35
- Учебная задача
  - виды 35
  - классификация 36
- Ученик 19, 26, 28–29, 33
  - деятельность 47, 59, 63, 80, 89, 93, 95, 99
  - компетенции 108
  - мотив 33
  - рефлексия 60
  - роль 28, 48
  - способности 35, 47, 72, 76, 94
- Учитель
  - деятельность 59, 92, 94
  - компетенции 107
  - роль 5, 28, 44, 47, 60

## Функции

- воспитывающая 81
- мотивирующая 81
- оценки 79, 80, 82
- прогностическая 81
- психические 36
- учителя 28

## Целеполагание 2, 6, 30, 47, 99

- в деятельности 34
- кризис 33

## Цель

- виды 34
- воспитания 40
- генезис

- деятельности 30, 33–34, 39, 44–45, 47–48, 64, 81
- образования 7, 34
- определение 31
- структура 30
- фиксированная 39
- урока 35, 80

## Эмоции 16, 29, 68, 78

- базовые 70
- определение 69
- отрицательные 16
- положительные 16
- фундаментальные 72

**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 2

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](mailto:cogito@bk.ru)  
[www.cogito-shop.com](http://www.cogito-shop.com)

Сдано в набор 10.01.24. Подписано в печать 31.01.24. Формат 60×90/16  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура NewtonC  
Уч.-изд. л. 5. Усл.-печ. л. 7,25. Тираж 500 экз. Заказ  
Отпечатано в ПАО «Т8 Издательские Технологии»  
109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 42, корп. 5, ком. 6