

Учебная ситуация как базовый конструкт урока в парадигме деятельностного подхода

Татьяна Владимировна Четвертных¹✉,
Татьяна Станиславовна Горбунова²

¹ БУ ДО «Омская областная СЮТ», Омск, Россия

² Омск, Россия

¹ Tat-Vladi2013@yandex.ru✉

² tat.s.gorbunova@gmail.com

Аннотация. В статье предпринята попытка обосновать роль учебной ситуации как базового конструкта в парадигме деятельностного урока, способствующего достижению обучающимися планируемых образовательных результатов. Авторы описывают актуальные противоречия в понимании деятельностного подхода и способов его реализации на уроке; анализируют подходы некоторых ученых к трактовке понятия «учебная деятельность»; выделяют элементы учебной деятельности как структурные компоненты учебной ситуации; описывают учебную деятельность обучающихся как организуемый учителем процесс, способствующий становлению субъектности школьника. Авторы определяют учебные ситуации в структуре урока как способ организации процесса обучения, соответствующий классическому деятельностному подходу (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.) и направленный на достижение обучающимися предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов. В статье предлагается понимание учебной ситуации по достижению образовательных результатов на уроке как самостоятельной единицы учебной деятельности обучающихся со всеми составляющими (мотив, цель, освоение способа деятельности, контроль, оценка), проектируемыми педагогом. Предлагаются авторские выводы по проектированию урока в парадигме деятельностного подхода на основе учебных ситуаций, представленных с точки зрения ученика и учителя. Авторы описывают характеристики включенности обучающихся в учебные ситуации на уроке. В статье приводится описание некоторых видов учебных ситуаций, предлагаемых в авторском пособии по конструированию урока.

Ключевые слова: деятельностный подход, конструкт урока, учебная деятельность, компоненты учебной деятельности, учебные ситуации, виды учебных ситуаций.

Learning situation as a basic construct of the lesson in the paradigm of the activity-based approach

Tatiana V. Chetvertnykh¹,

Tatiana S. Gorbunova²

¹ BU DO "Omsk Regional Station of Young Technicians", Omsk, Russia

² Omsk, Russia

Abstract. The article attempts to substantiate the role of the learning situation as a basic construct in the paradigm of an activity-based lesson that helps students achieve their planned educational results. The authors describe current contradictions in understanding the activity-based approach and ways of implementing it in the lesson, analyze the approaches of some scientists to interpret the concept of "learning activity", highlight elements of learning activity as structural components of the learning situation, describe the learning activity of students as a process organized by the teacher that helps develop the student's subjectivity. The authors define learning situations in the lesson structure as a way of organizing the learning process that corresponds to the classical activity-based approach (L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, V. V. Davydov, etc.) and is aimed at achieving subject, meta-subject, and personal educational results by students. The article offers an understanding of the learning situation for achieving educational results in the lesson as an independent unit of educational activity of students with all components (motive, goal, mastering the method of activity, control, assessment) designed by the teacher. The author's conclusions are offered on the design of a lesson in the paradigm of the activity approach based on learning situations presented from the point of view of the student and the teacher. The authors describe the characteristics of the involvement of students in educational situations in the lesson. The article provides a description of some types of learning situations proposed in the author's manual for lesson design.

Keywords: activity-based approach, lesson construct, learning activity, components of learning activity, learning situations, types of learning situations.

В современном процессе обучения школьников, согласно федеральным государственным образовательным стандартам (далее — ФГОС), используется деятельностный подход. Это значит, что в основе урока — учебная деятельность школьника, в процессе которой происходит достижение обучающимися образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных).

Однако в реалиях школьный урок в большинстве случаев по-прежнему носит знаковый характер: во главу угла ставятся наглядно-иллюстративные методы обучения, учебные задания, предлагаемые обучающимся, «выдаются» на уроке как элементы деятельностной педагогики без учета главной характеристики учебной деятельности — превращения ученика в самостоятельно обучающуюся личность, передачи от учителя к ученику основных функций — от мотива и постановки цели через освоение нового способа деятельности, до контроля и оценки (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин и др.).

Так, Г. А. Цукерман, Т. М. Билибина и др. считают, что смысл понятия «деятельностная педагогика» стал сегодня восприниматься не совсем однозначно в контексте реализации ФГОС. Одним из главных критериев деятельностного характера обучения авторы называют детскую инициативу, которую рассматривают как меру субъектности, самостоятельности в процессе обучения. Предлагая рассмотреть «живую картину уроков», ученые указывают на актуальность диагностики

процесса обучения с целью определения деятельностного характера обучения по двум главным критериям:

- есть ли на уроке у обучающегося (или сообщества) инициатива в обучении;
- какова направленность инициативы (учебная, игровая, коммуникативная или другая) [11, с. 107].

Эти наблюдения, по мнению ученых, показывают субъекта (ученика) как инициатора действия. При этом Г. А. Цукерман и др. указывают, что инициатива может быть полной (от целеполагания до результата действия) и частичной (разделенной с партнерами по действию). Инициативный выход детей за границы наличествующей задачи, поиск ими новых возможностей являются индикаторами деятельностного характера обучения. Ученые утверждают, что деятельностное обучение можно рассматривать с двух сторон. С одной стороны, деятельностный характер обучения при проектировании заключается в том, чтобы создать условия для конструирования каждым учеником нового знания; с другой — возможность оценить успешность этого процесса появляется только на уроке [Там же].

Кроме того, Г. А. Цукерман, Т. М. Билибина, О. Л. Обухова, О. М. Виноградова, Н. А. Шибанова считают, что по результатам обучающихся вряд ли можно судить о деятельностном характере обучения. Авторы считают, что только в процессе обучения возможно увидеть, удалось ли провести деятельностный урок или нет [Там же. С. 115].

Размышляя о критериях деятельностной педагогики, Г. А. Цукерман и О. Л. Обухова указывают на то, что тенденция науки, связанная с развитием в личности субъектных качеств, предполагает использование именно деятельностного подхода. Ученые утверждают, что успешный ученик традиционной школы — это исполнитель, способный действовать по инструкции и по образцу, но не способный выходить за рамки, мыслить самостоятельно, действовать в ситуации неопределенности. Деятельностный подход, как полагают Г. А. Цукерман и О. Л. Обухова, восходит психологическими корнями к конструктивизму как философскому направлению, лозунгом которого является мысль о том, что знания нельзя передать в готовом виде, можно лишь создать условия для их самостоятельного конструирования [12, с. 134]. Кроме того, по мнению ученых, умение учиться как высшее проявление учебной деятельности формируется не сразу. Авторы утверждают, что если педагоги не строят учебную деятельность, то у обучающегося намного меньше шансов научиться учиться самостоятельно.

Таким образом, вопрос о полноценности реализации на уроках деятельностного подхода, в том числе в рамках ФГОС, сегодня является по-прежнему актуальным и открытым, в том числе при подготовке учителей к успешной и эффективной профессиональной деятельности.

По мнению А. П. Усольцева и Е. П. Антиповой, первостепенная при реализации ФГОС задача — внесение изменений в

процесс подготовки учителей в области содержания, при этом главным, по мнению ученых, является не «вооружение» педагогов соответствующим инструментарием, а изменение убеждений, приобретенных им в прежней парадигме образования. Так, ученые полагают процесс введения ФГОС не полностью состоявшимся, поскольку в ряде случаев изменения носят непродуманный характер, осуществляются без учета реалий и не содержат практических рекомендаций по полноценной реализации ФГОС и достижению не только предметных, но и метапредметных и личностных образовательных результатов.

Более того, А. П. Усольцев и Е. П. Антипова отмечают, что в научно-методической литературе сегодня существует множество советов и рекомендаций по реализации ФГОС и организации учебной деятельности на уроках, однако содержание одних является общим и «размытым», а содержание других — слишком императивным, что, по мнению ученых, не способствует их принятию учителями [9, с. 57–58].

Нам представляется важным актуализировать подходы ученых к понятию «учебная деятельность», чтобы определить место этой деятельности в системе деятельностного урока.

Обратимся к интерпретации некоторыми учеными понятия «учебная деятельность».

Знаниево-ориентированной парадигме обучения, полагает М. А. Федорова,

свойственно понятие «самостоятельная работа» обучающихся, а не «деятельность», поскольку вся работа происходит под руководством учителя, но без его непосредственной помощи; оценивается работа (поэтапно или целиком) также педагогом. Ученый утверждает, что в прежней образовательной парадигме это была внешняя по отношению к ученику деятельность, которую нельзя называть самостоятельной [10, с. 136].

Мы соглашаемся с М. А. Федоровой и полагаем, что такую деятельность считать учебной в полной мере было бы неверным, так как значимым отличием учебной деятельности является как раз свойство субъекта при ее реализации — быть самостоятельным.

В связи с этим М. А. Федорова предлагает в современной реальности рассматривать понятие учебной самостоятельной деятельности. Анализируя понятие «учебная деятельность» в трудах ученых (Т. В. Габай, О. А. Прокубовская, Г. И. Щукина, Е. Н. Беспалая, И. А. Зимняя, Д. Б. Эльконин, Д. В. Вилькеев, И. С. Якиманская, Л. С. Выготский, В. Я. Ляудис, В. В. Давыдов и др.), М. А. Федорова формулирует следующие выводы. Понятие «учебная деятельность» рассматривается с двух позиций: с одной стороны, как деятельность учителя и обучающихся, а с другой — только как деятельность обучающихся.

Рассмотрим характеристики учебной деятельности обучающихся, предлагаемые автором. Так, М. А. Федорова указывает

на то, что учебную деятельность как деятельность обучающихся тоже рассматривают с двух сторон: 1) как деятельность, состоящую только из учебных действий обучающихся; 2) как деятельность, которая, помимо учебных действий обучающихся, включает и другие компоненты, отражающие внешнюю структуру учебной деятельности — потребность, цель, мотив, способы, операции, действия контрольно-корректирующего и оценочного свойства [Там же. С. 147]. Ученый указывает на то, что, например, в определении Л. С. Выготского представлен полный набор структурных элементов учебной деятельности, и учебная деятельность определяется как деятельность обучающегося. В этом случае, по мнению М. А. Федоровой, структурные компоненты деятельности передаются от учителя к ученику, и именно здесь следует говорить об учебной самостоятельной деятельности, однако такую деятельность все же следует считать относительно самостоятельной, так она обусловлена «деятельностью учителя, дидактической системой и целями обучения» [Цит. по: Там же. С. 148].

Обращаясь к определению учебной деятельности, А. В. Миронов указывает на ее структуру (цель — мотив — способ действия — результат) и акцентирует внимание на том, что при деятельностном подходе к обучению все эти составляющие становятся основой деятельности самого ученика, а не определяются учителем. В этом, считает ученый, и заключается субъектность обучающегося в процессе обучения. Также А. В. Миро-

нов утверждает, что отличием деятельностного метода от наглядно-иллюстративного «является то, что структура деятельности отражает деятельность не столько учителя, сколько обучающихся» [Цит. по: 6, с. 56]. Ученый также полагает, что реализация деятельности автоматически включает в себя направленность на универсальные учебные действия (далее — УУД), и, чтобы учителю не упустить эти элементы, необходимо включить их в структуру урока. Это можно сделать разными способами, считает А. В. Миронов, в частности — используя технологию деятельностного метода или (предлагаемый автором вариант) — выделение в качестве обязательных этапов урока структурных элементов деятельности [Там же].

Главной характеристикой учебной деятельности, как писал Д. Б. Эльконин, является «самостоятельное выделение детьми ориентировочной основы предстоящего действия, т. е. его способа» [Цит. по: 13, с. 216–217]. Ссылаясь на процесс организации обучения по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, Г. А. Цукерман и О. Л. Обухова акцентируют внимание на позиции В. В. Давыдова: НЕ любое учебное задание можно считать учебной задачей, а ситуацию, которая способствует поиску обучающимися способа решения нового класса задач [12].

Мы можем сделать вывод о том, что учебная деятельность школьника — это прежде всего деятельность, при организации которой ученик вовлекается в некие ситуации, способствующие становлению его субъектности.

Существует множество определений понятия «учебная ситуация». В обобщенном виде под данным понятием «подразумевается особая единица учебного процесса, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия» [Цит. по: 8, с. 96]. Приведенное определение, как и многие подобные ему, не дает понимания четкой структуры учебной ситуации как элемента урока и соответственно создает условия для разнообразных трактовок данного понятия.

Так, В. В. Николаев и А. В. Клинов указывают на то, что педагог воздействует на обучающихся ситуативно, в учебных ситуациях. Учебные ситуации при правильной их организации помогают достигать планируемых результатов, корректировать учебный процесс, способствуют формированию УУД. В зависимости от целей и формируемых УУД ученые предлагают следующие виды учебных ситуаций: учебная ситуация целеполагания, ситуация планирования процесса изготовления, ситуация обучения самоконтролю и самооценке, ситуация рефлексии и др. [7].

Учебная ситуация рассматривается Е. С. Колупаевой как средство реализации метапредметного содержания образования. В качестве основной цели проектирования учебных ситуаций автор называет создание педагогом среды, в которой ученик сможет реализовать творчески и получить обязательный собственный результат деятельности, а

также предлагает следующие виды учебных ситуаций: ситуация-проблема, ситуация-иллюстрация, ситуация-оценка, ситуация-тренинг. При этом в качестве конструкта ситуации выступает учебное задание, направленное на формирование конкретных универсальных учебных действий [5].

Задача учителя, как полагает С. С. Гаврилова, — организовать различные учебные ситуации, которые будут способствовать развитию познавательной активности школьников и субъектной позиции в процессе обучения [2, с. 53]. Автор отмечает, что для реализации деятельностного подхода на уроке сегодня педагогам не хватает способов создания учебных ситуаций. При этом С. С. Гаврилова полагает, что учебная ситуация — это не просто учебное задание, а задание, которое помещено в такие условия, в которых ученик будет замотивирован на деятельность и будет сам действовать активно. Кроме того, это должна быть мотивация не вынуждения (автор приводит в пример боязнь плохой отметки, влияние убеждений учителя о том, как важно это знать и уметь и пр.), а мотивация побуждения (ребенку важно именно сейчас это открыть / создать / найти, потому что это интересно и важно для него самого и того процесса, которым он занимается) [1, с. 16]. Это позволяет нам говорить о том, что учебная ситуация не может быть просто учебным заданием; учебное задание является лишь ее частью.

Обобщив подходы к пониманию сущности учебных ситуаций в процессе обучения (В. В. Сериков, Г. Ф. Полужкина,

А. М. Матюшкин и др.), С. С. Гаврилова предлагает следующие характеристики учебной ситуации:

- является дидактической формой реализации содержания образования;
- имеет практическую реализацию на двух уровнях (проектируемое содержание — модель учебной ситуации; реализуемое содержание — практическое воплощение модели на уроке);
- является единицей учебной деятельности для учеников, в процессе которой они достигают образовательных результатов [Там же].

Уточняя, что понятие «учебная ситуация» было введено в рамках реализации деятельностного подхода, мы можем утверждать, что учебная ситуация подразумевает наличие четко организованной учебной деятельности школьников. Значит, структура учебной ситуации имеет важное значение при конструировании деятельностного урока.

Таким образом, под учебной ситуацией мы понимаем единицу урока, направленную на достижение планируемых результатов, в которой присутствуют все компоненты учебной деятельности (мотив, цель, способ действия, контроль, оценка) и в процессе которой ученик становится субъектом обучения. В нашем понимании учебная ситуация рассматривается с двух позиций. Первая — учебная ситуация становится основой для развития самостоятельной учебной деятельности обучающегося. Вторая позиция — учебная ситуация организуется учителем при конструировании урока.

Конструирование урока — процесс, с одной стороны, технологичный, а с другой — творческий. Именно поэтому у учителей, умеющих конструировать деятельностный урок по одной и той же теме для одного и того же класса, уроки будут различаться, даже если они по всем своим характеристикам соответствуют деятельностному уроку.

Рассматривая урок «как совокупность и последовательность учебных ситуаций, обеспечивающих достижение планируемых результатов» [Цит. по: 3, с. 6], мы определяем и основные дидактические принципы конструирования деятельностного урока:

- гарантированности достижения планируемых результатов;
- целостности урока, обеспечиваемой логической последовательностью учебных ситуаций;
- обеспечения включенности каждого обучающегося в учебную деятельность посредством совокупности учебных ситуаций.

Понимая под учебной ситуацией, с точки зрения педагога, некий базовый конструкт урока, обеспечивающий включенность обучающихся в учебную деятельность по достижению конкретного(-ых) планируемого(-ых) результата(-ов) и содержащий все компоненты учебной деятельности, мы предлагаем рассматривать виды учебных ситуаций по их целевому назначению для достижения планируемых результатов:

- 1) учебная ситуация, обеспечивающая выявление границы между «знанием»

и «незнанием», в том числе установление содержательных связей с учебным материалом других учебных предметов и / или этого предмета, но других лет обучения;

- 2) учебная ситуация, направленная на обучение и освоение учениками конкретных универсальных учебных действий, измеримых и измеряемых с учетом программы формирования УУД, основной образовательной программы и потребностей данного урока;
- 3) учебная ситуация, обеспечивающая достижение предметных результатов с использованием ранее или на данном уроке осваиваемых УУД;
- 4) учебная ситуация, направленная на формирование и развитие функциональной грамотности (навыков XXI века);
- 5) учебная ситуация, обеспечивающая получение полной и достоверной информации о достижении каждым обучающимся класса планируемых результатов по разделам (учебным темам, модулям) образовательной программы по предмету [4, с. 21–22].

Каждая учебная ситуация предполагает конкретный результат, мотивацию на его достижение, обучение способам деятельности, контроль за процессом освоения каждым обучающимся способов деятельности, оценивание способа достижения результата для корректировки и развертывания следующей учебной ситуации.

Технологично построенная работа учителя при конструировании урока, по

нашему мнению, обеспечит включенность каждого обучающегося в учебную ситуацию для достижения им планируемого результата учебной деятельности.

Отметим, что зачастую для учителя не очевидна его роль в учебной деятельности обучающихся, связь между деятельностью учителя и внутренним процессом «включенности» обучающихся, появлением и принятием целей, освоением способов деятельности, обеспечением своевременного самоконтроля (контроля), самооценки (оценки).

Кратко урок и учебные ситуации можно представить в виде формул. Они отражают наш подход в конструировании деятельностного урока.

1. Урок с позиции учителя = $УС1 + УС2 + УС3 + УС_n$, где УС — учебные ситуации, различающиеся по своему назначению; n — количество УС, которые организует учитель для достижения планируемых результатов.
2. Урок с позиции обучающегося = $n \times (Ц + М + СД + К + О)$, где n — количество учебных ситуаций, в которые включен обучающийся; Ц, М, СД, К, О — компоненты учебной деятельности обучающегося.
3. Учебная ситуация с позиции учителя = $ПР + СМ + ОСД + ОК + ОО$, где ПР — планируемый(-ые) результат(-ы); СМ — способы мотивации; ОСД — обучение способам деятельности; ОК — организация контроля; ОО — организация оценки.
4. Учебная ситуация с позиции обучающегося = $УД \times (Ц + М + СД + К + О)$,

где УД — учебная деятельность; Ц, М, СД, К, О — компоненты учебной деятельности обучающегося (цель, мотив, способ деятельности, контроль, оценка).

Таким образом, при конструировании урока предъявление планируемых результатов, обеспечение мотивации, обучение способам деятельности, организация контроля и оценки по их количеству будут соответствовать количеству учебных ситуаций на уроке.

Анализ нескольких сотен уроков, собственная практика конструирования уроков показывают, что таких ситуаций на уроке может быть от двух до семи.

Нам представляется, что такая модель конструирования урока обеспечивает реализацию системно-деятельностного подхода и достижение планируемых результатов, предусмотренных ФГОС общего образования.

Для обеспечения включенности обучающихся в учебную деятельность рекомендуем придерживаться ряда правил:

- урок — это совокупность (последовательность) учебных ситуаций, специально, целенаправленно создаваемых учителем;
- планируемые результаты и актуальный уровень готовности обучающихся к их достижению определяют набор составляющих в конструкторе урока;
- структура и содержание, место в уроке, продолжительность учебных

ситуаций определяются степенью влияния достижения планируемого результата не только здесь и сейчас, но и на освоение всей темы (раздела, модуля, главы), а также образовательной программы за текущий учебный год, уровень образования (начального, основного, среднего);

- время на уроке — самый ценный актив, поэтому важна максимальная включенность каждого ученика в каждой минуте урока в учебную деятельность по освоению содержания (предметного, метапредметного, межпредметного);
- включенность каждого ученика обеспечивается владением и использованием учителем на регулярной основе технологий парной, групповой, командной, коллективной, индивидуальной работы, а также приемами организации сотрудничества с учетом зоны ближайшего развития обучающихся;
- педагогическое оценивание на основе критериев (планируемых результатов) обязательно для формирования мотивации достижения у обучающихся;
- учебная(-ые) ситуация(-ии) формирования и / или развития универсальных учебных действий является(-ются) обязательным конструктом каждого урока;
- взаимодействие с обучающимися и воздействие на них в каждой учебной ситуации посредством содержания образования, технологий

обучения и непосредственно личности самого учителя обеспечивают готовность обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций и получать опыт деятельности на ее основе в реальной жизни [3].

Реализация такого подхода при конструировании урока не только позволяет осуществить перенос фокуса внимания и учителя, и обучающихся с дидактических единиц учебной программы на достижение планируемых результатов как учебных действий с предметным содержанием и универсальных учебных действий, но и обеспечивает реальную включенность обучающихся в их собственную учебную деятельность, а не подменяет ее «занятостью на уроке» или «имитацией включенности».

Для эффективной реализации данного подхода педагогами, разделяющими ценности деятельностного урока, нами подготовлены пособия «Конструирую урок...: самоучитель» и «Конструирую урок: вспомогательные материалы». Эти пособия содержат описание всех предлагаемых видов учебных ситуаций, инструментария, обеспечивающего высокую результативность каждого вида, примеры, планы, алгоритмы разработки инструментария, чек-лист конструкта деятельностного урока, а также методические рекомендации для тех, кто сопровождает профессиональное развитие педагогов по этой теме.

Список литературы

1. Гаврилова, С. С. Проектирование учебных ситуаций как важный ресурс современного обучения [Электронный ресурс] / С. С. Гаврилова // The Scientific Heritage. — 2020. — № 54-4 (54). — С. 15–18. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44256558> (дата обращения: 21.02.2025).
2. Гаврилова, С. С. Учебная ситуация на уроках математики как ресурс современного обучения [Электронный ресурс] / С. С. Гаврилова // Проблемы управления качеством образования: Сборник избранных статей международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 29 мая 2021 года. — СПб.: Частное научно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦПАЗВИТИЕ», 2021. — С. 53–57. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46329459> (дата обращения: 21.02.2025).
3. Горбунова, Т. С. Конструирую урок...: самоучитель / Т. С. Горбунова, Т. В. Четвертных. — Омск: БОУ ДПО «ИРООО», 2024. — 76 с.
4. Горбунова, Т. С. Методическая аранжировка конструирования урока / Т. С. Горбунова, Т. В. Четвертных // Методист. — 2024. — № 8. — С. 18–22.
5. Колупаева, Е. С. Некоторые учебные ситуации, реализующие метапредметный подход на уроках информатики / Е. С. Колупаева // Интернет-технологии в образовании: Сборник материалов международной научно-практической конференции, Чебоксары, 15–20 мая 2018 года. — Чебоксары: КЛИО, 2018. — С. 135–140.
6. Миронов, А. В. Структура урока как средство реализации деятельностного метода обучения / А. В. Миронов // Начальная школа. — 2013. — № 6. — С. 55–60.
7. Николаев, В. В. Проектирование учебных ситуаций при подготовке учителя к урокам технологии / В. В. Николаев, А. В. Клинов // Обучение и воспитание: методики и практика. — 2016. — № 29. — С. 113–119.
8. Теория и методика обучения технологии: Учебное пособие [Электронный ресурс] / Е. А. Вахтомина [и др.]. — 2-е изд. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2023. — 168 с. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54619000> (дата обращения: 21.02.2025).
9. Усольцев, А. П. О конструктах уроков по ФГОС / А. П. Усольцев, Е. П. Антипова // Образование и наука. — 2017. — Т. 19. — № 5. — С. 55–71.
10. Федорова, М. А. Дидактическая характеристика соотношения понятий «деятельность», «учебная деятельность», «учебная самостоятельная деятельность» / М. А. Федорова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2010. — № 1 (17). — С. 136–151.
11. Цукерман, Г. А. О критериях деятельности педагогической / Г. А. Цукерман [и др.] // Культурно-историческая психология. — 2019. — Т. 14. — № 3. — С. 105–116.
12. Цукерман, Г. А. Обучение, которое ведет за собой развитие субъектности / Г. А. Цукерман, О. Л. Обухова //

Вестник Московского университета.
Серия 14. Психология. — 2024. —
Т. 47. — № 4. — С. 129–149.

13. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

Информация об авторах

Татьяна Владимировна Четвертных

Заместитель директора БУ ДО «Омская областная СЮТ», кандидат педагогических наук

Татьяна Станиславовна Горбунова

Кандидат педагогических наук, доцент

Information about the authors

Tatiana V. Chetvertnykh

Deputy Director of the Omsk Regional Station of Young Technicians, PhD in Education

Tatiana S. Gorbunova

PhD in Education, Associate Professor

Статья поступила в редакцию 24.02.2025;
одобрена после рецензирования 17.03.2025;
принята к публикации 31.03.2025.

The article was submitted 24.02.2025;
approved after reviewing 17.03.2025;
accepted for publication 31.03.2025.