

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Редактор тематического номера
В. В. Рубцов

2015 • Том 20 • № 3

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY
AND ACTIVITY APPROACH IN EDUCATION

Issue Editor
V. V. Rubtsov

Московский городской психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования
Moscow State University of Psychology & Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Содержание

К ЧИТАТЕЛЯМ	6
-------------------	---

— Система развивающегося образования и проблема подготовки кадров для современной школы: деятельностный подход

В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов, З.В. Макаровская, Л.К. Максимов НОВАЯ МОДУЛЬНАЯ ОСНОВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ «КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ»: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И АПРОБАЦИИ	7
М. Dafermos REFLECTION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN CULTURAL-HISTORICAL THEORY AND DIALECTICS	16
В.С. Лазарев ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК ФОРМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	25
И.А. Бурлакова ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ...	35
В.А. Гуружапов ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	44
А.Б. Воронцов СУДЬБА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОЙ ШКОЛЕ: СОДЕРЖАНИЕ, СПОСОБЫ И ФОРМЫ	56
С.В. Алехина ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ	70
Д.В. Лубовский СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	79

— Анализ результатов разработки и апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» с рекомендациями по реализации программы

И.А. Бурлакова ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПРИМЕНЯТЬ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД ДЛЯ АНАЛИЗА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ	88
Л.К. Максимов, Л.В. Максимова ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ МАГИСТРАТУРЕ «КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ»: ОПЫТ АПРОБАЦИИ	95
И.М. Улановская О РОЛИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ В ОСВОЕНИИ БАЗОВЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ (ПО МАТЕРИАЛАМ АПРОБАЦИИ ПРАКТИКИ 1 ПЕРВОГО КУРСА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ «КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ»)	102

В.А. Гуружапов, С.П. Санина

ВВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ В ПРОБЛЕМЫ
ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН) 121

О.В. Рубцова, Л.Б. Кривошеева

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПОДРОСТКОВ (НА ПРИМЕРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ) 133

Д.В. Лубовский

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОДУЛЯ
«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКЕ» 147

Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкий, О.П. Меркулова

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ МАГИСТРАТУРА «КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ»: АПРОБАЦИЯ НОВЫХ МОДУЛЕЙ В
ВОЛГОГРАДСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ .. 157

А.В. Черная

ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В ПРОЕКТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: СТРАТЕГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ АПРОБАЦИИ
ИНТЕГРАТИВНЫХ МОДУЛЕЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ «КУЛЬТУРНО-
ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ» 166

**— Рецензии международных экспертов на программу «Культурно-
историческая психология и деятельностный подход в образовании»**

М. Дафермос 178

С. Виджетти 180

К 85-летию со дня рождения В.В. Давыдова

В.В. Рубцов

В.В. ДАВЫДОВ – ОСНОВАТЕЛЬ КРУПНОЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ И ДИРЕКТОР ПСИХОЛОГИ-
ЧЕСКОГО ИНСТИТУТА РАО. 182

ПО ИТОГАМ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ СЕССИИ «ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ» К 85-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
В.В. ДАВЫДОВА» 197

Некролог

Д. И. ФЕЛЬДШТЕЙН. 219

Contents

TO OUR READERS	4
----------------------	---

—— Developing education system and the problem of training modern school staff: activity approach

V. V. Rubtsov, V. A. Guruzhapov, Z. V. Makarovskaya, L. K. Maximov EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT AND TESTING OF THE NEW MODULE BASIC PROFESSIONAL RESEARCH MASTER'S PROGRAM "CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY AND ACTIVITY APPROACH IN EDUCATION"	7
Manolis Dafermos REFLECTION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN CULTURAL-HISTORICAL THEORY AND DIALECTICS	16
V. S. Lazarev PROJECT ACTIVITIES OF STUDENTS AS A FORM OF DEVELOPMENTAL TEACHING	25
I. A. Burlakova THEORY AND PRACTICE OF MODERN DOMESTIC PRESCHOOL EDUCATION	35
V. A. Guruzhapov PROSPECTS FOR RESEARCH TRAINING ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE PROBLEMS OF THE MODERN PRACTICE OF PRIMARY SCHOOL	44
A. B. Vorontsov FUTURE OF THE LEARNING ACTIVITIES IN TEENAGE SCHOOL: CONTENT, METHODS AND FORMS	56
S. V. Alyohina PSYCHO-PEDAGOGICAL RESEARCH OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE UNDERGRADUATES TRAINING	70
D. V. Lubovsky SPECIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY IN THE MODERN SCHOOL	79

—— Analysis of development and testing results of new modules of "cultural-historical psychology and activity approach in education" basic professional educational research master program and recommendations on the program implementation

I. A. Burlakova TRAINING THE RESEARCH MASTER STUDENTS TO BE READY TO USE THE CULTURAL- HISTORICAL PSYCHOLOGY AND ACTIVITY APPROACH FOR THE ANALYSIS OF THE PRE- SCHOOL EDUCATIONAL PRACTICE	88
L. K. Maximov, L. V. Maximova ORGANIZATION OF PRACTICAL TRAINING OF RESEARCH MASTER STUDENTS ENROLLED IN THE PROGRAM OF "CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY AND ACTIVITY APPROACH IN EDUCATION": TESTING EXPERIENCE	95
I. M. Ulanovskaya THE ROLE OF EDUCATIONAL PRACTICE IN THE LEARNING OF BASIC PSYCHOLOGICAL CONCEPTS (BASED ON PRACTICAL TRAINING OF 1ST YEAR MASTER STUDENTS STUDYING "CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY AND ACTIVITY APPROACH IN EDUCATION")	102
V. A. Guruzhapov, S. P. Sanina INTRODUCTION OF RESEARCH MASTER STUDENTS IN THE PROBLEMS OF THE ORGANI- ZATION OF LEARNING ACTIVITIES IN THE SECONDARY SCHOOL (BASED ON THE NATURAL SCIENCES)	121
O. V. Rubtsova, L. B. Krivosheeva PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF ORGANIZING ADOLESCENTS' LEARNING PROCESS (ON THE EXAMPLE OF TECHNICAL MODELLING)	133

D.V. Lubovsky

DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH POSITION DURING THE STUDY OF "CULTURAL-HISTORICAL APPROACH IN CLINICAL PSYCHOLOGY AND SPECIAL EDUCATION" MODULE 147

T.Ju. Andruschenko, A.G.Kritsky, O.P. Merkulova

"CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY AND ACTIVITY APPROACH IN EDUCATION" RESEARCH MASTER'S PROGRAM: TESTING THE NEW MODULES AT THE VOLGOGRAD STATE SOCIO-PEDAGOGICAL UNIVERSITY 157

A.V. Chernaya

SOUTHERN FEDERAL UNIVERSITY IN RELATION TO TEACHER EDUCATION MODERNIZATION PROJECT: STRATEGIC REFLECTION OF THE TESTING RESULTS OF INTEGRATIVE MODULES OF THE "CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY AND ACTIVITY APPROACH IN EDUCATION" RESEARCH MASTER'S PROGRAM 166

International referee reports for the "cultural-historical psychology and activity approach in education" master's program

M. Dafermos 178

S. Vidzhetti 180

To the 85th anniversary of V.V. Davydov

V.V. Rubtsov

V. V. DAVYDOV– THE FOUNDER OF SIGNIFICANT SCIENTIFIC SCHOOL AND DIRECTOR OF THE PSYCHOLOGICAL INSTITUTE 182

FOLLOWING THE RESULTS OF RESEARCH AND PRACTICE SESSION «THEORY AND PRACTICE OF EDUCATIONAL ACTIVITY: TRADITION AND INNOVATION» TO MARK THE 85TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF V. V. DAVYDOV 197

In memorial

D.I. FELTSHTAIN 219

К читателям

Предлагаемый читателям очередной номер журнала посвящен проблеме разработки и обсуждению результатов апробации новой модульной основной профессиональной образовательной программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Исследование, связанное с внедрением этой программы в систему педагогического образования, выполняется в рамках проекта «Разработка и апробация новых модулей основных образовательных программ магистратуры по укрупненной группе специальностей “Образование и педагогика” (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование)» (Государственный контракт № 05.043.11.0023 от 16 мая 2014 г.). Программа проходит апробацию на базе Московского городского психолого-педагогического университета, а также на базе еще семи университетов-партнеров: Южного федерального университета, Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева, Бурятского государственного университета, Казанского (Приволжского) федерального университета, Северо-Кавказского федерального университета, Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Целью вновь разработанной магистерской программы является адресная подготовка педагогов-исследователей, работающих с проблемами обучения, воспитания и развития детей. Разработчики программы ориентировались на современные подходы к дошкольному, общему школьному и специальному образованию, рассматривали эти подходы в русле идей научной школы ЛС. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, проектировали соответствующую практику и НИР студентов как особо организованную деятельность, основанную на выполнении ими профессиональных действий и решении профессиональных задач.

Основные результаты реализации программы на базе университетов-партнеров представлены разработчиками и участниками программы соответственно в двух разделах этого выпуска: «Система развивающегося образования и проблема подготовки кадров для современной школы: деятельностный подход» и «Анализ результатов разработки и апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы исследовательской магистратуры “Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании” с рекомендациями по реализации программы».

Предварительные результаты, полученные в процессе апробации программы, свидетельствуют о ее эффективности. Они показывают, что умения выделять фрагменты учебной деятельности, анализировать проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся и педагоги в ходе учебной работы, моделировать новые формы организации совместной учебной деятельности рассматриваются в рамках магистерской программы в качестве основных компетенций, которыми овладевают слушатели программы исследовательской магистратуры.

Профессор В. В. Рубцов

СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМА
ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ:
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

Новая модульная основная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт разработки и апробации

Рубцов В. В.*,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
rectorat@list.ru

Гуружапов В. А.**,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
otdel-m@yandex.ru

Макаровская З. В.***,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
MakarovskayaZV@mgppu.ru

Максимов Л. К.****,

ГАОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования»,
Волгоград, Россия,
lalemaks@mail.ru

Для цитаты:

Рубцов В. В., Гуружапов В. А., Макаровская З. В., Максимов Л. К. Новая модульная основная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт разработки и апробации // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 7–15. doi: 10.17759/pse.2015200301

**Рубцов Виталий Владимирович*, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: rectorat@list.ru

***Гуружапов Виктор Александрович*, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: otdel-m@yandex.ru

****Макаровская Зоя Вячеславовна*, доктор технических наук, профессор, проректор по учебной работе ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Федеральный эксперт качества профессионального образования, Москва, Россия, e-mail: MakarovskayaZV@mgppu.ru

*****Максимов Леонид Константинович*, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии, ГАОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», Волгоград, Россия, e-mail: lalemaks@mail.ru

Представлен опыт разработки и предварительные результаты апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Обсуждаются основные принципы разработки такой программы, основанные на положениях научной школы Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия. Приводятся данные, свидетельствующие об эффективности новой программы для подготовки педагогов-исследователей, способных профессионально решать задачи современного образования, применять понятия и методы культурно-исторической психологии и деятельностного подхода для решения проблем обучения, воспитания и развития детей. Рассматриваются вопросы организации обучения студентов по новым модулям исследовательской магистратуры на базе вузов – сетевых партнеров, возможности сетевого взаимодействия с образовательными организациями различного уровня, необходимости расширения сети клинических баз практики и увеличения научно-исследовательской работы и практики студентов. Особое внимание уделяется новому методу оценки образовательных результатов студентов – сквозного проектно-исследовательского задания, профессиональной компетентности магистранта как исследователя проблем организации и развития учебной деятельности, а также профессиональной коммуникации «магистрант – научный руководитель – руководитель практики». Обсуждается дискуссионный семинар – новая форма учебно-исследовательского занятия, которая расширяет систему профессиональных коммуникаций магистрантов и позволяет нацеливать их на поиск и решение исследовательских задач.

Ключевые слова: новая модульная основная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», интегративный модуль, учебная практика и научно-исследовательская работа студента, общий способ исследования учебной деятельности.

В настоящее время все более остро ощущается нехватка специалистов, способных работать в рамках требований новых профессиональных стандартов, квалифицировано ставить и решать проблемы учебной деятельности. Это касается и апробируемого в настоящее время в Российской Федерации профессионального стандарта «Педагог», разработанного на основе положений деятельностного подхода [5]. В соответствии с требованиями этого профессионального стандарта эффективная организация учебной деятельности невозможна без психолого-педагогических исследований процессов обучения, воспитания и развития, происходящих в совместной работе учителя и учащихся и обеспечивающих анализ проблем организации и развития учебной деятельности. Без опоры на результаты исследований, «встраиваемых» в обучение, и наличия необходимых исследовательских компетенций современный педагог не сможет правильно оценить трудности, возникающие в условиях учебно-воспитательного процесса, не сможет перестраивать условия

организации учебной работы и, следовательно, не сможет правильно строить эффективную учебную деятельность, формирующую высокий уровень образовательных результатов у обучающихся. Последнее, в свою очередь, является объективным препятствием для реализации ФГОС общего образования [8].

В настоящее время в системе высшего профессионального образования разработана и проходит апробацию программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», которая направлена на подготовку педагога-исследователя, эксперта в области психолого-педагогических исследований проблем детства (раннего, дошкольного и школьного возраста), владеющего глубокой теоретической и практической базой, ориентирующегося в традиционных и современных исследованиях и разработках, выполненных в рамках культурно-исторической психологии и деятельностного подхода.

Программа представляет собой принципиально новый образовательный продукт, построенный по модульному принципу и нацеленный на подготовку специалистов, не просто знакомых с основными принципами и практиками организации научных исследований в области образования, но и способных оказывать качественную психолого-педагогическую поддержку образовательной среды современного образовательного учреждения (подробнее см. нашу работу [8]).

Программа включает в себя компоненты, необходимые для решения этой задачи:

1) знание концептуальных основ построения психолого-педагогических исследований в образовании;

2) углубленную методологическую подготовку в области культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, которая важна как для целей построения практико-ориентированного научного знания, так и для последующей продуктивной деятельности в различных видах социальной практики;

3) увеличение научно-исследовательской работы и практики студентов в сетевом взаимодействии с образовательными организациями различных уровней.

Принципиальным требованием к разработке магистерской программы является отказ от большого числа теоретических курсов и направленность на построение программ индивидуальных практик магистрантов в условиях системы так называемых клинических баз, включающей в себя образовательные учреждения дошкольного и общего образования, психолого-медико-социальные центры и др.

Основные задачи проектирования модулей основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) магистерской программы определены в проекте модернизации педагогического образования, основанном на компетентностно-деятельностном подходе к содержанию и методам подготовки будущих педагогов [1; 4]. В русле этих общих задач нами была разработана концепция проектирования новых (интегративных) модулей ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» психолого-педагогического на-

правления, предусматривающих увеличение научно-исследовательской работы (НИР) и практики студентов в сетевом взаимодействии образовательных учреждений различной направленности (направление – Психолого-педагогическое образование). В ее основу нами положены **принципы компетентностно-деятельностного подхода**, которые в самом общем виде могут быть сформулированы следующим образом.

I. Профессиональная подготовка на основе ОПОП исследовательской магистратуры психолого-педагогического направления осуществляется в форме особо организованной исследовательской деятельности студентов, которая включает в себя решение ими профессиональных исследовательских задач и выполнение профессиональных исследовательских действий, направленных на выявление и анализ проблем учебной деятельности.

При этом:

- предметом целенаправленной работы слушателя магистратуры является образовательная среда, которая понимается в широком смысле как вид социальной практики;

- подготовка исследователя рассматривается как деятельность (исследовательская) над деятельностью (в данном случае над учебной деятельностью);

- исследовательская деятельность выступает: а) как теоретический принцип (учебное содержание модуля) и б) как предмет изучения (образовательная практика).

II. Исследование учебной деятельности предусматривает наличие системы дополнительных компетенций в области научно-исследовательской деятельности.

III. Системе дополнительных компетенций соответствует обобщенный способ исследования учебной деятельности

IV. Практика и НИР студентов содержательно связаны между собой: исследовательские проблемы возникают в практике учебной деятельности, а содержание и методы исследования направлены на решение конкретных проблем, с которыми сталкиваются магистранты в условиях практики.

У. Наличие исследовательских компетенций и соответствующего уровня сформированности обобщенного способа исследования учебной деятельности является показателем развития профессиональной компетентности исследователя в области учебной деятельности [5; 8; 9].

Еще раз подчеркнем, что выбор методологии и методов культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в качестве содержательной основы подготовки будущих педагогов-исследователей для системы общего образования является не случайным и имеет принципиальное значение. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования ориентирует педагогические коллективы школ на организацию учебной деятельности, которая носит принципиально развивающий характер. Это определено, в частности, в требованиях к метапредметным и личностным образовательным результатам. В работе образовательных учреждений возникают реальные проблемы, требующие психолого-педагогической поддержки именно в реализации принципов психического развития в обучении, что представлено в традиции культурно-исторической психологии и деятельностном подходе в образовании, заложенных трудами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, и углубляется их последователями. Культурно-историческая психология и деятельностный подход являются в настоящее время активно развивающимися направлениями психологической науки в России и зарубежом. Активно исследуются проблемы учебной деятельности, на которых заострили внимание В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин, прежде всего – природа действий анализа и рефлексии, учебной коммуникации. Есть основания полагать, что, осваивая методологию и методы этой научной школы, студенты будут нахо-

диться на острие решения современных проблем развивающегося образования, работать с этими проблемами на основе принципов деятельностного подхода [2; 3; 7; 11; 12].

Результаты апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы исследовательской магистратуры подтверждают широкие возможности самой программы для подготовки педагогов-исследователей, отвечающих задачам современной школы. В апробации ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» участвовало 290 студентов из восьми вузов Российской Федерации: Московского городского психолого-педагогического университета, Южного федерального университета, Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева, Бурятского государственного университета, Казанского (Приволжского) федерального университета, Северо-Кавказского федерального университета, Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина).

В частности, эти результаты подтверждают следующее:

1) факт организации обучения студентов по новым модулям основной профессиональной образовательной программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» на базе вузов – сетевых партнеров в соответствии с учебным планом и учебным графиком;

2) возможность создания необходимых условий для организации обучения студентов (учебно-методических, информационно-коммуникационных, кадровых и материально-технических) по новым модулям ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный

¹ Результаты освоения новых модулей основной профессиональной образовательной программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» систематизированы и развернуто обсуждались участниками Всероссийской конференции по обсуждению итогов апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы магистратуры по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих увеличение научно-исследовательской работы и практики студентов в сетевом взаимодействии с образовательными организациями различных уровней (промежуточные итоги)» (2015, май, Москва). В конференции участвовали 112 российских специалистов, а также эксперты из Италии, Греции, Швеции.

подход в образовании» на основе сетевого взаимодействия с образовательными организациями различного уровня;

3) возможность сетевого взаимодействия образовательных организаций разного уровня. Оно предполагает реализацию отдельных интегративных модулей магистерских программ в сетевом взаимодействии вузов-партнеров, а также сетевое взаимодействие отдельного вуза с профильными организациями, способными реализовать на должном уровне как практическую, так и научно-исследовательскую работу магистранта, направленную на подготовку высококвалифицированных педагогических кадров, в соответствии с требованиями профессионального стандарта и формирование исследовательских компетенции;

4) возможность и необходимость расширения сети клинических баз практики, обладающих достаточным кадровым, материально-техническим, методическим и экспериментальным потенциалом, работающих в деятельностной парадигме и способных сформировать у студентов необходимые профессиональные компетенции;

5) возможность реализации и внедрения новых по существу образовательных модулей магистерской программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», интегрирующих учебное содержание с практикой и научно-исследовательской работой студентов и направленных на решение основной задачи – развитие профессиональных исследовательских действий педагога;

6) необходимость увеличения научно-исследовательской работы и практики студентов – ключевого условия деятельностной подготовки педагогов-исследователей, возможность введения распределенной практики;

7) правильность и эффективность введения новых модулей ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», обеспечивающих развитие дополнительных профессиональных компетенций, формирующих у магистранта обобщенный способ действия по исследованию учебной деятельности;

8) актуальность и значимость нового метода оценки образовательных результатов – сквозного проектно-исследовательского задания (ПИЗ), выполняемого на «входе» и «выходе» интегративных образовательных модулей и направленного на оценку профессиональной компетентности магистранта как исследователя проблем организации и развития учебной деятельности. Применение метода ПИЗ позволяет фиксировать развитие у магистрантов соответствующих профессиональных компетенций в процессе освоения нового модуля;

9) решающую роль в развитии исследовательских компетенций у студентов профессиональной коммуникации «магистрант – научный руководитель – руководитель практики»;

10) необходимость и эффективность новой формы учебно-исследовательского занятия – дискурс-семинара, который позволяет разворачивать рассматриваемые на нем проблемы и вопросы в объеме интеллектуального и социального полей (дискурсивного поля), переходящих в определенный тип практики, и нацеливать магистрантов на поиск решения исследовательских задач и выполнение исследовательских действий.

В целом, магистерская программа «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» опирается на лучшие достижения научной школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия и их последователей, само название и международное признание которой предполагает ее дальнейшую разработку, использование ее достижений в разных сферах жизнедеятельности человека. Она направлена на широкое приобщение будущих педагогов-исследователей к традициям этого подхода, овладение ими средствами научного анализа и способами деятельностного проектирования различных сфер социальной практики (прежде всего образования), осуществления психодиагностической и психокоррекционной работы, психологической экспертизы и консультирования, психотерапевтической помощи и др. Результаты показывают, что магистранты, специализирующиеся по программе «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в обра-

зовании», знают и способны анализировать современные исследования, развивающие культурно-историческую традицию в педагогике и психологии, владеют методами конкретных психолого-педагогических исследо-

ваний, ориентируются в научных проблемах, на решение которых направлен культурно-исторический подход, умеют применять проектный метод в научном исследовании и образовательной практике.

Литература

1. Болотов В.А. Программа модернизации педагогического образования 2014–2017 [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/documents/show/14> (дата обращения 17.07.2014).
2. Вересов Н.Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья первая) // Культурно-историческая психология. 2014. № 4. С. 121–130.
3. Вересов Н.Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2015. № 1. С. 117–126.
4. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 2. С. 1–18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 25.07.2014).
5. Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 16.04.2010 № 376 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 – Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»)» (ред. от 31.05.2011) [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_101372/ (дата обращения: 25.07.2014).
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приложение к Приказу Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения 17.07.2014).
7. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
8. Рубцов В.В. и др. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование / В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов, З.В. Макаровская, Л.К. Максимов // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С.127–142.
9. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс] // Министерство Образования и Науки РФ / Минобрнауки.рф / Документы. URL: <http://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (дата обращения 02.09.2015).
11. Эльконин Б.Д. Современный этап Культурно-исторической психологии: направление разработок // Материалы XXI научно-практической конференции «Практики развития: индивидуальные, корпоративные, институциональные свободы и ограничения» (г. Красноярск, 24–26 апреля 2014 г.). Красноярск: Институт психологии практик развития, 2015. С. 39–45.
12. Юдин Э.Г. Деятельность как объяснительный принцип и как предмет научного изучения // Вопросы философии. 1976. № 5. С. 65–79.

Experience in the Development and Testing of the New Module Basic Professional Research Master's Program "Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education"

Rubtsov V. V. *,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
rectorat@list.ru*

Guruzhapov V. A. **,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
otdel-m@yandex.ru*

Makarovskaya Z. V. ***,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
MakarovskayaZV@mgppu.ru*

Maximov L. K. ****,

*Volgograd State Academy of Postgraduate Education, Volgograd, Russia,
lalemaks@mail.ru*

We presented experience in the development and preliminary results of the testing of the new modules of basic professional research master's program "Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education". We discuss the guidelines for the development of such a program, based on the principles of scholar school of Vygotsky, Leontiev, and Luria. There are evidence of the effectiveness of the new program for the training of teachers and researchers who can professionally solve the problems of modern education and apply the concepts and methods of cultural-historical psychology and activity approach to address training and development of children. We have reviewed the organization of training of master students based on network of partner universities using the opportunity of networking with educational institutions at various levels, the need to expand net of places for practical training and increase the research and practice for students. Particular attention is paid to the new methods of evaluation of students' educational outcomes using through design and research tasks, professional ability of a student to investigate the issues of organization and development of training activities as well as professional communication

For citation:

*Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maximov L.K. Experience in the Development and Testing of the New Module Basic Professional Research Master's Program "Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education".
Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 7–15 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200301*

* *Rubtsov Vitaly Vladimirovich*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of UNESCO Chair on the Cultural and Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: rectorat@list.ru

** *Guruzhapov Viktor Alexandrovich*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, head of the Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: ot-del-m@yandex.ru

*** *Makarovskaya Zoya Vyacheslavovna*, Dr. Sci. (Engineering), Professor, Vice-rector for Education, Moscow State University of Psychology & Education, Federal Expert for the Quality of Vocational Education, Moscow, Russia, e-mail: MakarovskayaZV@mgppu.ru

**** *Maximov Leonid Konstantinovich*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Chair of Pedagogical Psychology, Volgograd State Academy of Postgraduate Education, Volgograd, Russia, e-mail: alemaks@mail.ru

between student, his/her research advisor and the head of the practical training. We have discussed the discourse workshop which is a new form of teaching and research sessions, which extends the system of professional communications of the students and allows to aim them at finding and solving research problems.

Keywords: New Module Basic Professional Research Master's Program "Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education", integrative module, practical training and research activity of student, general method to study the training activity.

References

1. Bolotov V.A. Programma modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya 2014–2017 [Elektronnyi resurs] [The program of modernization of teacher education 2014–2017]. *Portal soprovozhdeniya proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya* [Portal support projects for modernization of teacher education]. URL: <http://xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/documents/show/14> (Accessed: 17.07.2014).
2. Veresov N.N. Eksperimental'no-geneticheskii metod i psikhologiya soznaniya: v poiskakh utrachennogo (stat'ya pervaya) [Experimental genetic method and the psychology of the consciousness in search of lost (first article)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2014, no. 4, pp. 121–130 (In Russ., abstr. In Engl.).
3. Veresov N.N. Eksperimental'no-geneticheskii metod i psikhologiya soznaniya: v poiskakh utrachennogo (stat'ya vtoraya) [Experimental genetic method and the psychology of the consciousness in search of lost (second article)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2015, no. 1, pp. 117–126 (In Russ., abstr. In Engl.).
4. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh program (BPEP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyi resurs] [Requirements for the modernization of basic professional educational programs (BPEP) teacher training in accordance with the professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the active approach in teacher training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 2, pp. 1–18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed: 25.07.2014).
5. Prikaz Minobrnauki Rossiiskoi Federatsii ot 16.04.2010 № 376 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «magistr»))» (red. ot 31.05.2011) [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 16.04.2010 № 376 "On approval and enactment of the federal state educational standards of higher professional education in the direction of preparation 050400 Psycho-pedagogical education (qualification (degree) "master")]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_101372/ (Accessed: 25.07.2014).
6. Professional'nyi standart «Pedagog» (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитатель, uchitel'): Grilozhenie k Prikazu Mintruda Rossii № 544n ot 18.10.2013 g. «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta Pedagog» (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитатель, uchitel') [Elektronnyi resurs] [The professional standard "Teacher" (educational activities in the field of preschool, primary general, basic general, secondary education) (tutor, teacher): Annex to the Order of the Ministry of Labour of Russia № 544n of 10.10.2013 "On approval of the professional standard for teacher" (teaching activities in the field of preschool, primary general, basic general, secondary education) (tutor, teacher)]. Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii. [The Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed: 17.07.2014).
7. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchegosya obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Socio-genetic psychology of developmental education: the activity approach]. Moscow: Publ. MGPPU, 2008. 416 p.
8. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Kompetentnostno-deyatel'nostnyi podkhod k proektirovaniyu i razrabotke novoi modul'noi OPOP issledovatel'skoi magistratury «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii»: naprav-

lenie podgotovki – Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie [Competence-active approach to the design and development of a new modular BPEP research Magistrates' Cultural-historical psychology and activity approach in education “: the direction of training – Psycho-pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, Vol. 19, no. 3, pp.127–142 (In Russ., abstr. In Engl.).

9. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatelnostnom soderzhanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [About the activity content of psychological-pedagogical training of future teachers for the new school]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2010, no 4, pp. 62–68 (In Russ., abstr. In Engl.).

10. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standards for general education]. Ministerstvo Obrazovaniya i Nauki RF [Ministry of Education and Science of the

Russian Federation]. URL: <http://xn--80abucjiibh-v9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (Accessed: 02.09.2015).

11. El'konin B.D. Sovremenniy etap Kul'turno-istoricheskoi Psikhologii: napravlenie razrabotok [The current stage of cultural-historical psychology: the direction of development]. Materialy Dvadtzat pervoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Praktikirazvitiya: individual'nye, korporativnye, institucional'nye svobody i ogranicheniya» (g. Krasnoyarsk, 24-26 aprelya 2014 g.) [Proceedings of the Twenty first scientific and practical conference “Practice of development: individual, corporate, institutional freedom and restrictions”]. Krasnoyarsk: Publ. Institute of Psychology development practices, 2015, pp. 39–45.

12. Yudin E.G. Deyatel'nost' kak ob'yasnitel'nyi printsip i kak predmet nauchnogo izucheniya [Activities as an explanatory principle and as an object of scientific study]. *Problems of Philosophy*, 1976, no. 5, pp. 65–79.

Reflection on the Relationship between Cultural-historical Theory and Dialectics

Dafermos M. *

School of Social Sciences, Department
of Psychology, University of Crete, Greece,
mdafermo@uoc.gr

Challenging dominant positivistic psychology, Vygotsky elaborated cultural-historical theory in order to overcome the crisis in psychology. Spinoza's monism, Hegelian dialectics and Marx's materialistic dialectics inspired Vygotsky to develop a dialectical understanding of the development of higher mental functions. Dialectics as a way of thinking focuses on the study of each concrete object in its mutual connections with other objects, in its internal contradictions and in its process of change. Vygotsky criticized the understanding of dialectics as a sum of universal principles which can be applied in a direct way in the field of psychology and highlighted the complex relationships between philosophy and concrete scientific disciplines. Rethinking cultural-historical psychology in the light of dialectics offers a creative insight into crucial theoretical questions of psychology such as the interconnection between theory and practice, objectivist-subjectivist distinction, etc. Dialectical underpinnings of cultural-historical theory have been forgotten in mainstream, North-Atlantic interpretations and applications of Vygotsky's theory.

Keywords: dialectics, cultural-historical theory, Vygotsky, development, drama, crisis.

Introduction

Two distinct but interconnected meanings of the title of the present paper may be distinguished. The first meaning refers to the necessity of studying the influence of dialectics in the formation of cultural-historical theory. The second meaning is related to the need to rethink cultural-historical theory from a dialectical perspective.

Firstly, I would like to state that due to a set of social and cognitive reasons, dialectics has disappeared from sight in the North Atlantic Academy. It is a real paradox that while social contradictions and conflicts have strengthened, philosophers and scholars tend to avoid dialectics as a mode of thinking that enables the study of the dynamics of these conflicts. Additionally, the hidden charm of postmodernism in western academy led to the

Для цитаты:

Дафермос М. Отражение отношений между культурно-исторической теорией и диалектикой // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С.16–24. doi: 0.17759/pse.2015200302

* *Manolis Dafermos*, Associate professor, School of Social Sciences, Department of Psychology, University of Crete, Greece, e-mail: mdafermo@uoc.gr

rejection of the dialectic as one of the “*grand* narratives of modernity” [11].

Although the explanation of the negative stance in relation to the dialectical mode of thinking is out of the scope of this paper, I would like only to note that the increasing individualisation and fragmentation of social life in North America and Western Europe is not irrelevant to the lack of understanding of dialectics at the level of everyday life.

A similar situation occurs in post-perestroika Russia. Sokolova [15, p. 69] notes that “In post-perestroika Russia “dialectics” and “dialectical logic” are almost treated as dirty words...”. *Dialectics has been rejected by many Russian scholars as a result of an uncritical acceptance of the dominant ways of thinking in North Atlantic Academy.*

The difficulty of grasping the essence of cultural-historical theory in the context of its development is related to the lack of a dialectical mode of thinking and the tendency for its reception to be seen through the lens of the dominant ways of thinking in North Atlantic Academy. It is worth noting that “in order to introduce Vygotsky’s theory to world psychology the Western Vygotskians simplified and adapted the whole picture to the existing tradition” [19, p. 290]. The devaluation of the dialectic underpinnings of cultural-historical theory leads inevitably to oversimplification and misunderstanding. “In fact, the dominant version of Vygotsky’s theory in North American and West European psychology, with few exceptions...is a psychology in crisis because it is drained of its dialectics and consciousness is ignored” [8, p. 92–93].

Toward a dialectical approach to cultural historical theory

The dialectical method focuses on the examination of things in their mutual connections, movement and development. Dialectics as a way of thinking grasps and represents the developmental process of a concrete object in its interconnections with other objects [13]. In contrast to widespread reductionism which focuses on analysis of the isolated elements of the reality, a dialectic approach is oriented toward grasping full complexity of interrelationships of the reality and contradictions that embodies them [2].

A dialectical understanding of cultural historical theory may be developed on the basis of the

investigation of three distinct but interwoven aspects: firstly, the historical context of the formation of cultural historical theory in the Soviet Union in the 1920s and early 1930s, the dialectics of history that stimulated the formation such innovative theoretical approaches. Secondly, the crisis of psychology as a discipline in the early 20th century, and the dialectics of development of science that led to a radical change in the approach to the study of psychological processes. Thirdly, the dialectics of Vygotsky’s creative development as a personality involved in the process of radical reconstruction of psychological knowledge and building of a new theory in the domain of psychology.

The dialectics of history, the dialectics of the development of science and the dialectics of development of personality can be adequately understood only in their internal connection. The need for a radical transformation of science was not an exclusively internal cognitive project, but it was emerged as a result of a conflict between existing psychological theories and tasks that arise in social practice in the concrete social context. Naturalistic and individualistic theories couldn’t deal with social challenges in post-revolutionary Soviet Russia (elimination of illiteracy, promotion of social solidarity, foundation of social education, etc.). Vygotsky, the founder of cultural historical theory, was actively involved in the practice of building a new society, as well as in the process of critical reflection of psychology as a discipline from the perspective of social and scientific tasks that arise in the concrete historical and cognitive context. Thus Vygotsky’s book “Historical meaning of crisis of psychology” was a critical reflection of psychology from the perspective of radical social practice. Following philosophical traditions of Spinoza, Hegel and Marx, Vygotsky attempted to found a monistic, dialectical, materialistic epistemology of practice. He used as an epigraph of his book the words from the Bible (Psalm 118: 22, 23): “the stone which the builders rejects is become the headstone of the corner” [27, p. 233]. For Vygotsky, both social practice and dialectical philosophy were the stones that were ignored by the builders.

Hegelian dialectic was called by Russian thinker Herzen the “algebra of revolution”. Hegel offered a brilliant analysis of great societal changes and their influence on the development of human thought “...it is not difficult to see that ours

is a birth-time and a period of transition to a new era. Spirit has broken with the world it has hitherto inhabited and imagined, and is of a mind to submerge it in the past, and in the labour of its own transformation”[9, pp. 6–7]. Vygotsky lived in a time of radical societal transformation and his cultural-historical theory may be considered a response to challenges of his time and an attempt to be involved actively in the process of societal change. From that perspective, Vygotsky’s interest in dialectics was related to his attempt to conceptualize and promote radical societal change. “Our science could not and cannot develop in the old society. We cannot master the truth about personality and personality itself so long as mankind has not mastered the truth about society and society itself. In contrast, in the new society our science will take a central place in life. “The leap from the kingdom of necessity into the kingdom of freedom’ inevitably puts the question of the mastery of our own being, of its subjection to the self on the agenda” [27, p. 342].

The need to study dialectics seriously derived from the crisis in psychology as a discipline in the early 20th century and the need to develop an alternative to surpass it. Various formulations of the crisis in psychology have been developed in that historical and scientific context (Bühler, Politzer, Driesch, Koffka, Husserl, etc.).

In early Soviet psychology in the 1920-s the first attempts to overcome the crisis in psychology on the basis of a dialectical framework emerged. For example, Kornilov [10] attempted to consider psychology in the light of dialectical materialism. Vygotsky offered a totally different perspective of the application of the dialectical method in psychology in his manuscript “The historical Meaning of the crisis in psychology” [27; 28].

Vygotsky’s understanding of dialectics was formed under the influence of Engels’ work “Dialectics of Nature” that was published in the USSR in 1925 and also the debate between “dialecticians” (or “Deborinists”) and “mechanists” on possibilities of the application of dialectics in concrete sciences.

Vygotsky argues that “Dialectics covers nature, thinking, history – it is the most general, maximally universal science. The theory of the psychological materialism or dialectics of psychology is what I called general psychology” [27,

p. 330]. However, Vygotsky criticized the attempts of a direct application of dialectics in psychology that were made in his time: “...they are looking, firstly, in the wrong place; secondly, for the wrong thing; thirdly, in the wrong manner” [27, p. 313].

Davydov and Radzikhovski argued that despite the intention of the application of dialectic in psychology, “...formal logic prevailed both before and after Vygotsky’s time” [5, p. 61]. The reconstruction of the Dialectical Logic of K. Marx’s “Capital” took place in 1960 (Rosental, Ilyenkov, Vazioulin, etc.). In the 1920-s early 1930-s the problem of the application of dialectics in psychology was posed by Vygotsky but it wasn’t solved.

The failure to resolve the problem of the application of dialectics in psychology reveals both its complexity and the deep character of the crisis in psychology. The concept of the crisis in psychology was developed by Vygotsky on the basis of a dialectical account of the development of science: “Science commences to be understood dialectically in its movement, i.e., from the perspective of its dynamics, growth, development, evolution. It is from this point of view that we must evaluate and interpret each stage of development.” [27, p. 292].

It is worth noting also that Vygotsky’s reflection of the crisis in psychology from a dialectical perspective preceded the appearance of cultural historical theory. The elaboration of cultural-historical theory was impossible without an epistemological and methodological analysis of the state of the crisis in psychology as a discipline.

The roots of the crisis in psychology lay in the failure of Cartesian dualism to offer an adequate treatment of the core ontological, epistemological, methodological questions that emerged in contemporary psychological research. Both Spinozian monism and Hegelian dialectics offer Vygotsky a creative insight in order to elaborate a theoretical framework to overcome dualism in psychology.

Usually Vygotsky’s theory is considered as a sum of readymade, pre-given ideas that can be directly applied in different domains. An instrumental reception of cultural historical theory as a finalized system of readymade ideas comes into conflict with Vygotsky’s creative development. The process of the formation and transformation of Vygotsky’s theory during his life time may be adequately understood from a dialectical perspective.

During his short life Vygotsky continuously revised and transformed his own theory. The very process of the development of Vygotsky's scientific programme in Lakatos' terms may be considered as the most important part of his legacy. In other words, Vygotsky's creative and dramatic journey is more important, rather than his concrete conclusions. "What endures most in his legacy are not the results of his empirical inquiries, but the portrait he paints of the mind and its development, together with his reflections on the nature of psychological explanation" [1, p. 51]. Vygotsky's theory may be dialectically grasped as a developmental process with dramatic tensions and conflicts, discontinuities and radical changes.

In contrast to the dominant discourse that represents Vygotskian theory as a homogenous corpus of knowledge that might be directly applied in empirical research, I argue that discontinuities and turning points might be found in the development of Vygotsky's theory during his short life course. "...a shift of ascent (or epochs of development) is possible in human life as in a drama or a tragedy, and each of them lasts for several years" [32, p. 8].

Vygotsky changed radically his philosophical and scientific outlook at least three times. The transition from subjectivism and idealism to objectivism and materialism under the influence of the October Revolution (1919–1920) was the first turning point in Vygotsky's life. Vygotsky came from the domain of humanities to psychology as an outsider. He accepted reflexology and behaviorism which were widespread forms of natural scientific thinking in the 1920-s in the USSR, but he never identified himself completely with them¹. The second turning point was linked with Vygotsky's transition from reflexology and behaviorism to cultural historical theory (1927). In contrast to dominant naturalistic accounts in psychology, Vygotsky focused on the investigation of the *cultural development of higher mental functions* [20]. The primary appearance of cultural historical theory became possible because of Vygotsky's persistence to apply the dialectical approach to the field of psychology. This trend was especially strong in Vygotsky's work "The historical Meaning of the Crisis in Psychology".

The third turning point occurs as a result of Vygotsky's dissatisfaction with his own theory

and his attempt to reformulate it in a new way (1932). Criticizing his own previous intellectualism, Vygotsky elaborated a set of concepts such as the psychological systems, meaning, unity of the affective and intellectual processes, "perezhivanie", etc. in order to develop an integrative, monistic and dialectical theory of consciousness and human subjectivity.

Two main approaches to the construction of psychological knowledge (objectivism, subjectivism) were reproduced in Vygotsky's ontogenetic development. It was not a simple repetition or recapitulation, but a critical reflection on the possibilities and limitations of these approaches from the perspective of social and scientific tasks that arise in the concrete context through the lens of Vygotsky's personal development. None of the above approaches could deal with the social challenges of post-revolutionary Soviet Russia. Criticizing both objectivism and subjectivism in his unfinished manuscript "The Historical Meaning of Psychological Crisis", Vygotsky not only revealed the limitations of the dominant psychological discourse, but also disapproved his previous views [22].

Cultural – historical theory was not a pure individual endeavor, but rather a collaborative project. The cultural-historical school has been defined as a "collaborative, multi-generational, value-laden, and ideologically-driven investigative project that stretched far beyond the confines of science in its traditional mentalist guise" [16, p. 96]. Vygotsky's personal development was internally connected with the broader process of social change in the Soviet Union in the 1920s – early 1930s as well as with the development of his own scientific school.

Cultural-historical theory and the dialectical concept of development

Cultural-historical theory emerged as a theory of the development of higher mental functions. In contrast to "surface psychology" (behaviorism) and "depth psychology" (psychoanalysis), Vygotsky attempted to create a "height psychology" [31, p. 351; 14, p. v] by focusing on the possibilities of humans to become consciously creators of both themselves and the world. In contrast to psychological theories that emphasize the actual level of human functioning, Vygotsky

¹ A deep investigation of this period of Vygotsky's creative development has been accomplished by Veresov (1999).

elaborated a future oriented theory of human development.

Taking into account Hegelian and Marxist insights of dialectics, Vygotsky formulated the concept of development as the core concept of cultural historical theory.

"We need to concentrate not to the *product* of development but on the very *process* by which higher forms are established.... To encompass in research the process of a given thing's development in all its phases and changes—from birth to death—fundamentally means to discover its nature, its essence, for "it is only in movement that a body shows what it is." Thus, the historical [that is, in the broadest sense of "history"] study of behavior is not an auxiliary aspect of theoretical study, but rather forms its very base" [26, pp. 64–65].

Dialectics may be considered as a type of thinking that examines a thing in its interconnection with other things and in the process of its change and development. For Vygotsky, development is not a gradual accumulation of quantitative changes or a simple natural growth, but a qualitative transformation that takes place as a result of internal conflicts and crises and attempts of concrete subjects to resolve them. "Cultural-historical theory allows to study not only stages of development but to investigate development as a *process* of transitions from one stage to another through revolutionary qualitative changes and re-organisations" [21, p. 219].

Human development was examined by Vygotsky as a contradictory unity of progression and regression, integration and disintegration, rather than a linear progression or an accumulation of quantitative changes. "In fact, one of Vygotsky's core achievements was that he substituted for the fixed, preformist views on development the notion that development exists in flux and constant change, with fluid and ever-changing, open-ended dynamical processes linking organisms and their environments" [17, p. 478].

In contrast to reductionist examination of separated mental functions, Vygotsky introduced the concept of psychological systems on the basis of a synthetic account of human functioning. Psychological systems were presented by Vygotsky as historically developing, changing formations, that include dynamically interconnected mental functions, rather than static Gestalts.

Vygotsky focused mainly on the investigation of the *progressive* development of higher mental functions. However, in the last few years of his life Vygotsky demonstrated interest in the study of *regression*, in terms of returning to a previous level of development as a result of the breakdown of the systemic organization mental functions.

"...if Vygotsky's idea of developmental dialectical synthesis is followed with rigor it is not possible for any organism to regress to a *previous* stage/state of development. Instead, the organism may become transformed from a higher to a lower state or stage, but that would *not* constitute retracing of a previously traversed path in development" [18, p. 176].

In contrast to evolutionist and mechanist conceptions, a dialectical understanding of development might be conceptualized in terms of collisions, conflicts and crises. Especially the concept of crisis is crucial in the study of Vygotsky's theory [4]. Vygotsky used the concept of crisis for the conceptualization not only of the process of development of psychological knowledge, but also for the investigation of human development. The crisis is not reduced to transitions from one age to another (crisis of 1 year, crisis of 3, crisis of 7 years, etc.) in literature. Vygotsky *believed* that "Crises are not a temporary condition, but the way of inner life" [30, p. 25]. For Vygotsky, the concept of crisis was more than a scientific term. It was a way of conceptualizing his own life experience. Vygotsky experienced the Jewish pogrom in his childhood, the death of his mother and brother from tuberculosis, medical crises as a result of his own disease, the crisis of his own scientific school, strong and unfair criticism of his theory, etc.).

The concept of the crisis as a result of internal conflicts was developed by Vygotsky on the basis of a dialectical mode of thinking that stands opposite to individualistic ways of thinking. Rejecting individualistic ways of thinking, Vygotsky elaborated the concept of the social situation of development that refocuses on unique, dynamic relations between the child and social reality that surrounds him. The social situation of development "...determines wholly and completely the forms and the path along which the child will acquire ever newer personality characteristics, drawing them from the social reality as from the ba-

sic source of development, the path along which the social becomes the individual” [28, p. 198]. From a dialectical standpoint, human development becomes possible only on the basis of dynamic, dramatic interrelations between concrete subjects and society that could not be reduced to their external interactions. The dynamic, dramatic interrelations between concrete subjects and society are not reduced to an adaptation of subjects to social environment as has been accepted in mainstream North Atlantic psychology.

“The first such factor is always, as psychological analysis has established, the human need to adapt to the environment. If life surrounding him does not present challenges to an individual, if his usual and inherent reactions are in complete equilibrium with the world around him, then there will be no basis for him to exercise creativity. A creature that is perfectly adapted to its environment, would not want anything, would not have anything to strive for, and, of course, would not be able to create anything” [24, p. 28–29].

Challenging the concept of adaptation, Vygotsky proposed the idea of creative, future oriented activity, that “...makes the human being a creature oriented toward the future, creating the future and thus altering his own present” [24, p. 9]. The concept of adaptation is oriented to actual, present forms of human being, while *dialectical understanding of development emphasizes human potentialities, creating the future and transforming the present forms of human being.*

The development of the range of human potentialities through co-creation of meanings within social practice may be considered as an essential dimension of cultural historical theory. In contrast to functionalistic accounts of mental states, cultural historical theory has been oriented to the promotion of the “buds” or “flowers” rather than the “fruits” of development in Vygotsky’s terms [29, p.42]. Vygotsky focused mainly on changing becoming, rather than on an isolated and static being.

Conclusion

In conclusion, a dialectical understanding of cultural historical theory is based on its examination as a developing, collaborative unfinished project that has emerged in a dramatic and creative period of radical social change.

Inspired by Hegelian and Marxist accounts of dialectics, Vygotsky developed a cultural historical theory that opens up new perspectives for the rethinking and overcoming of the crisis in psychology. In contrast to dominant psychological theories that describe the actual developmental level and presents forms of human being, cultural historical theory illuminates prospective human development. Human becoming may be described from a cultural historical perspective in terms of a drama. “**A drama truly full of internal struggle is impossible in organic systems: the dynamic of the personality is drama...** A drama cannot be otherwise, i.e., it is a **clash of systems. Psychology is “humanized”**” [23, p. 67].

Despite Vygotsky’s essential contributions to the formation of a dialectical understanding of core theoretical and methodological issues of psychology as a discipline, the application of dialectics in psychology remains an open-ended unsolved question. 90 years later, Vygotsky’s statement that “...psychology nowadays is a psychology before *Das Kapital*” [27, p. 342] remains valid.

Although Vygotsky was been inspired by the dialectical insights of Hegel, Marx, Engels etc., “...he failed to systemize them in a unified integrative theoretical framework. The main difficulty lies in the hopeless ambiguity of integrating Marxist philosophical concepts into psychological concepts...” [8, p. 278]. Even nowadays serious methodological and theoretical issues still remains unresolved, such as whether it is possible to apply the method of ascendance from the abstract to the concrete for the construction of a system of psychological concepts. It also remains ambiguous what the relationship is between a logical and historical method of research for the study of psychological processes.

Perhaps the most challenging dimension of this problem is that the application of dialectics to concrete disciplines requires the substantial development of the dialectics itself. The change of dialectics in the process of its application to concrete disciplines constitutes a vast terra incognita waiting to be explored. The further development of dialectics is required for the conceptualization of growing social contradictions and promotion of social change.

References

1. Bakhurst D. Vygotsky's demons. In H. Daniels, M. Cole, J. Wertsch (Eds.) *The Cambridge companion to Vygotsky*. New York, NY: Cambridge University Press, 2007, pp. 50–76.
2. Bidell T. Vygotsky, Piaget and the dialectic of development. *Human Development*, 1988. Vol. 31, pp. 329–348.
3. Dafermos M. Vygotsky's analysis of the crisis in psychology: Diagnosis, treatment, and relevance. *Theory & Psychology*, 2014. Vol. 24 (2), pp. 147–165.
4. Dafermos M. Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. In Selau B. (eds.) *Cultural-Historical Theory: Educational Research in Different Contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, pp.19–38.
5. Derry J. *Vygotsky Philosophy and Education*. Oxford: Willey Blackwell, 2013.
6. Davydov V., Radzikhovskii L. L. Vygotsky's theory and the activity oriented approach in psychology. In J.Wertsch (ed.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*.Cambridge: University Press, 1985, pp. 35–65.
7. Elhammoumi M. To Create Psychology's Own Capital. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2002. Vol. 32 (1), pp. 89–104.
8. Elhammoumi M. Marxist psychology and dialectical method. In I.Parker (ed.) *Handbook of Critical Psychology*. London and New York: Routledge. 2015, pp. 271–279.
9. Hegel G.W.F. *Phenomenology of Spirit*. Miller A.V. (ed.). Oxford: Oxford University Press, 2004.
10. Kornilov K.N. Psychology in the light of Dialectical Materialism. In C. Murchison (ed.) *Psychologies of 1930*. Worcester: Clark University Press, 1930.
11. Lyotard J.-F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
12. Marx K. Critique of the Gotha Programme [Elektronnyi resurs] URL: <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1875/gotha/index.htm> (Accessed 11.08.2015).
13. Pavlidis P. *Critical thinking as dialectics: a Hegelian Marxist Approach*. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2010. Vol. 8(2), pp. 75–101.
14. Robbins D. Prologue. In Richer R. (eds.), *The collected works of Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1999. Vol. 6, pp. v–xxii.
15. Sokolova E. E. The Dialectical Logic of S.L. Rubinshtein and A.N. Leontiev and the Logical Foundations of Contemporary Psychology's Network Paradigm. *Journal of Russian & East European Psychology*, 2013. Vol. 51(4), pp. 67–93.
16. Stetsenko A. Alexander Luria and the cultural-historical activity theory: Pieces for the history of an outstanding collaborative project in psychology. Review of E. D. Homskaya (2001), Alexander Romanovich Luria: A scientific biography. *Mind, Culture, and Activity*, 2003. Vol. 10(1), pp. 93–97.
17. Stetsenko A. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cult Stud of Sci Educ*, 2008. Vol. 3, pp. 471–491.
18. Van der Veer R., Valsiner J. *Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis*. Oxford, U.K.: Blackwell, 1991.
19. Veresov N. *Undiscovered Vygotsky*. Frankfurt am Main and New York: Peter Lang, 1999.
20. Veresov N. Forgiven Methodology. Vygotsky's case. *Methodological Thinking in Psychology: 60 Years Gone Astray?* Charlotte, NC.: Information Age Publishing, 2009, pp. 267–295.
21. Veresov N. Introducing cultural-historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-historical psychology*, 2010, no. 4, pp. 83–90.
22. Veresov N. Method, methodology and methodological thinking. In Fleer M. (eds.) *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children*. Springer, 2014, pp. 215–228.
23. Vygotsky L. Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya [Mental Development of Children in the Process of Teaching]. Moscow, Leningrad: Uchebno-pedagogicheskoe Publ., 1935.
24. Vygotsky L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cole M. (eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
25. Vygotsky L.S. Concrete human psychology. An unpublished manuscript by Vygotsky. *Soviet Psychology*, 1989. Vol. 27 (2), pp. 53–77.
26. Vygotsky L. Introduction: The Fundamental Problems of Defectology. In Rieber R. W. (eds.) *The collected works of L. S. Vygotsky: The fundamental of defectology*. New York, NY: Plenum Press, 1993. Vol. 2, pp. 29–51.
27. Vygotsky L.S. The Historical Meaning of the crisis of psychology. In Rieber R. (eds.) *The Collected works of L.S.Vygotsky*. New York, London: Plenum Press, 1997. Vol. 3, pp. 233–344.
28. Vygotsky L. The problem of age. In R. Rieber (Ed.), *The Collected works of L.S.Vygotsky*. New York, London: Plenum Press, 1998. Vol. 5, pp. 187–205.
29. Vygotsky L. Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2004. Vol. 42 (1), pp. 7–97.
30. Vygodskaya G.L., Lifanova, T. M. Lev Semenovich Vygotsky. Part 2. *Journal of Russian and Eastern European Psychology*, 1999. Vol. 37(3), pp. 3–90.
31. Zinchenko V.P. Foreword. *Journal of Russian and East European Psychology*, 1999. Vol. 37 (2), pp. 3–12.
32. Yaroshevsky M.G., Gurgenzidze G.S. Epilogue. In Rieber R. (eds.) *The Collected works of L. Vygotsky*. New York, London: Plenum Press, 1997. Vol. 3, pp. 345–370

Отражение отношений между культурно-исторической теорией и диалектикой

Дафермос М. *,
Университет Крита, Греция,
mdafermo@uoc.gr

Бросая вызов доминирующей позитивистской психологии, Л.С. Выготский разработал культурно-историческую теорию в целях преодоления кризиса в психологии. *Монизм Спинозы*, диалектика Гегеля и диалектический материализм Маркса вдохновили Выготского разработать диалектическое понимание развития высших психических функций. Диалектика как способ мышления сосредоточена на изучении каждого конкретного объекта в его взаимных связях с другими объектами, в его внутренних противоречиях и в процессе изменений. Выготский критиковал понимание диалектики как совокупности универсальных принципов, которые можно напрямую использовать в сфере психологии, и подчеркивал сложное взаимодействие философии с конкретными научными дисциплинами. Переосмысление культурно-исторической психологии в свете диалектики предполагает творческое представление о важнейших теоретических вопросах психологии, таких как взаимосвязь между теорией и практикой, объективистско-субъективистские различия и т. д. Диалектические основы культурно-исторической теории были забыты в господствующей Северо-Атлантической интерпретации и при использовании теории Выготского.

Ключевые слова: диалектика, культурно-историческая теория, Выготский, развитие, драма, кризис.

Литература

1. Bakhurst D. Vygotsky's demons // H. Daniels, M. Cole, J. Wertsch (Eds.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 2007. P. 50–76.
2. Bidell T. Vygotsky, Piaget and the dialectic of development // *Human Development*. 1988. Vol. 31. P. 329–348.
3. Dafermos M. Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities // B. Selau, R. Fonseca de Castro (Eds.). *Cultural-Historical Theory: Educational Research in Different Contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. P. 19–38.
4. Dafermos M. Vygotsky's analysis of the crisis in psychology: Diagnosis, treatment, and relevance // *Theory and Psychology*. 2014. Vol. 24 (2). P. 147–165.
5. Davydov V., Radzikhovskii L. L. Vygotsky's theory and the activity oriented approach in psychology // J. Wertsch (Ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: University Press, 1985. P. 35–65.
6. Derry J. *Vygotsky Philosophy and Education*. Oxford: Willey Blackwell, 2013. 168 p.
7. Elhammoumi M. Marxist psychology and dialectical method // I. Parker (Ed.). *Handbook of Critical Psychology*. L., N. Y.: Routledge, 2015. P. 271–279.
8. Elhammoumi M. To create psychology's own capital // *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 2002. Vol. 32 (1). P. 89–104.
9. Hegel G.W.F. *Phenomenology of Spirit* / A.V. Miller (Ed.). Oxford: Oxford University Press, 2004.
10. Kornilov K.N. *Psychology in the light of Dialectical Materialism* // C. Murchison (Ed.) *Psychologies of 1930*. Worcester: Clark University Press, 1930.

Dafermos M. Reflection on the relationship between cultural-historical theory and dialectics. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 16–24 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 0.17759/pse.2015200302

* Дафермос Манолис, доцент, Школа социальных наук, факультет психологии, Университет Крита, Греция, e-mail: mdafermo@uoc.gr

10. *Kornilov K.N.* Psychology in the light of Dialectical Materialism // C. Murchison (Ed.) Psychologies of 1930. Worcester: Clark University Press, 1930.
11. *Lyotard J.-F.* The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
12. *Marx K.* Critique of the Gotha Programme [Elektronnyi resurs] // URL: <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1875/gotha/index.htm> (Accessed 11.08.2015).
13. *Pavlidis P.* Critical thinking as dialectics: a Hegelian Marxist Approach // Journal for Critical Education Policy Studies. 2010. Vol. 8(2). P. 75–101.
14. *Robbins D.* Prologue // R. Richer (Ed.). The Collected Works of Vygotsky. N. Y.: Plenum Press, 1999. Vol. 6. P. V–XXII.
15. *Sokolova E.E.* The dialectical logic of S.L. Rubinshtein and A.N. Leontiev and the logical foundations of contemporary psychology's network paradigm // Journal of Russian and East European Psychology. 2013. Vol. 51(4). P. 67–93.
16. *Stetsenko A.* Alexander Luria and the cultural-historical activity theory: Pieces for the history of an outstanding collaborative project in psychology/ Review of E.D. Homskaya (2001). Alexander Romanovich Luria: A scientific biography // Mind, Culture and Activity. 2003. Vol. 10(1). P. 93–97.
17. *Stetsenko A.* From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project // Cult. Stud. of Sci. Educ. 2008. Vol. 3. P. 471–491.
18. *Van der Veer R., Valsiner J.* Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis. Oxford, U.K.: Blackwell, 1991.
19. *Veresov N.* Forgotten Methodology. Vygotsky's case // Methodological Thinking in Psychology: 60 Years Gone Astray? Charlotte, NC.: Information Age Publishing, 2009. P. 267–295.
20. *Veresov N.* Introducing cultural-historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology // Cultural-historical Psychology. 2010. Vol. 4. P. 83–90.
21. *Veresov N.* Method, methodology and methodological thinking // M. Fleer (Ed.). Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children. Springer, 2014. P. 215–228.
22. *Veresov N.* Undiscovered Vygotsky. Frankfurt am Main, N. Y.: Peter Lang, 1999.
23. *Vygotsky L.S.* Concrete human psychology. An unpublished manuscript by Vygotsky // Soviet Psychology. 1989. Vol. 27 (2). P. 53–77.
24. *Vygotsky L.* Imagination and creativity in childhood // Journal of Russian and East European Psychology. 2004. Vol. 42 (1). P. 7–97.
25. *Vygotsky L.* Introduction: The fundamental problems of defectology // R.W. Rieber (Ed.). The Collected Works of L. S. Vygotsky: The Fundamental of Defectology. N. Y., NY: Plenum Press, 1993. Vol. 2. P. 29–51.
26. *Vygotsky L.* Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes / M. Cole (Ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
27. *Vygotsky L.S.* The historical meaning of the crisis of psychology // R. Rieber (Ed.). The Collected Works of L.S. Vygotsky. N.Y., L.: Plenum Press, 1997. Vol. 3. P. 233–344.
28. *Vygotsky L.* The problem of age // R. Rieber (Ed.). The Collected Works of L.S. Vygotsky. N. Y., L.: Plenum Press, 1998. Vol. 5. P. 187–205.
29. *Vygotsky L.* Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya [Mental Development of Children in the Process of Teaching]. M., L.: Uchebno-pedagogicheskoe Publ., 1935.
30. *Vygotskaya G.L., Lifanova T.M.* Lev Semenovich Vygotsky. Part 2 // Journal of Russian and Eastern European Psychology. 1999. Vol. 37(3). P. 3–90.
31. *Yaroshevsky M.G., Gurgenidze G.S.* Epilogue // R. Rieber (Ed.). The Collected Works of L. Vygotsky. N. Y., L.: Plenum Press, 1997. Vol. 3. P. 345–370.
32. *Zinchenko V.P.* Foreword // Journal of Russian and East European Psychology. 1999. Vol. 37 (2). P. 3–12.

Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения

Лазарев В. С. *,

ФГБУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия,
inido-vallaz@mail.ru

Проектная деятельность учащихся рассматривается как форма развивающего обучения. Отмечается, что преодоление кризисного состояния отечественной школы возможно при освоении деятельностных форм образования. Автор считает, что с этой точки зрения следует позитивно оценить получившую в последнее десятилетие широкое распространение практику инициирования проектной деятельности учащихся. По его мнению, в подавляющем большинстве случаев то, что подается как «проектная деятельность», фактически таковой не является, а представляет собой ее эрзац. Обращается внимание на то, что проектная деятельность содержит значительные возможности для реализации идеи развивающего образования, развиваемого в научной школе культурно-исторической психологии. Отмечается, что выдвижение и экспериментальное подтверждение гипотезы о ведущей роли образования в развитии психики человека, разработка теории развивающего обучения стали крупнейшим достижением названной научной школы. Подчеркивается, что теория развивающего обучения определяет модель учебной деятельности в начальной школе и недостаточно разработана для средней и старшей ступеней школы. Внутри нее существуют проблемы, решение которых необходимо для дальнейшего продвижения в построении новой практики школьного образования. Показывается, как использование возможностей проектной деятельности может расширить границы реализации идей развивающего обучения.

Ключевые слова: развивающее обучение, проектная деятельность учащихся, практическое мышление, умение ставить и решать проблемы, учебная задача, циклическая структура постановки и решения учебных задач.

Для цитаты:

Лазарев В. С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 25–34. doi: 10.17759/pse.2015200303

* Лазарев Валерий Семенович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник, ФГБУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия, e-mail: inido-vallaz@mail.ru

Отечественное школьное образование находится в глубоком кризисе. Его состояние не удовлетворяет ни общество, ни государство. Хотя последние четверть века оно находилось в состоянии имманентного реформирования, желаемых улучшений не произошло. Об этом свидетельствуют результаты ЕГЭ, сравнительных международных исследований TIMSS и PISA, критические оценки работников высшей школы. Проводившиеся реформы и не могли привести к качественному изменению результатов образования, поскольку принципиально не изменяли образовательную модель. Она оставалась ориентированной на трансляцию знаний и выработку частных умений. ЗУНовская модель школьного образования, построенная на ассоциативно-репродуктивном принципе усвоения знаний, не способна обеспечить результаты образования, соответствующие требованиям XXI в.

Кризис общего образования возник не сейчас. Он был осознан еще в середине прошлого столетия, и тогда же были проанализированы его истоки и разработана принципиальная программа выхода из него. Эта программа предполагала замену ассоциативно-репродуктивной модели школьного образования на модель развивающего образования [4]. Последняя основывалась на разрабатываемом в научной школе культурно-исторической психологии подходе, принципиально отличном от всех других психологических подходов и теорий понимания механизмов развития человека и отношения между образованием и психическим развитием.

Как известно, основы этого нового понимания были заложены Л.С. Выготским. Рассматривая отношение между образованием и психическим развитием, он не соглашался с теми, кто считал развитие психики, не зависящим от образования, и с теми, кто полагал, что образование и есть развитие. Им была выдвинута гипотеза, согласно которой процессы развития и процессы обучения не совпадают, и первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития [2, с. 389]. Из этой гипотезы следовало, что образование в принципе *может быть развивающим*. Анализируя гипотезу Л.С. Выготского, другой выдающийся отечественный психо-

лог В.В. Давыдов писал, что она «...по уровню своей перспективной научно-практической значимости стоит ...гораздо выше всех теорий, относящихся к вопросу об отношении обучения и развития» [5, с. 374]. Под его и Д.Б. Эльконина руководством гипотеза Л.С. Выготского проверялась, обосновывалась и конкретизировалась в ходе многолетних исследований. Важнейшим их результатом стало доказательство того, что обучение может быть развивающим, если оно осуществляется в форме учебной деятельности, субъектами которой становятся сами учащиеся. Обобщением результатов проведенных исследований стало создание В.В. Давыдовым теории развивающего обучения [5].

Развивающим в этой теории признается только такое обучение, содержание и формы которого прямо ориентированы на закономерности и механизмы психического развития ребенка соответствующего возраста. Поэтому составляющей теории развивающего обучения является теоретическая модель периодизации психического развития, из которой должны выводиться цели образования. Содержание этих целей должно определяться посредством указания на новообразования в психике, формируемые в соответствующий возрастной период.

Термин «развивающее обучение», согласно В.В. Давыдову, остается пустым до тех пор, пока он не наполняется описанием конкретных условий своей реализации по ряду важных показателей. К числу таких показателей он относил следующие:

- 1) главные психологические новообразования, которые возникают, формируются и развиваются в данном возрасте;
- 2) ведущая деятельность данного возрастного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований;
- 3) содержание и способы осуществления ведущей деятельности (осуществляется она стихийно или целенаправленно);
- 4) взаимосвязи ведущей деятельности с другими видами деятельности;
- 5) система методик, с помощью которых можно определять уровни развития соответствующих новообразований;

б) характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности и связей с ней видов деятельности [5, с. 389].

Применительно к начальной школе, на эти вопросы даны и теоретически, и эмпирически обоснованные ответы. Однако в отношении более старших ступеней многие вопросы были и все еще остаются слабо разработанными даже теоретически¹.

В периодизации психического развития, разработанной В.В. Давыдовым, центральным новообразованием подросткового периода определено *практическое сознание*. Поэтому развивающим неполным средним образованием можно называть только такое, которое содействует развитию у подростков именно этого типа сознания [5, с. 250].

Для выпускников школы общие результаты их развития определялись В.В. Давыдовым следующим образом: во-первых, у молодого человека должны быть развиты потребность и способность к труду; во-вторых, у него должны быть сформированы основы мировоззрения, нравственные и гражданские качества личности, ориентация в таких формах общественного сознания, как научное, художественное, нравственное, правовое и религиозное, умение практически действовать в соответствии с мировоззренческими принципами и требованиями этих форм сознания; в-третьих, молодой человек должен уметь общаться в различных коллективах, соблюдая установленные в них нормы взаимоотношений [5, с. 114–115].

Ведущей для старшего школьного возраста в описываемой периодизации определена учебно-профессиональная деятельность.

Но здесь возникает вопрос: если основные психические новообразования в подростковом и юношеском возрастах формируют-

ся не в учебной деятельности, то какова ее роль в этих возрастах, что она должна развивать? В.В. Давыдов полагал, что учебная деятельность, выполняемая детьми на протяжении всего школьного возраста, связана с овладением содержанием развитых форм общественного сознания (наука, искусство, мораль, религия, право) как продукта теоретического мышления многих поколений. Важность этого не вызывает сомнения. Но я полагаю, что этого недостаточно. Так же, как при формировании учебной деятельности в начальной школе должно происходить становление и развитие учащихся как субъектов этой деятельности, так и при выполнении ими общественно полезной деятельности должно происходить их становление и развитие в качестве ее субъектов. Образование должно способствовать этому не только тем, что формирует у учащихся теоретическую картину мира, но и тем, что учит действовать в мире, преобразовывать его. Эта задача может решаться посредством включения учащихся в проектную деятельность.

Идея обучения посредством включения учащихся в разработку и реализацию практических проектов (метод проектов) была сформулирована более 100 лет назад Дж. Дьюи [7; 8]. В реализации этой идеи он видел возможность преодоления недостатков современного ему школьного образования. Приведу некоторые высказывания из опубликованной более ста лет назад работы Дж. Дьюи «Мое педагогическое кредо» [7]. Их интересно сравнить с сегодняшними взглядами на проблемы и ключевые направления развития школы.

«Я считаю, что школа – это, в первую очередь, социальный институт. Поскольку образование – это непрерывный социальный процесс, школа – это такая форма общественной жизни, где сконцентрированы все виды дея-

¹ Это признавал и сам В.В. Давыдов, констатируя в своей последней книге, что теория развивающего обучения еще далека от своего завершения. Внутри нее существуют проблемы, решение которых необходимо для дальнейшего продвижения в построении принципиально новой теории и практики школьного образования. Он выделил те, которые считал главными [5, с. 266–274]. Одна из них – проблема развития учебной деятельности на всех этапах школьного детства. «Имеющиеся данные, – писал В.В. Давыдов, – свидетельствуют, что к концу младшего школьного возраста ребенок может полноценно выполнять учебную деятельность только вместе с другими детьми. Это говорит о том, что собственно индивидуальная деятельность у него еще не сформировалась. Наблюдения показывали, что за пределами младших классов учебная деятельность продолжает развиваться. Но в чем ее своеобразие в V–IX классах, а затем в старших классах? Какова роль разных учебных предметов в ее развитии? Какое влияние на нее оказывают другие виды деятельности школьников, например, художественная, спортивная, трудовая? Четкого ответа на эти вопросы пока нет» [там же, с. 271]. Их нет и сегодня.

тельности, что позволяет ребенку наиболее эффективно и полно усвоить наследие человечества и использовать свои способности для общественных целей».

«Я считаю, что современное образование терпит неудачу потому, что оно отрицает этот фундаментальный принцип – школы как формы общественной жизни. Оно расценивает школу как место, где должно быть дано определенное количество информации, где должны быть изучены определенные дисциплины и сформированы определенные привычки. Ценность их, как представляется, в основном лежит в далеком будущем. Ребенок должен делать все это ради чего-то другого, все это – просто приготовления. И как результат, они не становятся частью жизненного опыта ребенка и, следовательно, не являются в полном смысле слова обучением.

Я считаю поэтому, что образование – это процесс жизни, а не подготовка к будущей жизни».

«Я считаю, что единственный путь дать возможность ребенку осознать его социальное наследие – это позволить ему опробовать те виды деятельности, которые делают саму цивилизацию тем, что она есть.

Я считаю, таким образом, что ориентиром служат так называемые выразительные или продуктивные виды деятельности».

«Я считаю, что с развитием науки психологии, дающей дополнительно понимание структуры личности и законов роста, и с развитием социальной науки, дающей нам более глубокое понимание правильной организации индивидуумов, все научные ресурсы смогут использоваться для целей образования».

Конечную цель школьного образования Дж. Дьюи видел в *постановке ума*, такого способа мышления, который называют научным. Достижение этой цели должно осуществляться путем «обучения посредством делания».

Положения, сформулированные Дж. Дьюи, и сегодня звучат вполне современно. Многие его идеи созвучны идеям деятельностного подхода в психологии и педагогике, прежде всего – теории развивающего обучения и тому, что требуют новые государственные стандарты общего образования. Но современные достижения в науке позволяют суще-

ственно модернизировать метод проектов по сравнению с началом прошлого столетия и повысить его возможности. Психологическая наука значительно дальше продвинулась в понимании механизмов мышления и его развития. Существенно изменилось и понимание проекта и проектной деятельности. Но как бы там ни было, основной смысл включения учащихся в проектную деятельность остается прежним – это *развитие их мышления*.

Метод проектов в разных вариантах давно используется за рубежом. У нас же его применение было запрещено в 1932 г., и интерес к нему снова возник только в конце прошлого века. Но то, как реализуется проектная деятельность в школах, нельзя признать удовлетворительным. Сужу об этом не только по своему опыту работы со школами, но и по многочисленным публикациям в Интернете. Приходится констатировать, что многие из тех, кто выкладывает в Интернете сообщения об опыте проектной деятельности учащихся, слабо понимают, что такое проект и проектная деятельность, и поэтому то, о чем они пишут, к проектной деятельности имеет отдаленное отношение. Фактически то, что называют «проектом», в подавляющем большинстве случаев представляет собой реферат на заданную тему.

Это очевидно уже из названий десятков и сотен ученических проектов. Вот примеры таких названий: «Праздники и традиции нашей семьи», «Огуречные секреты», «Мое школьное питание», «Симметрия живых организмов», «Химия и цвет. Натуральные и искусственные красители», «Химия в жизни человека», «Символика России», «Молния», «Загрязнение окружающей среды», «Моя школа», «Моя малая родина», «Числа в нашей жизни», «Герб моей семьи», «Мой класс и моя школа», «Моя семья», «Пословицы и поговорки». Работая над такими и подобными проектами, учащиеся будут искать нужную информацию, каким-то образом ее отбирать, анализировать и синтезировать. Они будут получать новые знания для себя и возможно обогатят ими еще кого-то, кто ознакомится с результатами их работы. Полезно ли это? Конечно, полезно. Вряд ли кто-то это будет отрицать, но только по сути это – не проектная, а псевдопроектная деятельность.

Конечно, при желании реализацией проекта можно назвать любой продукт детского творчества, но от такого названия сама эта деятельность проектной не станет. В такой деятельности не будут решаться задачи, на решение которых изначально был ориентирован метод проектов.

Чтобы понять, какие возможности предоставляет проектная деятельность для развития мышления учащихся, рассмотрим, что она собой представляет в современной трактовке.

В книгах и словарях мы найдем разные определения понятия «проект». При внимательном рассмотрении нетрудно обнаружить, что одни из них соответствуют узкой трактовке этого понятия, а вторые – более широкой. Изначально понятие «проект» (от лат. *projectus* – брошенный вперед) трактовалось как образ будущего результата, представленный в форме знаковой модели или уменьшенной натуральной копии будущего объекта (здания, сооружения, устройства). Однако значение термина «проект» сегодня понимается шире. Оно включает в себя не только образ желаемого результата, но и саму деятельность по его получению, все стадии его производства от зарождения идеи до ее воплощения в действительности.

Всякий проект реализуется, когда есть потребность в чем-то новом или в усовершенствовании чего-то уже существующего. Если мы знаем, как можно удовлетворить эту потребность, то проект не нужен. Нужно просто реализовать известный нам (стандартный) способ действий. Проект нужен тогда, когда создается потребность в чем-то, но те, у кого эта потребность возникла, не знают *что и как* нужно сделать, чтобы ее удовлетворить. В таком случае говорят, что существует *проблема*. В широком смысле проект сегодня понимается как *особый способ постановки и решения проблем*.

В культуре современного проектирования содержатся специальные средства, по-

зволяющие рационально анализировать проблемные ситуации; понимать, в чем состоит проблема; выявлять возможности для ее решения; оценивать, какие из существующих возможностей использовать предпочтительней; проектировать реалистичные цели; разрабатывать эффективные планы достижения целей; оценивать риски и снижать их; строить эффективные механизмы контроля и регулирования процессов реализации проектов.

Освоение культуры проектирования потенциально создает *возможности* для развития практического мышления у учащихся как способности ставить и решать проблемы. Но обучение методам проектирования вовсе не обязательно приведет к этому результату². Чтобы возникали эффекты развития, нужно, чтобы содержание учебной программы и технологии обучения создавали для этого необходимые условия. «Процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и, обладая соответствующим содержанием, в определенном возрасте способствуют формированию тех или иных типов деятельности. Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его *деятельность* [5, с. 388].

На основе представленного выше понимания развивающего обучения автором этой статьи была разработана **программа обучения учащихся средних и старших классов методам проектирования** [10; 11].

Цель программы – развитие способности учащихся ставить и решать практические проблемы за счет формирования у них умений:

- анализировать проблемные ситуации, выявлять и ставить практические проблемы;
- разрабатывать варианты решения проблем;
- оценивать решения и делать обоснованный выбор;

² Суть проблемы хорошо выражена в двух следующих высказываниях Э.В. Ильенкова. «Способность (умение) мыслить невозможно “вдолбить” в череп в виде суммы “правил”, рецептов и – как любят теперь выражаться – “алгоритмов”... В виде “алгоритмов” в череп можно “вложить” лишь механический, то есть очень глупый “ум”, – ум счетчика-вычислителя, но не ум математика» [9, с. 8]. «Хитрость заключается вовсе не в том, чтобы заштамповать в индивидууме умение действовать по заученной схеме, умение включать ее по заранее заданному “признаку” ее применимости, а в том, чтобы поставить ребенка в такую ситуацию, внутри которой он вынужден был бы действовать сам как “самость”, как субъект» [там же, с. 69].

- проектировать цели;
- планировать достижение целей;
- эффективно работать в группе.

Содержание программы включает в себя комплекс взаимосвязанных понятий и соответствующих им способов выполнения действий по разработке и реализации проектов решения практических проблем. В состав формируемых понятий входят: «проект», «проблема», «проблемная ситуация», «решение проблемы», «результативность» и «эффективность решения проблемы», «оценка», «критерий», «цель» и «целеполагание», «план» и «планирование». Особенность этих понятий состоит в том, что они – не предметные, а метапредметные. Формирование каждого понятия – это особая *учебная задача*, которая должна решаться в процессе решения практических задач проективной деятельности.

Ситуация здесь аналогична формированию учебной деятельности в начальной школе. Способы постановки и решения учебных задач, т.е. способы учебной деятельности, осваиваются учащимися вместе с содержанием учебных задач³. Только тогда учащиеся могут быть субъектами учебной деятельности. Это означает, что в учебном процессе должны решаться два типа учебных задач: предметные и метапредметные. Последние и связанные с ними способы постановки и решения учебных задач входят в содержание учебной программы наряду с предметным содержанием⁴. Но в отличие от учебной деятельности, связанной с решением познавательных задач, предметное содержание задач, решаемых в проектной деятельности, не является предметом усвоения. Хотя, конечно, разрабатывая проект в конкретной предметной области, учащиеся будут получать новые для себя знания, но это – не основной, а побочный продукт деятельности. Например, разрабатывая проект краеведческого школьного музея или проект проведения конкурса на лучшее литературное произве-

дение учащихся, разработчики проекта узнают для себя много нового, но целями их деятельности будет не получение этих знаний. Ее практической целью станет получение продукта, который по завершении проекта будет передан другим, а учебной целью будет освоение способов разработки и реализации проектов.

На основе изучения работ, посвященных методологии и методам разработки и реализации проектов [1; 3; 6; 12; 13 и др.], автором данной статьи был разработан **комплекс учебных задач освоения учащимися способов проектной деятельности**.

Состав этих задач был определен в соответствии с жизненным циклом проекта, который включает в себя следующие стадии:

- выявление актуальной потребности в чем-то и постановка практической проблемы – *стадия проблематизации*;
- поиск способа решения проблемы – *стадия проектирования решения*;
- планирование достижения желаемого результата – *стадия планирования действий*;
- практическая реализация проекта – *стадия исполнения*;
- завершение проекта – *стадия подведения итогов и рефлексии*.

На стадии проблематизации учащиеся будут осваивать понятие «проблема», критерии и способ оценки качества постановки практической проблемы, способы постановки проблем.

На стадии проектирования решения практической проблемы, в ходе решения учебных задач учащиеся будут осваивать понятия «способ решения проблемы», «эффективность» и «результативность» действий, методы разработки решения проблемы, критерии и способы оценки решения проблем.

На стадии планирования реализации проекта учащиеся будут осваивать понятия «цель» и «план действий», критерии и способы оценки качества постановки цели и плана

³ «Понятие и опирающееся на него преобразовательное действие – неразрывно связанные стороны единого предмета освоения в развивающем обучении» [5, с. 179–180].

⁴ «Для того чтобы понятие могло выступить в функции регулирующей основы практических умений, необходимо выявить, проанализировать и обобщить отраженную в нем связь между объективными свойствами предмета и способами преобразования. Способы такого анализа понятий, входящие в структуру учебных действий, являются таким же необходимым компонентом содержания развивающего образования, как теоретические знания и опирающиеся на них практические умения» [5, с. 180].

действий, способы целеполагания и планирования, способы разработки бюджета проекта.

На стадии выполнения проекта учащиеся будут осваивать понятие «условие эффективности работы» проектной команды, понятия и способы контроля и регулирования совместной деятельности.

На стадии завершения проекта учащиеся будут решать учебные задачи, связанные с освоением способов групповой рефлексии хода и результатов совместной деятельности.

Как уже было сказано, решение учебных задач должно осуществляться в ходе решения практических задач разработки и реализации проектов. Тематами ученических проектов могут быть, например: «Улучшение дизайна пришкольного участка», «Создание школьного краеведческого музея», «Проведение юбилея школы», «Организация выставки фоторабот учащихся», «Организация конкурса хоров», «Создание классного журнала» и т. п. В процессе разработки и реализации практических проектов мышление учащихся должно будет двигаться в двух пространствах: предметном и метапредметном, совершая регулярные переходы от одного к другому. В предметном пространстве содержанием мышления будет решение практической проблемы на разных его этапах. В метапредметном пространстве мышление обращается на способ действий. Основные задачи здесь – рефлексия реализуемого способа и осмысление его как единичной проекции обобщенного способа действий, пригодного не только для данного случая, но и для всех случаев разработки такого рода проектов⁵.

В соответствии с теорией интериоризации, разработку проектов предусматривается вести в малых группах численностью 5–7 человек (но численность групп может быть и большей, и меньшей).

Учебный процесс в представляемой модели учебной деятельности имеет циклическую структуру. В каждом цикле в ходе решения практических задач стадий разработки и реализации проекта (проблематизация, про-

ектирование решения, целеполагание, планирование, выполнение, завершение) решаются учебные задачи освоения способов выполнения этих стадий.

Очередной цикл учебного процесса начинается с определения учащимися совместно с преподавателем практической задачи, которая будет решаться на данной стадии разработки и реализации проекта.

Преподаватель предлагает учащимся определить, какой результат должен быть получен на данной стадии их проектной деятельности и организует обсуждение этого вопроса. Например, на стадии проблематизации преподаватель может так сформулировать вопрос для учащихся: «Чтобы начать разработку проекта, мы должны определить проблему, которая в нем будет решаться. Когда мы будем считать, что проблема нами определена?» В результате обсуждения должен быть получен ответ, что такое проблема и как она должна быть поставлена. Это станет началом формирования у учащихся понятия «проблема».

На этом шаге у учащихся формируется образ результата, но они еще не научаются различать, чем хороший результат отличается от удовлетворительного и плохого, т. е. у них не сформировано действие оценки результата. Формирование этого действия – одна из учебных задач, подлежащих решению на следующих этапах учебного процесса.

Формированию действия оценки предшествует изучение культурного способа решения практической задачи и его применение. Преподаватель репрезентирует учащимся обобщенный способ решения соответствующей практической задачи и предлагает им применить его на данной стадии проектной деятельности. Группы, используя заданный им образец способа действий, разрабатывают решение практической задачи. Преподаватель организует обсуждение результатов работы групп. Каждая группа делает доклад, представляя свой результат.

⁵ «Усвоение общего способа, проходящее в плане учебно-практической задачи, есть особый процесс учения, включающий как вполне определенные действия учителя, так и действия учащихся по овладению заданным образцом (использования развернутой схемы способа действия; «запоминание» этой схемы; соотнесение ее элементов с определенными качествами объектов; свертывание схемы и повторное развертывание при обосновании; коррекция всех этих моментов со стороны учителя, вроде объяснения причин ошибок» [5, с. 183].

Другие группы, по заданию преподавателя, выступают в роли экспертов и дают (после краткого обсуждения внутри групп) свои заключения. Преподаватель всякий раз просит экспертов критически рассмотреть предлагаемый способ действий и дать заключение, насколько адекватно был применен заданный образец способа решения задачи. Таким образом осуществляется переход от взаимного контроля по результату к взаимному контролю способа действий.

Смена позиций учащихся (сначала разработчик, потом эксперт), а также смена предмета анализа и оценки (переход от результата решения практической задачи к способу решения) – принципиально важные моменты описываемой технологии обучения. Взаимные оценки групп способствуют формированию способа самооценки. Акцентирование внимания на способе решения задачи способствует улучшению его освоения⁶.

Подводя итоги обсуждения, преподаватель обращает внимание на то, что дал этот этап работы над проектом самим учащимся. Кроме того, он обращает внимание на недостатки способа оценки результата работы, выявившиеся в ходе обсуждения, особенно в том, как обосновывались суждения и оценки.

На следующем шаге учебного процесса преподаватель вводит учащихся в ситуацию построения способа рациональной оценки результата практической задачи, решаемой на данной стадии разработки и реализации проекта. Он ставит вопрос: «Как мы можем оценивать полученные результаты и сравнивать их между собой, по каким показателям?». Он предлагает каждой группе разработать такие показатели и способы оценки результата. По истечении отведенного времени работы над заданием каждая группа делает сообщение, а другие группы высказывают свои суждения. Задача преподавателя – всякий раз ставить учащихся перед необходимостью отвечать на вопросы: «Почему эти показатели такие? Как обосновывается их необходимость?». Важно чтобы учащиеся понимали, что суждения и оценки должны иметь под

собой надежные основания, а утверждения «я так думаю», или «мы так думаем» не могут считаться достаточным основанием.

Подводя учебные итоги каждого цикла учебного процесса, преподаватель обсуждает с учащимся:

- какие новые для себя понятия они освоили;
- чему они научились;
- какие ошибки были допущены в ходе разработки способа решения проблемы и почему они возникали.

Здесь важно стремиться к тому, чтобы учащиеся осознавали, какие собственные ограничения им удалось преодолеть, какие изменения в них произошли.

Описанная модель включения учащихся в проектную деятельность как формы развивающего обучения имеет характер гипотезы. Первый опыт ее применения показал, что есть ограничения, преодоление которых требует проведения специальной подготовительной работы перед введением модели. Одна группа этих ограничений связана с учащимися, другая – с учителями.

Модель ориентирована на применение в средней и старшей ступенях школы. Поскольку ранее дети обучались по ЗУНовской системе, в массе их мышление – сугубо эмпирическое. Они испытывают большие затруднения с выполнением требований обосновывать свои суждения, оценки, предложения. Но по мере продвижения в предметном содержании проекта, обнаруживая, что то, что им казалось правильным и хорошим, нередко таковым не оказывается, они начинают сознавать важность поиска надежных оснований своих действий.

Проектная деятельность требует выполнения оценочных действий на разных стадиях жизненного цикла проекта. Но у учащихся (а как оказалось и у многих студентов) не сформированы действия измерения и оценки. Они не умеют строить оценочные шкалы, особенно для качественных оценок. Поэтому на стадии запуска учебной программы целесо-

⁶ «Выполнение действий контроля и оценки способствует тому, что учащиеся обращают внимание на содержание собственных действий с точки зрения их соответствия решаемой задаче. Такое отношение школьников к собственным действиям (или рефлексия) служит существенным условием правильности их построения и изменения» [5, с. 163].

образно реализовать программу знакомства с основами измерения.

Преподавателю следует внимательно следить за тем, чтобы учащиеся выбрали сильные им проекты. В противном случае, когда обнаруживается, что продвижение в разработке проекта или его реализации требует слишком больших усилий, резко снижается мотивация продолжения работы. Например, группа школьников определила в качестве проблемы проекта загрязненность улиц и дворов своей станицы. Но по мере анализа причин этого они поняли, что проблема значительно сложнее, чем им первоначально казалось, а разработка ее решения вряд ли окажется им по силам. В результате группа отказалась от продолжения работы.

Литература

1. Бэзьюли Ф. Управление проектом: пер. с англ. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. 208 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
3. Грей К.Ф., Ларсон Э.У. Управление проектами: Пер. с англ. М.: Дело и сервис, 2003. 523 с.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов). М.: Педагогика, 1972. 424 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996, 544 с.
6. Диксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений: пер. с англ. М.: Мир, 1969. 440 с.
7. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо [Электронный ресурс] // На путях к новой школе – на стороне подростка. 2002. № 3. URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/7/9> (дата обращения 10.08.2015).

Ограничения, связанные с преподавателями, обусловлены их мотивацией, неготовностью к реализации технологий развивающего обучения и несформированностью проектной деятельности. Нередко преподавателей интересует в проектной деятельности не то, чему научиться школьники, а сам продукт, который можно представлять вовне. Они привыкли быть носителями готового знания, которое нужно передать учащимся. Но проектной деятельности их не учили. Как показал опыт разработки учителями проектов совершенствования своей педагогической деятельности, они испытывают те же затруднения, что и школьники. Поэтому учителя оказываются психологически не готовыми к совместной проектной деятельности с учащимися.

8. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
9. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 112 с.
10. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: учеб. пособие для учащихся 7–11 классов. Сургут: РИО СурГПУ, 2014. 135 с.
11. Лазарев В.С. Рекомендации для учителей по формированию практических и познавательных умений учащихся в проектной деятельности. Сургут: РИО СурГПУ, 2014. 40 с.
12. Мазур И.И., Шапиро В.Д. Управление проектами. М.: Омега-Л, 2009. 960 с.
13. Хэлдман К. Управление проектом. Быстрый старт: пер. с англ. М.: ДМК Пресс; Академия АйТи, 2008. 729 с.

Project Activities of Students as a Form of Developmental Teaching

Lazarev V.S. *,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
inido-vallaz@mail.ru

Lazarev V.S. Project Activities of Students as a Form of Developmental Teaching. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 25–34 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200303

*Lazarev Valery Semyenovich, Dr. Sci. (Psychology), Professor, member of the Russian Academy of Education, Leading Research Associate, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: inido-vallaz@mail.ru

Project activities of students regarded as a form of developmental teaching. Coping with domestic school crisis is possible using the activity-related forms of education. Author believes that initiating of students project activities widely used in the practice of the last decade should be assessed positively. In most cases, what is presented as "project activity", in fact is not. Project activity contains significant opportunities for the realization of the idea of developmental education developed in the scientific school of cultural-historical psychology. Hypothesizing and experimental confirmation of the leading role of education in the development of the human mentality and working out the theory of developmental education are the biggest achievements of the scientific school. The theory of developmental education determines the educational activity in primary school and poorly designed for its middle and senior levels. It has inner problems that need to solve for further progress in building a new practice of schooling. It is shown how using the features of project activities can expand the boundaries of the implementation of the developmental education ideas.

Keywords: developing training, project activities of students, practical thinking, the ability to formulate and solve problems, learning task, cyclic structure of formulation and solution of learning tasks.

References

1. Beg'yuli F. Upravlenie proektom [Project management]. Moscow: FAIR-PRESS, 2002. 208 p. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.
3. Grei K.F., Larson E.U. Upravlenie proektami [Project management]. Moscow: Delo i servis, 2003. 523 p. (In Russ.).
4. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii (logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya predmetov) [Types of generalization in training (logical and psychological problems of the construction items)]. Moscow: Pedagogika, 1972. 424 p.
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
6. Dikson Dzh. Proektirovanie sistem: izobretatel'stvo, analiz i prinyatie reshenii [Design of: inventions, analysis and decision-making]. Moscow: Mir, 1969, 440 p. (In Russ.).
7. D'yui Dzh. Moe pedagogicheskoe kredo [Elektronnyi resurs] [My pedagogical creed]. *Na putyakh k novoi shkole – na storone podrostka* [On the Road to a new school – on the side of a teenager], 2002, no. 3. URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/7/9> (Accessed 10.08.2015).
8. D'yui Dzh. Psikhologiya i pedagogika myshleniya [Psychology and Pedagogy of thinking]. Nikol'skaya N.M. (ed.). Moscow: Sovershenstvo, 1997. 208 p. (In Russ.).
9. I'enkov E.V. Shkola dolzhna učit' myslit' [Schools should teach thinking]. Moscow: Publ. Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 2002. 112 p.
10. Lazarev V.S. Proektnaya deyatel'nost' v shkole: Ucheb. posobie dlya uchashchikhsya 7–11 klassov [Project activity in the school]. Surgut: RIO SurGPU, 2014. 135 p.
11. Lazarev V.S. Rekomendatsii dlya uchitelei po formirovaniyu prakticheskikh i poznavatel'nykh umenii uchashchikhsya v proektnoi deyatel'nosti [Guidelines for teachers to build practical and cognitive skills of pupils in project activities]. Surgut: RIO SurGPU, 2014. 40 p.
12. Mazur I.I., Shapiro V.D. Upravlenie proektami [Project management]. Moscow: Omega-L, 2009. 960 p.
13. Kheldman K. Upravlenie proektom. Bystryi start [Project management. Quick start]. Moscow: DMK Press; Akademiya AiTi, 2008. 729 p. (In Russ.).

Теория и практика современного отечественного дошкольного образования

Бурлакова И.А.*,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
iaburlakova@mail.ru

Автором обозначены наиболее важные теоретические положения культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, на основе которых построен федеральный государственный стандарт дошкольного образования. Показано, что идея самоценности детства, положение об амплификации и необходимость построения образовательной работы с учетом специфики возраста, являясь основополагающими для дошкольного образования, нередко остаются лишь теоретическими тезисами, которыми педагоги либо не владеют, либо поступают в реальной образовательной практике, либо которые педагоги понимают превратно. Показана необходимость изучения условий разработки методов и средств эффективной реализации основополагающих теоретических положений в реальном образовательном процессе, в работе с дошкольниками. Обозначены ключевые понятия и положения культурно-исторического и деятельностного подходов: «деятельность», «развивающее образование», «зона ближайшего развития», которые нуждаются в теоретической разработке применительно к дошкольному детству.

Ключевые слова: ФГОС дошкольного образования, специфика дошкольного образования, амплификация, самоценность дошкольного детства, развивающее дошкольное образование.

Необходимость построения образовательной деятельности современными дошкольными организациями в соответствии с ФГОС вновь поднимает очень важную тему не только для обсуждения профессиональным сообществом, но и для поиска решений принципи-

альных и ключевых вопросов дошкольной образовательной практики. Это – теоретические основы дошкольного образования. И для того чтобы ФГОС реализовывался педагогами в полном соответствии с требованиями и принципами организации образовательной рабо-

Для цитаты:

Бурлакова И.А. Теория и практика современного отечественного дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С.35–43. doi: 10.17759/pse.2015200304

*Бурлакова Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, e-mail: iaburlakova@mail.ru

ты с дошкольниками, недостаточно косметических мероприятий в связи с введением государственного стандарта. Чрезвычайно важным представляется принятие и глубокое осмысление теоретических оснований дошкольного образования специалистами, их способность применять теоретические положения для понимания ребенка и результатов взаимодействия с ним, взаимодействия детей со сверстниками и другими людьми, для рефлексии собственной профессиональной деятельности.

Нередко представления и знания большей части воспитателей детского сада о развитии ребенка в дошкольном возрасте, об условиях и движущих силах этого развития носят формальный, заученный, а иногда и поверхностный характер. Большая часть практиков не считают необходимым владение теоретическими положениями, положенными в основу образовательной работы с детьми, на которых базируются нормативные и программные документы, поскольку полагают, что это сфера ответственности методистов, авторов программ. В работе же воспитателя значительную роль играют методики и конкретные методические разработки (речевого развития, развития математических представлений, экологического воспитания, физического развития и др.), которыми они и владеют (в разной степени). Соответственно качество их деятельности определяется уровнем владения этими методиками.

Не умаляя значения методик и технологий, невозможно не отметить первостепенное значение в работе педагога способности строить свою работу на основе глубоких знаний и понимания теоретических основ психолого-педагогической работы с детьми. Сейчас все чаще и убедительнее звучит мысль о том, что чем младше дети, тем выше должна быть квалификация педагога, уровень его психолого-педагогической компетентности. Владение теоретическими основами предполагает, что педагог способен свободно, корректно и адекватно использовать основные понятия, теоретические положения при анализе образовательной деятельности, условий и особенностей развития ребенка.

На протяжении уже более чем полувека в нашей стране в работе с детьми дошкольно-

го возраста воспитатели руководствуются положениями культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, которые являются теоретической основой отечественной дошкольной образовательной практики. Так было, когда существовала единственная и обязательная для всех детских садов «Программа воспитания и обучения в детском саду», так есть и сейчас, когда в дошкольных организациях реализуются отечественные вариативные (авторские) программы. Нет причин перечислять все ключевые положения культурно-исторической психологии и теории деятельности, но остановиться на некоторых, становящихся актуальными на каждом этапе развития современного дошкольного образования, представляется важным. Особенно сегодня – в период модернизации педагогического образования, перестройки системы подготовки педагогических кадров, в том числе и для работы с детьми дошкольного возраста. Эти положения касаются не столько содержания образовательной работы, сколько специфики организации педагогического процесса. Обращение к ним представляется особенно важным сейчас, поскольку анализ практики современного дошкольного образования позволяет говорить о силе традиций, о параллельном существовании теории и практики, о возобновившемся проникновении школьных моделей работы с детьми в дошкольное образование. Для реализации большей части этих положений в образовательной дошкольной практике требуются проведение новых исследований и разработка современных психолого-педагогических рекомендаций.

Первое положение: необходимо учитывать специфику возраста при построении образовательного процесса. Именно возрастные особенности дошкольников определяют основные подходы, выбор методов и способов построения образовательной работы, на чем делал акцент Л.С. Выготский в докладе на Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию в 1930-е гг. [1]. «Ход обучения, изменения, имеющие место на протяжении дошкольного возраста, характеризуются тем, что ребенок переходит от спонтанного к реактивному типу. [...] Если сказать, что

ребенок раннего возраста может в процессе обучения делать только то, что совпадает с его интересами, а ребенок школьного возраста может делать то, чего хочет учитель, то у дошкольника отношение определяется таким образом, что он делает то, что хочет, но не хочет того, чего я хочу» [1, с. 21]. Многие знают, что дошкольник способен учиться в меру того, в меру чего программа учителя становится его программой, «... т. е. она должна быть преподнесена ребенку в той последовательности, которая отвечает и эмоциональным интересам ребенка, и особенностям его мышления, связанного с общими представлениями...» [1, с. 29].

Очевидно, что образовательная работа с дошкольником должна учитывать с необходимостью то, что его «эмоциональные интересы связываются со смыслом и значением, которые он вкладывает в известную ситуацию» [1, с. 28], т. е. образовательная ситуация, через которую взрослый решает обучающие и воспитательные задачи, должна быть интересна и привлекательна, иметь вполне определенный смысл для ребенка.

А.В. Запорожец подчеркивал, что «эффективность этого (дошкольного – И.Б.) воспитания в значительной мере зависит от того, в какой степени оно строится в соответствии с возрастными особенностями ребенка, особенностями его работоспособности и утомляемости, спецификой доминирующих на данной возрастной ступени видов деятельности и форм мышления, своеобразием потребностей и интересов» [3, с. 14].

Необходимость и обязательность учитывать специфику образования на дошкольном уровне подчеркивались во всех основных документах, которые определяли направления развития российского дошкольного образования и регулировали деятельность дошкольных образовательных организаций: от «Программы воспитания и обучения в детском саду» до ФГОС дошкольного образования.

В «Концепции дошкольного воспитания» (В.В. Давыдов, А. Петровский и др.) [4], которая определяла основные направления реформирования советской системы дошкольного воспитания, отмечалось, что «...только сочетание возрастного и индивидуального

подходов в воспитании и обучении детей может обеспечить их эмоциональное благополучие и полноценное психическое развитие» [4]. О необходимости построения «образовательного процесса на адекватных формах работы с детьми» указывалось в Федеральных государственных требованиях к ООП дошкольного образования [8].

Учет специфики дошкольного возраста определяется как один из основных принципов ФГОС дошкольного образования и осуществляется через реализацию образовательной программы «... в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка» [9, п. 1.2].

Именно формы, способы и средства образовательной работы с дошкольниками отражают в первую очередь то, насколько реально педагоги реализуют принцип соответствия педагогического процесса возрасту детей. Общеизвестным в отечественной дошкольной педагогике является положение о том, что основные формы работы с дошкольниками – детские виды деятельности и прежде всего – игра. «Игра и связанные с нею формы активности, занятия, предметно-практическая деятельность» – главные формы организации жизни детей в детском саду [4].

Адекватность форм обучения специфике возраста чрезвычайно важна. Только при этом условии приобретения детей в результате проживания образовательных ситуаций будут востребованы самими детьми в их жизни, а не только использоваться детьми для демонстрации взрослым своих учебных достижений. «От особенностей стимулирования или организации деятельности детей взрослыми зависит успех в психическом развитии ребенка, и, таким образом, наряду с восходящей линией (собственное развитие) может быть и иная "кривая" личностных изменений (выражающая регрессивные или застойные тенденции); каждому шагу развития сопутствует возможность проявления и закрепления негативных новообразований, о сути которых должны знать взрослые» [4].

Однако основополагающему положению о необходимости учета возрастных особенностей детей при построении образовательной работы нередко противоречит существующая и встречающаяся довольно часто практика. Центральное место в работе с детьми по-прежнему занимают занятия, а проводятся они довольно часто по «школьному» типу, при этом игнорируется специфика дошкольного обучения. Распространение приобретает проведение занятий с дошкольниками учителями школы как «более квалифицированными» педагогами. Забывается или игнорируется и специфика дошкольного образования, и то, что слово «занятие» происходит от глагола «занять», в числе значений которого – «найти кому-либо работу, вид деятельности», «заинтересовать, привлечь внимание», «развлечь».

Второе важное положение теории (его и практики, и авторы программ рассматривают в качестве основополагающего принципа дошкольного образования) – необходимость амплификации. Понятие «амплификация», введенное А.В. Запорожцем, не было им определено однозначно, поэтому сегодня необходимо его переосмысление. Распространенным определением данного термина является обогащение развития ребенка за счет оптимального использования специфически детских видов деятельности, возможностей возраста. Однако в ряде работ это понятие истолковывается несколько иначе (Н.И. Гуткина, Д.М. Арановская-Дубовис, Е.В. Заика, В.Т. Кудрявцев и др.). Так, в работах В.Т. Кудрявцева оно приобретает особое значение: «... в самом точном смысле слова амплификация означает лишь одно: действие в превращении деятельности ребенка, заданной взрослым через систему культурных образцов, в детскую самодеятельность, направленную на творческое переосмысление (переконструирование) этих образцов, главным результатом которой становится порождение у ребенка нового образа себя и своих возможностей. Благодаря этому сама деятельность (в ее многообразных видах) из «инструмента педагогического воздействия» трансформируется в средство саморазвития и самореализации своего субъекта – ребенка»[5].

Очевидно, что реализация этого положения выражается в организации взрослым

специфически детских видов деятельности и создании условий для их развития. И здесь довольно много тем и вопросов, которые нуждаются в изучении и разработке. Так, например, одна из центральных тем дошкольного образования – игра.

Всеми признается ведущая роль этой деятельности в развитии дошкольника и то, что игра является основной формой организации образовательной работы с детьми, но сегодня на практике она вытесняется из дошкольного образования [11]. В числе причин такого положения дел Е.О. Смирнова называет то, что не только родителями, но и педагогами недооценивается развивающая роль игры, она подменяется игровыми «приемами» обучения. Так, например, включение «игровых» моментов в занятие (в «гости к детям приходит кукла», в группу «пришло письмо», воспитатель приходит в костюме сказочного персонажа и т. п.) часто считается игрой с детьми.

К причинам вытеснения игры из дошкольного образования можно отнести незнание, непонимание довольно большим числом педагогов-практиков самого понятия «игра», что обуславливает специфику понимания роли взрослого как «организатора», «режиссера» детской деятельности. Довольно часто при организации игры воспитатель предлагает детям тему, распределяет роли между детьми и выполняет сам роль режиссера, диктуя развитие сюжета. Он «учит» детей, говорит, как надо играть. Такой подход фактически является традиционным, довольно распространенным в дошкольном образовании.

Однако существует и иной взгляд на игру и психолого-педагогические условия ее развития, предложенный Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой [7]. В соответствии с этим подходом ребенок осваивает способы деятельности в совместной со взрослым игре и переносит их в самостоятельную или совместную с другими детьми деятельность. От педагога требуется понимание самой игры как деятельности и ее специфики, готовность учитывать интересы ребенка и способность оценивать его возможности. А большая часть педагогов считают взрослого «монопольным носителем заданной идеальной формы развития» [6].

Проблемным является также вопрос об организации других видов детской деятельности (конструирование, аппликация, рисование и др.), которые, не будучи ведущими, тем не менее играют очень большую роль в развитии детей. И сложным является здесь, прежде всего, само понятие «деятельность». В интерпретации многих педагогов проведение учебного занятия «по конструированию» есть подтверждение того, что воспитатель реализует деятельностный подход, что взрослый организует деятельность.

Все эти вопросы требуют своего решения, и особенно при разработке образовательных программ профессиональной подготовки педагогов для работы с детьми дошкольного возраста.

Третье важнейшее положение, на котором должно строиться дошкольное образование и которое теснейшим образом связано с двумя предыдущими (о специфике обучения дошкольников и об амплификации), – самоценность возраста. «Но очевидно, признание своеобразия чего-либо еще не означает понимания его самоценности» – это высказывание В.Т. Кудрявцева [6] в полной мере отражает отношение педагогической практики к важнейшему теоретическому основанию.

Среди педагогов распространено упрощенное и искаженное понимание самоценности детства как важного периода, когда возникают и развиваются качества, которые будут необходимы и востребованы на последующих этапах жизни человека. Бесспорно, что «...основное внимание при организации педагогического процесса в детском саду и в семье должно быть уделено воспитанию тех ценнейших психофизиологических качеств, которые наиболее интенсивно развиваются в дошкольном детстве и затем войдут в золотой фонд зрелой человеческой личности» [4]. Однако опасно рассматривать дошкольное детство как период подготовки к дальнейшей жизни, и к школьной – в частности. Именно такое понимание, основанное на оценке настоящего «с позиции будущего», и ведет к отрицанию самоценности «проживания» детства ребенком. И здесь важно вспомнить, что в этой связи переход к обучению шестилеток в школе

многие уважаемые и авторитетные ученые (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер и др.) восприняли критически, считая, что «удлинение детства — величайшее завоевание человеческой цивилизации».

Преодолеть распространенное искаженное понимание «самоценности дошкольного детства» возможно, обратившись к работам А.В. Запорожца. «В конце 70-х — начале 80-х годов А.В. Запорожец стал настаивать на изучении психического развития как процесса саморазвития, спонтанного саморазвертывания внутренних противоречий деятельности ребенка с позиций культурно-исторического подхода. Именно через понимание саморазвития как всеобщей формы детского развития идея самоценности детства получила в работах А.В. Запорожца и его школы содержательное наполнение. ... Именно в процессе превращения деятельности в самостоятельную рождается особый необыденный мир "специфически детских видов деятельности"» [6].

И сегодня идея самоценности детства, развития самостоятельности в дошкольном возрасте лежит в основе главных задач дошкольного образования [9]. Самостоятельная деятельность фактически не является предметом внимания практиков, особую проблему представляет организация развивающей среды, которая бы выступала условием для поддержки и развития такой деятельности дошкольника, роли и задач взрослого в процессе становления самостоятельности ребенка. И «наказ» А.В. Запорожца сегодня остается актуальным: «...необходимо подвергнуть более глубокому изучению те условия и те формы педагогического воздействия, которые благоприятствуют превращению деятельности ребенка, первоначально складывающейся под влиянием взрослых, в самостоятельную, в подлинную самостоятельность, ибо лишь таким образом можно создать наиболее благоприятные предпосылки для свободного всестороннего развития ребенка» [4].

Положения о специфике дошкольного образования, амплификации и самоценности дошкольного детства – лишь часть из важнейших положений, составляющих основу об-

разовательной работы с детьми. Они разрабатывались в отношении вопросов организации дошкольного образования, но требуется разработка методов и средств их реализации в реальном образовательной процессе, обеспечение их постижения педагогами для применения в своей реальной психолого-педагогической деятельности.

При этом было бы целесообразно остановиться еще на таких ключевых базовых понятиях, как, например, «развитие» и «деятельность». Опыт взаимодействия с воспитателями при реализации программ повышения квалификации, образовательных программ по подготовке бакалавров заочной формы обучения (на базе СПО) позволяет охарактеризовать понимание этих понятий у современных педагогов как выхолощенное, чрезвычайно упрощенное.

Но есть некоторые важные теоретические положения культурно-исторического и деятельностного подходов, которые еще нуждаются в своей теоретической разработке применительно к дошкольному детству. Так, например, понятие «развивающее образование (обучение)» соотносится с уровнем начальной школы и разработано для построения образовательной работы с детьми школьного возраста – это «про школу».

Ведь в системе дошкольного образования до определенного времени преобладал иной подход – ориентированный на передачу знаний, умений и навыков детям. Положения об обучении как обучении детей самой возможности приобретать знания, умения и навыки и использовать их в жизни, как процессе передачи ребенку взрослым выработанных человечеством и зафиксированных в культуре средств и способов познания мира, его преобразования и переживания, зафиксированные в Концепции дошкольного воспитания [4], не получили реального практического воплощения. Причины этого – не только в «традициях» и некоторой инертности дошкольного образования, но и в том, что проблема развивающего обучения требует, прежде всего, своей дальнейшей теоретической разработки в отношении уровня дошкольного образования, а затем внедрения и в практику, и в подготовку педагогов.

Целенаправленный процесс, ориентированный на создание условий для освоения дошкольниками средств и способов деятельности, до недавнего времени организовывался при реализации лишь одной программы. Это программа «Развитие», разработанная под руководством Л.А. Венгера [2] и основанная на концепции развития познавательных способностей. С позиций развивающего образования была разработана еще одна образовательная программа – «Тропинки», автором которой является В.Т. Кудрявцев [10], опирающийся на идеи В.В. Давыдова о «развитом детстве».

Наименее разработанным является понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР), предложенное Л.С. Выготским. Это затрудняет проектирование и реализацию в дошкольном образовании развивающего обучения, обучения, ориентированного на ЗБР. В ФГОС дошкольного образования построение развивающего образования выступает в качестве одного из требований к условиям, необходимым «...для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста», и определяется как образование, ориентированное «...на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности (далее – зона ближайшего развития каждого ребенка)» [9]. В этом документе отмечено, благодаря чему возможно построение вариативного развивающего образования: создание условий для овладения культурными средствами деятельности; организация видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей; поддержка спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства; оценка индивидуального развития детей. Однако планирование и реализация образовательной работы, ориентированной на ЗБР, все еще остается проблемой для педагогов. Сложность состоит как раз не в организации деятельности, а в определении этой зоны – ведь мера и характер помощи и

участия взрослого в совместном с ребенком решении образовательной задачи бывают различными, разной бывает и мера участия и самостоятельности самого ребенка. Поэтому для реальной работы педагогу требуется более подробная и детальная разработка понятия, способов и средств определения ЗБР и методов работы с детьми с учетом ЗБР.

Особое место в вопросе единства теории и практики в дошкольном образовании занимают дошкольные образовательные программы. Сегодня все существовавшие до утверждения ФГОС вариативные программы перерабатываются, а возникающие новые разрабатываются в соответствии с требованиями стандарта. Сам нормативный документ основывается на культурно-историческом и деятельностном подходах, о чем свидетельствуют и формулировки задач и принципов дошкольного образования, и понятийный аппарат, используемый авторами: «социальная ситуация развития», «самоценность детства», «амплификация», «общение», «деятельность», «зона ближайшего развития», «развивающее образование» и др.

Сегодня подготовлено более 20 проектов примерных образовательных программ, с учетом которых дошкольные организации смогут разрабатывать свои ООП и которые заявляют о своем соответствии ФГОС! Важно, чтобы педагог, который будет реализовывать программу, был уверен, что в ней нет противоречий теоретическим положениям культурно-исторического и деятельностного подходов. Содержание представленных программ является зоной ответственности их авторов за «чистоту» соответствия теоретическим основаниям ФГОС. К сожалению, тексты некоторых программ позволяют говорить о невнимательном отношении их авторов к точности и теоретической выверенности формулировок. Так, например, в одном из проектов программы одна из задач образовательной работы с детьми третьего года жизни сформулирована следующим образом: «...закреплять навыки организованного поведения

в детском саду, дома, на улице». Кроме того, в списке проектов примерных ООП, которые, по мнению их авторов, соответствуют ФГОС, есть те, что воплощают альтернативные педагогические системы – педагогику М. Монтессори и Вальдорфскую педагогику. Это лишь подтверждает существование проблем единства теории и практики дошкольного образования, игнорирование места и роли теоретических положений как основы образовательной практики. Преодоление этих проблем позволит приблизиться к идеальным представлениям о том, каким должно быть развивающее дошкольное образование, построенное на глубоком понимании особенностей и закономерностей развития каждого ребенка в дошкольном возрасте, о необходимых для этого развития психолого-педагогических условиях.

Представляется возможным решение обозначенных вопросов в рамках развития психолого-педагогического образования и расширения научных исследований в области дошкольного образования.

В данной статье удалось коснуться лишь незначительной части важнейших теоретических положений и понятий, которые составляют основу практики дошкольного образования и используются при описании образовательной работы с дошкольниками. И тот факт, что определенная часть этих положений требует теоретической и экспериментальной доработки, не снижает актуальности и чрезвычайной важности их понимания и присвоения педагогами, осуществляющими образовательную деятельность. Выстраивать качественно сложную психолого-педагогическую деятельность, понимать суть педагогических воздействий и возникающих психологических явлений, быть способным вовремя и адекватно находить пути преодоления трудностей и предупреждать появление проблем невозможно без владения теорией и методологией этой деятельности. Именно подлинное единство теории и практики должно лежать в основе дошкольного образования и подготовки будущих педагогов.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. статей. М.; Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. 136 с. [Электронный ресурс] // URL: <http://psychlib.ru/mgppru/VUR/VUR-0201.html> (дата обращения: 19.09.2015).
2. *Дьяченко О. М.* Программа «Развитие» // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 32–43.
3. *Запорожец А. В.* Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР // Психолог в детском саду. 2000. № 2–3. С. 5–20.
4. Концепция дошкольного воспитания. Одобрена решением коллегии Государственного комитета СССР по народному образованию 16 июня 1989 г. № 7/1 [Электронный ресурс] // URL: <http://dovosp.ru/lows/concept/postanovlenie-minobrazovaniya-rt-ot-16-ijunya-1989-goda-71-programmno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obrazovaniya-kontsep-tsija-doshkolnogo-vospitaniya.html> (дата обращения: 19.09.2015).
5. *Кудрявцев В. Т.* А. В. Запорожец: от идеи самоценности детства – к принципам самодетерминации и амплификации детского развития [Электронный ресурс] // Науки о детстве и современное образование. Материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. В. Запорожца. М.: Центр «Школьная книга», 2005. 184 с. URL: <http://tovievich.ru/book/istoria/5620-avzaporozhets-ot-idei-samotsennosti-detstva-k-printsipam-samo-determinatsii-i-amplifikatsii-detskogo-razvitiya.html> (дата обращения: 19.09.2015).
6. *Кудрявцев В. Т.* Психология развития человека: основания культурно-исторического подхода. Ч. 1. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. 163 с. URL: <http://tovievich.ru/book/duh/5569-istorizm-v-psihologii-razvitiya-ot-printsipam-k-probleme-i.html> (дата обращения: 19.09.2015).
7. *Михайленко Н. Я., Короткова Н. А.* Организация сюжетной игры в детском саду. М.: Линка-Пресс, 2009. 91 с.
8. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Приказ Минобрнауки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 [Электронный ресурс] // URL: <http://base.garant.ru/197482/> (дата обращения: 19.09.2015).
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 года № 1155 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 19.09.2015).
10. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Тропинки» / Под ред. В. Т. Кудрявцева. М.: Вентана_Граф, 2012. 144 с.
11. *Смирнова Е. О.* Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3 (дата обращения: 19.09.2015).

Theory and Practice of Modern Domestic Preschool Education

Burlakova I. A. *

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
iaburlakova@mail.ru*

The author marked the most important theoretical principles of cultural-historical psychology and activity approach, which underlie the educational standard. The idea of inherent value of childhood, the position of the amplification and the need to take into account the child's age are fundamental for preschool education.

For citation:

Burlakova I. A. Theory and Practice of Modern Domestic Preschool Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 35–43 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200304

**Burlakova Irina Anatolyevna*, PhD (Psychology) Professor, Head of the Chair of Preschool Pedagogic and Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: iaburlakova@mail.ru

However, they often remain a theoretical thesis that teachers either do not own, or to act in a real educational practice, or they misunderstand. It is necessary to study conditions of development of methods and means for the effective implementation of the fundamental theoretical positions in real educational process. Statements that need to be developed in the theory as applied to the preschool are marked.

Keywords: Federal State Pre-school Education Standards, specificity of pre-school education, amplification, inherent value of preschool childhood, developmental pre-school education.

References

1. Vygotskii L.S. Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya [Elektronnyy resurs] [*The mental development of children in the learning process*]: Sb.statei. Moscow–Leningrad: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo, 1935. 136 p. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0201.html> (Accessed: 19.09.2015).
2. D'yachenko O.M. Programma «Razvitie» [Program "Development"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 1996, no. 3, pp. 32–43 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Zaporozhets A.V. Nauchnaya kontseptsiya issledovaniy NII doshkol'nogo vospitaniya APN SSSR [The scientific concept of the research Institute of pre-school education of the Academy of pedagogical Sciences of the USSR]. *Psikholog v detskom sadu* [Psychologist in kindergarden], 2000, no. 2–3, pp. 5–23.
4. Kontseptsiya doshkol'nogo vospitaniya [Elektronnyy resurs] [The concept of pre-school education]. Odobrena resheniem kollegii Gosudarstvennogo komiteta SSSR po narodnomu obrazovaniyu 16 iyunya 1989 g. № 7/1 [Approved by the decision of the Collegium of the USSR State Committee for public education on 16 June 1989 No. 7/1]. URL: <http://dovosp.ru/lows/concept/postanovlenie-minobrazovanija-rf-ot-16-ijunya-1989-goda-71-programmno-metodicheskoe-obespechenie-doshkol'nogo-obrazovanija-kontseptsija-doshkol'nogo-vospitaniya.html> (Accessed: 19.09.2015)
5. Kudryavtsev V.T. A.V. Zaporozhets: ot idei samotsennosti detstva – k printsipam samodeterminatsii i amplifikatsii detskogo razvitiya [A.V. Zaporozhets from the idea of the intrinsic value of childhood to the principles of self-determination and amplification of child development]. *Nauki o detstve i sovremennoe obrazovanie* [The science of childhood and modern education]. Materialy Mezhdunarodnoi yubileinoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 100-letiyu so dnya rozhdeniya A.V. Zaporozhtsa [Proceedings of the International jubilee scientific conference devoted to 100-th birthday of A. V. Zaporozhets]. Moscow: Tsentr «Shkol'naya kniga», 2005. 184 p. URL: <http://tovievich.ru/book/istoria/5620-avzaporozhets-ot-idei-samotsennosti-detstva-k-printsipam-samo-determinatsii-i-amplifikatsii-detskogo-razvitiya.html> (Accessed : 19.09.2015).
6. Kudryavtsev V.T. Psikhologiya razvitiya cheloveka: osnovaniya kul'turno-istoricheskogo podkhoda [Elektronnyy resurs] [Psychology of human development: foundations of cultural-historical approach]. Ch.1. Riga: Pedagogicheskii tsentr "Eksperiment". 1999. 163 p. URL: <http://tovievich.ru/book/duh/5569-istorizm-v-psihologii-razvitiya-ot-printsipa-k-probleme-i.html> (Accessed: 19.09.2015).
7. Mikhailenko N.Ya., Korotkova N.A. Organizatsiya syuzhetnoi igry v detskom sadu [The organization of the plot of the game in kindergarden]. Moscow: Linka-Press, 2009. 91p.
8. Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nykh gosudarstvennykh trebovaniy k strukture osnovnoi obshcheobrazovatel'noi programmy doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] [About approval and introduction in action of the Federal state requirements to the structure of the basic educational program of preschool education]. Prikaz Minobrnauki RF ot 23 noyabrya 2009 g. № 655. URL: <http://base.garant.ru/197482/> (Accessed: 19.09.2015).
9. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogostandartadoshkol'nogobrazovaniya [Elektronnyy resurs] [On approval of the Federal state educational standard of preschool education]. Prikaz Minobrnauki RF ot 17 oktyabrya 2013 goda № 1155. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (Accessed: 19.09.2015).
10. Kudryavtsev V.T. (ed.) Primernaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Tropinki» [Approximate basic educational program of preschool education «Tropinki»]. Moscow: Ventana_Graf, 2012. 144 p.
11. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [Game modern preschool education] [Elektronnyy resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education Psyedu.ru], 2013, no. 3 (Accessed: 19.09.2015). URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_3_3402.pdf (In Russ., abstr. in Engl).

Перспективы исследований учебной деятельности в контексте задач современной практики начальной школы

Гуружапов В. А. *,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
otdel-m@yandex.ru

Рассматриваются актуальные проблемы исследований учебной деятельности с точки зрения требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Исходной методологической основой для постановки проблем является теория развивающего обучения В.В. Давыдова и его последователей. Ставится вопрос о возможности использования идей Дж. Дьюи и А. Маслоу для развития исследования учебной деятельности. Проанализированы следующие проблемы: изучение способов постановки и решения учениками учебных задач как путь усвоения теоретических знаний в микроцикле восхождения от абстрактного к конкретному; содержание складывающихся до учебной деятельности формы теоретических обобщений (наивные научные понятия); формы уподобления в коллективной учебной деятельности; формы сотрудничества в учебно-проектной деятельности; содержание и форма потребности в учебной деятельности. Определяются возможные практические приложения результатов исследования указанных проблем. Делается вывод о том, что в рамках данных проблем можно формулировать темы магистерских выпускных квалификационных работ исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»

Ключевые слова: учебная деятельность, развивающее обучение, психолого-педагогические исследования, начальная школа.

Актуальность исследований учебной деятельности в начальной школе определяется задачами реализации требований Федерального образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Особое внимание здесь уделя-

ется формированию системы трех типов компетенций: предметных, мета-предметных и личностных [33]. Это обусловило переход российской системы начального общего образования от традиционной модели обучения к обучению, построенному по типу учебной дея-

Для цитаты:

Гуружапов В. А. Перспективы исследований учебной деятельности в контексте задач современной практики начальной школы // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 44–55. doi: 10.17759/pse.2015200305

* Гуружапов Виктор Александрович, доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: otдел-m@yandex.ru

тельности учащихся. Наиболее теоретически и экспериментально проработанной моделью учебной деятельности является развивающее обучение системы Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова [20; 31]. Предпосылки этого перехода уже сложились: в учебно-методические комплекты для начальной школы включены задачи развивающего содержания, например, основанные на моделировании объектов [6; 7; 8; 9; 20]. Также есть методические пособия по формированию универсальных учебных действий, нацеленных на развитие у обучающихся познавательных способностей и умения учиться [17]. Но научно обоснованных и методически выверенных подходов к достижению необходимых образовательных результатов, прежде всего метапредметных, явно недостаточно.

Психолого-педагогические основы учебной деятельности в начальной школе наиболее полно в настоящее время представлены в теории развивающего обучения [10; 11; 12]. В научной школе В.В. Давыдова сложилась культура постановки и решения проблем учебной деятельности. Как отмечал В.В. Рубцов, фундаментальное значение имеют достижения в области исследования закономерностей развития учебной деятельности от начального до завершающего этапа школьного образования, связи учебной деятельности с формированием основ теоретического мышления у школьников, психического развития детей в обучении [27].

Однако прямой перенос данных этих исследований на широкую практику обучения затрудняется в связи с тем, что в большинстве образовательных систем начальной школы отсутствует принцип восхождения от абстрактного к конкретному, присущий технологиям развивающего обучения системы Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. Поэтому в связи с задачами реализации требований ФГОС НОО, прежде всего в области формирования метапредметных образовательных результатов и развития умения учиться, появилась необходимость специального осмысления достижений и перспектив исследований учебной деятельности младших школьников, в том числе в области учета возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Исследования психолого-педагогических основ проектирования развивающих образовательных ситуаций

Мы считаем, что современные практико-ориентированные исследования учебной деятельности должны быть направлены на создание психолого-педагогических основ проектирования так называемых развивающих образовательных ситуаций в начальной школе. Они являются локальным фрагментом учебной деятельности, имеющим самостоятельное значение для достижения образовательных результатов. В рамках данной статьи мы рассматриваем развивающие образовательные ситуации с точки зрения возможности формирования **метапредметных компетенций у обучающихся**.

Общепринятое рабочее определение учебной задачи следующее: учебной называется такая задача, которая вынуждает ученика искать общий способ решения всех задач данного типа. В этой форме учебная задача де-факто присутствует уже в книге В.В. Давыдова «Виды обобщения в обучении» [10]. Позднее он дает развернутое определение: «Учебная задача, которая школьникам предлагается учителем, требует от них: 1) анализа фактического материала с целью обнаружения в нем некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными проявлениями этого материала, т.е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения; 2) выведения на основе абстракции и обобщения частных отношений данного материала и их объединения (синтеза) в некоторый целостный объект, т.е. построения его «клеточки» и мысленного конкретного объекта; 3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом построения изучаемого объекта.

При решении учебной задачи школьники раскрывают происхождение «клеточки» изучаемого целостного объекта и, используя ее, мысленно воспроизводят этот объект. Тем самым при решении учебной задачи школьники осуществляют некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний» [12, с. 151–152].

Таким образом, мы считаем, что идея восхождения от абстрактного к конкретному может сохраняться в проектировании развивающей образовательной ситуации вне жесткой логической связи с другими образовательными ситуациями, как это осуществляется в программах развивающего обучения. Перечисляя нерешенные проблемы теории учебной деятельности, В.В. Давыдов поставил вопрос о «...необходимости серьезного углубления логико-психологических основ понятия “учебная задача”» [12, с. 267]. Он сетовал на то, что многие психологи и методисты предлагают школьникам лишь мнимую учебную задачу.

Могу по этому поводу добавить, что в современной практике эта проблема действительно стоит очень остро, в том числе и на уроках математики. У учителей часто нет ясного понимания относительно как самой учебной задачи, так и ее места в учебной деятельности. Не складывается культура постановки учебной задачи. Дело доходит до курьезов. Я наблюдал случаи, когда учитель, вместо того, чтобы грамотно сформулировать ученикам вопрос задачи, начинал свое обращение к ученикам с призыва: «Ребята, давайте искать общий способ!». Как будто этим призывом можно что-то решить, когда задача еще толком не поставлена.

Смею предположить, что корни названной проблемы лежат в недостаточной разработанности феноменологии процесса усвоения теоретических знаний. В теории развивающего обучения логико-психологический анализ решения учебной задачи сосредоточен, условно говоря, на второй ее половине. Все начинается с того момента, когда ученик вдруг открывает в учебном материале «некоторое общее отношение, имеющее закономерную связь с различными проявлениями этого материала», т.е. когда он увидел в конкретной задаче в принципе нечто общее с другими задачами этого типа. Этому феномену была дана интерпретация, в которой цель и результат деятельности соединены. Так было определено первое учебное действие, посредством которого решается учебная задача, а именно: преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта. За ним следуют другие учебные действия: «... моделирование выделенного от-

ношения в предметной, графической или буквенной форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в “чистом виде”; построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий и оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи» [12, с. 154].

В качестве культурного аналога такой последовательности действий была взята научная исследовательская деятельность, а конкретно – способ изложения учеными результатов своих научных изысканий. В этом смысле учебная деятельность в развивающем обучении носит название квазиисследовательской. Таким образом, очень подробно рассмотрен процесс решения учебной задачи с момента открытия общего (в идеале – всеобщего) отношения в изучаемом объекте. А вот то, что происходит до этого момента, в основном анализировалось с точки зрения организации так называемого учебного сотрудничества. Это, безусловно, важно, но не связано прямо с феноменологией постановки учебной задачи как таковой.

Итак, вопрос заключается в том, что же происходит до того момента, когда ученик совершил первое результативное учебное действие, связанное с решением учебной задачи? Мы рассмотрим этот вопрос с точки зрения того, какие действия должен осуществлять учитель в процессе постановки и решения учебной задачи. Для ответа на этот вопрос мы предлагаем обратиться к представлениям Дж. Дьюи о психологических особенностях мыслительного акта [15; 16].

Дж. Дьюи достаточно подробно описал феноменологию мыслительного акта как раз до момента получения первого мыслительного результата. На наш взгляд, в этом анализе, применительно к освоению научных (= теоретических) знаний, надо обратить особое внимание на три момента: 1) наличие в сознании ученика идей, на основе которых он может выдвинуть гипотезу для того, чтобы решить поставленную задачу; 2) готовность ученика к риску при попытке решить задачу на основе актуализации имеющихся у него идей; 3) пристрастность ученика к результату мыслительного акта.

Дж. Дьюи в качестве культурного образца для анализа феноменологии мышления взял исследовательскую деятельность ученых (В.В. Давыдов – тоже), но в ее опытно-экспериментальном аспекте. В этом он увидел общность мышления ученых с мышлением людей в других практических (духовно-практических) сферах деятельности. В учении такой тип деятельности может выступать, в частности, как мысленный эксперимент по отношению к конкретному объекту. Попробуем теперь и мы проанализировать с этих позиций ситуацию постановки учителем учебной задачи и попыток ее решения учеником.

Итак, **первая проблема – способы постановки и решения учениками учебных задач как путь усвоения теоретических знаний в микроцикле восхождения от абстрактного к конкретному.** Главной особенностью такой задачи является ее проблемность. Одним из источников проблемных задач могут быть задания современных учебно-методических комплектов для начальной школы по математике. В них много заданий, выходящих за рамки освоения навыков устного счета и требующих осмысления природы моделей, логики действия, рефлексии опыта решения задач, планирования и предвосхищения результатов и т. п.

Мы считаем, что проектирование развивающих образовательных ситуаций на уроках может состоять из следующих этапов:

- выбор задач, имеющих проблемный характер именно в метапредметной части содержания этой задачи;
- оценка возможностей детей данного возраста работать с этим метапредметным содержанием;
- определение общей схемы работы детей именно с данным метапредметным содержанием задачи;
- создание сценария процесса решения задачи (формулировка отдельных заданий и определение возможных действий детей в процессе их выполнения). Особое внимание должно быть уделено проработке элементов исследовательской деятельности, в частности таких, как выдвижение, обоснование и проверка гипотез.

Рассмотрим в качестве примера **проект развивающей образовательной ситуации**, созданный нами на основе одного из заданий учебника по математике для I класса авторского коллектива под руководством М.И. Моро [23, с. 17].

Выбор задачи. На рис. 1 изображены незаштрихованные и заштрихованные фигуры. Задание: «Можно ли выложить фигуры в ряд так, чтобы рядом не было фигур, одинаковых и по цвету, и по форме?»

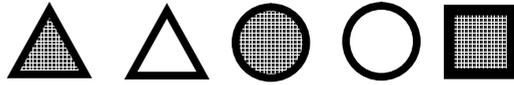


Рис. 1

Задание носит проблемный характер, так как заранее неизвестно, можно так сделать или нельзя. Оно не связано с формированием навыков устного счета. Задание имеет метапредметное содержание, а именно: вводит учеников в область комбинаторных действий с последовательностями, имеющими заданные отношения между соседними элементами.

Оценка возможностей детей. Предпосылки для выполнения таких действий у детей в возрасте 6,5–7 лет есть. Смутные идеи о возможности создания определенной линейной закономерности у них имеются. Эти идеи можно рассматривать как аналог исходной абстракции. Они сталкивались с подобными действиями в изобразительном искусстве (рисование узоров), в музыке и танцах (отбивание ритма) и т.п. [23]. Но у них нет опыта действий в отвлеченной форме, а именно: в форме воображаемого перемещения и комбинирования фигур. Кроме того, задача требует удержания в сознании сразу двух условий, т.е. системного мышления, что в этом возрасте встречается очень редко. Поэтому большинство детей выполнить это задание в одиночку не смогут. Но они могут выполнить такое задание в условиях социального взаимодействия [28, с. 98–108].

Определение общей схемы работы. Поскольку очевидного опыта действий в форме воображаемого перемещения и комбинирования фигур у детей нет, постольку этот опыт нужно создать. Причем начинать надо не с воображаемого перемещения, а с ручных дей-

ствий по реальному перемещению фигур. Необходимо организовать также рефлекссию этого опыта в условиях взаимодействия между собой и под управлением учителя.

Сценарий процесса решения задачи.

Ключевая задача: создать образовательную ситуацию, в которой некоторые ученики смогут осуществить познавательную рефлекссию своего опыта действий в процессе выдвижения гипотезы. Это возможно уже в I классе [36]. В качестве материального обеспечения к уроку необходимо подготовить шесть больших фигур: круг, квадрат и треугольник, каждые зеленого и красного цвета.

Этап 1. На доске хаотично висят фигуры разного цвета. Учитель: «Дети, давайте попробуем расставить эти фигуры в ряд так, чтобы рядом не было фигур, одинаковых и по цвету, и по форме! Понятно? Сначала изучим наши фигуры. По каким цветам они различаются? (Учитель выслушивает ответы.) Правильно, есть красные и зеленые фигуры. А как фигуры различаются по форме? (Учитель выслушивает ответы.) Правильно, есть круги, квадраты и треугольники. Начнем выкладывать их в ряд так, чтобы рядом не было одинаковых фигур по цвету и по форме!» Надо иметь в виду, что дети у доски будут ошибаться. Но ученики с мест могут их контролировать и тем самым помогут правильно выполнить действие.

Этап 2. Предположим, что получилась такая последовательность, как на рис. 2.



Рис. 2

Учитель: «Посмотрите, какая последовательность у нас получилась! Красиво? (Дети, конечно, с радостью согласятся.). А теперь я уберу одну красную фигуру (рис. 3). Нарушилось наше условие?»



Рис. 3

Ученики сразу заметят нарушение по цвету. Учитель: «Давайте попробуем восстановить правильное чередование фигур так, что-

бы рядом не было одинаковых фигур по цвету и по форме!» Это задание труднее. Поэтому желательно вызвать уже пару учеников. Пусть они ищут вместе необходимый вариант перестановки под контролем других учеников класса и учителя.

Этап 3. Предположим, что получилась такая последовательность, как на рис. 4.

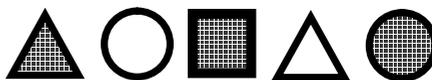


Рис. 4

Этап 4. Учитель: «Ребята, у нас получилась правильная последовательность фигур! А если я уберу еще одну какую-нибудь красную фигуру, то можно будет сделать так, чтобы рядом не было одинаковых фигур по цвету и по форме?» С большой долей вероятности можно предполагать, что появятся альтернативные гипотезы. Если будет только одна гипотеза, то учителю следует выдвинуть свою альтернативную. Далее необходимо организовать коллективное обсуждение гипотез.

Реалистичность приведенного сценария была экспериментально проверена на уроке математики в I классе школы № 91 г. Москвы учителем Н.Л. Табачниковой. Дети продемонстрировали способность в коллективной форме выдвигать, обосновывать и проверять свои гипотезы.

В процессе экспериментальной проверки этой и других учебно-развивающих ситуаций были обнаружены два интересных феномена.

Феномен 1. Ученики находили определения обнаруженных закономерностей структуры объектов в форме, выходящей за границы заданных в задаче условий. Например, на этапе 2 один мальчик, оценивая получившуюся закономерность, назвал ее «рифмой», имея в виду повторяющуюся последовательность фигур и цвета. Учитель подхватил эту идею, назвав закономерность гармонией, и сформулировал вопрос следующим образом: «А если я теперь уберу одну красную фигуру (рис. 3), то нарушится ли наша гармония?». Детям сразу стала понятна задача. Описанная ситуация остро ставит проблему доучебных форм теоретических обобщений, кото-

рая не рассматривалась в теории развивающего обучения, но которая существует [19]. Эти обобщения явочным порядком врываются в учебный процесс. И учитель должен быть готов к таким неожиданностям.

Итак, **второй важной проблемой является содержание складывающейся доучебной деятельности формы теоретических обобщений (наивные научные понятия).**

Феномен 2. В процессе поиска нужного решения у доски ученик осуществляет нечто вроде уподобления действиям других учеников. Это – не подражание, когда один субъект воспроизводит внешнюю форму действия или поведения другого субъекта. Это есть выполнение субъектом практического действия с ориентацией на цель действия по реакции других субъектов. В нашем примере это проявилось уже на этапе 1, когда одна девочка при выборе нужной фигуры ориентировалась на гул, который создавали ученики класса за ее спиной. Она медленно двигала ладонью над фигурами, и когда интонация гула приобретала одобрительный характер, в этот момент она останавливалась и выбирала ближайшую фигуру. Это явление очень похоже на особый тип взаимодействия участников кооперации, открытый сотрудниками В.В. Рубцова в лабораторном эксперименте [28]. Такой тип действия мы наблюдали и в других ситуациях, особенно на начальных этапах вхождения учеников в учебную деятельность. Учителю также необходимо понимать природу этих действий.

Итак, **третьей актуальной проблемой являются формы уподобления в коллективной учебной деятельности.**

Исследования коллективных форм учения младших школьников

Эти исследования имеют большую и успешную историю, в основном в реализации квазиисследовательской составляющей учебной деятельности [1; 5; 13; 14; 18; 24; 29; 35 и др.]. Вместе с тем в настоящее время в учебный процесс начальной школы активно вносятся учебно-проектные формы организации деятельности младших школьников. Это выводит исследования учебного сотрудничества на новый уровень. Необходимо изучать формы учебно-проектного взаимодействия,

которые отличаются от других форм учебного сотрудничества.

Одной из распространенных форм учебно-проектной деятельности является придумывание задач.

Например, на уроке ученикам предлагается придумать задачи по следующей картинке (рис. 5).

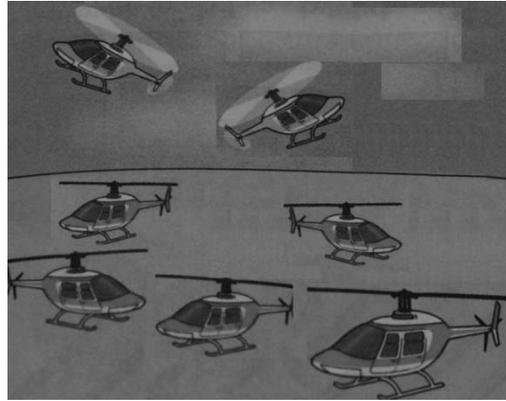


Рис. 5

Решение ученика 1: «На аэродроме стояло 5 вертолетов, прилетело еще 2. Сколько вертолетов стало на аэродроме?»

Решение ученика 2: «На аэродроме стояло 5 вертолетов, 2 вертолета пролетели мимо. Сколько вертолетов стало на аэродроме?»

Оба проектных предложения верны. Решение первой задачи: $5+2=7$; решение второй: $5-0=5$. Но второе предполагает использование числа «0», которое еще не проходило по программе.

В учебно-проектной деятельности такого рода ситуации могут возникать довольно часто. Проблема учебно-проектного сотрудничества заключается в том, что возникают ситуации, содержание которых может выходить за границы изучаемого в классе материала. И учитель должен быть к этому готов.

Итак, **четвертой актуальной проблемой являются содержание и формы сотрудничества в учебно-проектной деятельности.**

Пятая актуальная проблема – содержание и форма потребности в учебной деятельности. Острота этой проблемы определяется задачей всей современной начальной школы – сформировать умение учиться. По-

этому мотивационно-потребностная сторона формирования этого умения требует серьезного внимания со стороны как педагогов, так и методистов-исследователей. В.В. Давыдов отмечал: «Наиболее слабой стороной теории учебной деятельности можно считать не разработанность в ней проблемы возникновения и формирования у школьников потребности в учебной деятельности» [12, с. 267].

Конечно, речь идет в данном случае об учебной деятельности, содержанием которой являются теоретические знания. И поэтому потребность в учебной деятельности есть потребность в усвоении теоретических знаний. Автор считал, что до школы у ребенка нет потребности в усвоении теоретических знаний. Она возникает в учебной деятельности в процессе решения учеником так называемых учебных задач, нацеленных на поиск теоретического решения. Психологическими предпосылками данной потребности являются познавательные интересы, которые развиваются (преимущественно) в сюжетно-ролевой игре старших дошкольников, но только этой игрой удовлетворены быть не могут. Познавательная активность ребенка, выходящая за пределы игры и повседневной жизни, тоже не может удовлетворить ребенка. В современных условиях только в школе в условиях систематического обучения она может получить достойное удовлетворение. В учебной деятельности, содержанием которой являются именно теоретические знания, познавательный интерес трансформируется в потребность усвоения теоретических знаний.

Если принять эту схему, то вопрос о формировании данной потребности есть фактически вопрос о становлении учебной деятельности как таковой. Вопрос о формировании потребности в учебной деятельности переносится в плоскость изучения того, какие метаморфозы претерпевает учебная деятельность в рамках определенных учебных дисциплин. Вместе с тем потребность в теоретических знаниях постоянно обнаруживается исследователями и до учебной деятельности в форме интеллектуальных поисков при осмыслении явлений окружающего мира.

Рассмотрим следующий пример. Девочка в возрасте 6–7 лет спрашивает у мамы: «Вот

если собака укусит, то надо сделать укол?» Мама отвечает: «Да, конечно!» Девочка продолжает спрашивать: «А если два раза укусит, надо два укола сделать?» Мама рассеянно в ответ: «Да, конечно...» И тут малышка делает умозаключение: «Вот если собака тысячу раз укусит, то надо сделать тысячу уколов!»

Если выразиться математическим языком, то девочка сделала обобщение индуктивного типа на основе представлений об однозначном соответствии двух дискретных множеств. Конечно, это еще не теоретическое обобщение. Пока ребенок мыслит чисто абстрактно, т. е. он не осознает рамки условий анализа этих процессов. Но это есть именно та основа, на которой можно развивать у детей теоретические формы сознания.

Для анализа подобных феноменов попробуем воспользоваться идеями «идеального колледжа» А.Г. Маслоу [21]. Основной целью идеального колледжа является «...познание собственной идентичности и неотрывное от него познание своего предназначения» [21, с. 267.]. При этом понимается не банальное житейское определение предназначения в его узко социальной ограниченности, а возможность реализации высших потребностей в пространстве бытия. Выражением такой реализации высших потребностей являются акты или феномены трансценденции. Важно в данном случае отметить, что они не есть нечто однозначно запланированное. Это скорее факт жизненной судьбы. В какие-то судьбоносные моменты у человека, и у ребенка в том числе, есть веер возможностей сделать экзистенциальный выбор в пользу проникновения в основания своего разума, а это значит, что в ситуации социального взаимодействия выбор будет сделан в пользу содержания подлинно человеческой деятельности. Для представителей школы Л.С. Выготского – в пользу смыслов культуры человечества. В основе идеи «идеального колледжа» А. Маслоу лежит предположение о возможности воспроизвести и акты трансценденции искусственно в обучении.

С этой точки зрения, нацеленность ученика на теоретическое решение конкретной учебной задачи (до непосредственного столкновения с ней или уже после ее решения)

возможно в том случае, если он уже двигается в этом направлении свободно, т. е. по собственному побуждению. То есть ценность теоретического решения задачи уже должна присутствовать в какой-то форме.

Предполагаю, что этой формой является определенная **инерция мысли и переживаний, связанная с осмыслением явлений мира в обобщенных представлениях и образах**, которая, не будучи подвержена чисто интеллектуальной рефлексии, и выступает как потребность учебной деятельности, т. е. потребность в теоретическом подходе к решению всяких практических задач. Надо искать в опыте ребенка объекты, на которых происходит интеллектуальная самореализация. Потребность в учебной деятельности должна рассматриваться как выражение судьбы ребенка (не в бытовом смысле) – судьбы быть учеником. Потребность в учебной деятельности связана не с мотивами, в мотиве она умирает, опредмечиваясь, а с волей как со способностью ребенка осуществить свою судьбу ученика. Анализ потребности учебной деятельности – это анализ образа потребного будущего ребенка.

Пока, видимо, нет предпосылок для решения этой проблемы. Но надо хотя бы поставить ее. Потому что потребность в знаниях определяет веер ориентировочных действий ребенка в постоянно возникающих учебных задачах. Особенно важно это учитывать при проектировании начальных форм учебной деятельности.

Выводы

Итак, мы рассмотрели следующие **проблемы учебной деятельности**:

- способы постановки и решения учениками учебных задач как путь усвоения теоретических знаний в микроцикле восхождения от абстрактного к конкретному;
- содержание складывающейся до учебной деятельности формы теоретических обобщений (наивные научные понятия);
- формы уподобления в коллективной учебной деятельности;
- содержание и формы сотрудничества в учебно-проектной деятельности;
- содержание и форма потребности в учебной деятельности.

Есть, конечно, и другие важные проблемы учебной деятельности. Мы выбрали для обсуждения именно эти проблемы по двум причинам.

Первая причина. Результатом решения этих проблем могут быть вполне конкретные практические приложения, нужные учителям начальной школы, а именно: типология развивающих образовательных ситуаций и описание феноменов мышления детей, с которыми они могут встретиться на уроках.

Вторая причина. В проекте исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование) проблемы учебной деятельности занимают центральное положение [30]. Это обусловлено тем, что подготовка магистров в рамках данной программы связана с выполнением практико-ориентированных психолого-педагогических исследований учебной деятельности.

В рамках перечисленных выше проблем магистранты могут выбрать следующие **темы исследований**:

- Психолого-педагогические основы проектирования развивающих образовательных ситуаций как фрагментов учебной деятельности, нацеленных на достижение конечных образовательных результатов начальной школы: в условиях урока и во внеурочной деятельности.
- Типология развивающих образовательных ситуаций.
- Эффективность разных типов развивающих образовательных ситуаций.
- Механизмы уподобления в ситуации взаимодействия педагога и ученика в учебной деятельности.
- Оценка развивающих возможностей современных учебно-методических комплектов для начальной школы.

Это будет способствовать формированию у студентов компетенций, позволяющих проводить психолого-педагогические исследования различных форм организации и развития учебной деятельности с опорой на методы культурно-исторической психологии и деятельностного подхода.

Литература

1. Агеев В.В., Давыдов В.В., Рубцов В.В. Образование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. Т.6. № 4. С. 120–129.
2. Алексеев Н.Г. Формирование осознанного решения учебной задачи // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. 430 с.
3. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М.: Издатель Рассказов А.И., 2002. 303 с.
4. Гузман Р.Я. Роль моделирования совместной деятельности в решении учебных задач // Вопросы психологии. 1980. № 3. С. 133–136.
5. Гуружапов В.А. К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 1. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/1/2771.shtml> (дата обращения: 05.09.15).
6. Гуружапов В.А. Учет множественности решений задач на развитие метапредметных компетенций в процессе сценирования учителем учебно-развивающих ситуаций // Психологическая наука и образование». 2012. № 1. С. 40–45.
7. Гуружапов В.А., Шергина М.А. Развитие понимания младшими школьниками образа героя-сверстника в процессе анализа произведений детской художественной литературы // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С. 45–56.
8. Гуружапов В.А., Шиленкова Л.Н. Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurugapov_Shilenkova.shtml (дата обращения: 14.08.2015).
9. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1997. 262 с.
10. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
11. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
12. Давыдов В.В. Обучение математике. 1 класс (Методическое пособие для учителей трехлетней начальной школы) / В.В. Давыдов, С.Ф. Горбов, Г.Г. Микулина, О.В. Савельева. М.: МИРОС, 1995. 192 с.
13. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.
14. Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер. с англ. М.: Педагогика-пресс, 2000. 384 с.
15. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления: пер. с англ. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
16. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
17. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Основные принципы и методы курса «Литература как предмет эстетического цикла» // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 48–52.
18. Кудрявцев В.Т. Развитие детства и развивающее образование: культурно-исторический подход: в 2 ч. Ч. 1. Дубна: Управление дошкольного образования, 1997. 158 с.
19. Марголис А.А., Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М.: МГППУ, 2010. С. 68–91.
20. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. 432 с.
21. Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе / Ред. П.Г. Нежнов, Б.И. Хасан. М.: Университетская книга, 2007. 112 с.
22. Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В. Математика. 1 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч.1. М.: Просвещение, 2011. 127 с.
23. Пере-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: пер. с фр. М.: Педагогика, 1991. 248 с.
24. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство. Пособие для учителя. Ч.1: Содержание, методика и организация занятий в начальной школе. М.: ВЛАДОС, 1997. 48 с.
25. Репкин В.В. Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе (Концепция и программа). Харьков; Томск: Пеленг, 1992. 82 с.
26. Рубцов В.В. В.В. Давыдов – основатель научной школы и директор Психологического института РАО // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 17–29.
27. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход // Культурно-историческая психология. М.: МГППУ, 2008. С. 367–386.
28. Рубцов В.В. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование / В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов, З.В. Макаровская, Л.К. Максимов // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 127–142.

29. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 79–94.
30. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
31. Соколов В.Л. Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 29–33.
32. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования. М.: Просвещение, 2011. 32 с.
33. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268 с.
34. Чудинова Е.В. Работа с гипотезами детей в системе обучения Эльконина – Давыдова // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 85–93.

Prospects for Research Training Activities in the Context of the Problems of the Modern Practice of Primary School

Guruzhapov V. A. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
otdel-m@yandex.ru

The article describes the current problems of research training activities in terms of the requirements of the Federal state educational standard of primary education. The initial methodological basis for the formulation of the problems is the theory of developmental education by Davydov and his followers. The article raises the question of the possibility of using the ideas of Dewey and Maslow to develop research training activities. There is the analysis of such subjects as formulating and performing learning tasks as a way of mastering theoretical knowledge in «from abstract to particular» microcycle; the content of theoretical generalizations formed before training activities (naive scientific concepts); forms of assimilation into the collective training activities; forms of cooperation in teaching and project activities; the content and form of requirements for training activities. Possible practical use of the study results are described. This area provides a lot of topics for Master's thesis in the "Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education" research Master's program.

Keywords: learning activities, developmental education, psychological and pedagogical research, primary school.

For citation:

Guruzhapov V. A. Prospects for Research Training Activities in the Context of the Problems of the Modern Practice of Primary School. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 44–55 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200305

*Guruzhapov Viktor Alexandrovich, Dr. Sci. (Psychology), Head of the Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: otdel-m@yandex.ru

References

1. Ageev V.V., Davydov V.V., Rubtsov V.V. Obrazovanie kak mekhanizm postroeniya sovmestnykh deistvii [Education as a mechanism for building a joint action]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 1985, Vol. 6, no. 4, pp. 120–129.
2. Alekseev N.G. Formirovanie osoznannogo resheniya uchebnoi zadachi [Formation of a conscious decision of educational tasks]. *Pedagogika i logika [Pedagogy and Logic]*, Moscow: Kastal', 1993. 430 p.
3. Vorontsov A.B. Pedagogicheskaya tekhnologiya kontrolya i otsenki uchebnoi deyatel'nosti [Pedagogical technology of monitoring and evaluation of training activities], Moscow: Izdatel' Rasskazov A.I., 2002. 303 p.
4. Guzman R.Ya. Rol' modelirovaniya sovmestnoi deyatel'nosti v reshenii uchebnykh zadach [Role of modeling of joint activity in solving the educational problems]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1980, no. 3, pp. 133–136.
5. Guruzhapov V.A. K probleme otsenki metapredmetnoi kompetentnosti ispytuemykh [Elektronnyi resurs] [On the problem of assessment metasubject competency of testee]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, PSYEDU.ru. 2012, no. 1. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/1/2771.phtml> (Accessed: 05.09.15).
6. Guruzhapov V.A. Uchet mnozhestvennosti reshenii zadach na razvitie metapredmetnykh kompetentsii v protsesse stsenirovaniya uchitelem uchebno-razvivayushchikh situatsii [Accounting for a multiplicity of solutions of problems on the development of competencies in metasubject during the process of performance teaching and developing situation by teacher]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 1, pp. 40–45.
7. Guruzhapov V.A., Shergina M.A. Razvitie ponimaniya mladshimi shkol'nikami obraza geroya-sverstnika v protsesse analiza proizvedenii detskoi khudozhestvennoi literatury [Developing an understanding of younger schoolboys image of the hero-peer in the analysis of works of children's literature]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 4, pp. 45–56.
8. Guruzhapov V.A., Shilenkova L.N. Umenie analizirovat' uslovie zadachi kak metapredmetnyi rezul'tat obucheniya [Elektronnyi resurs] [The ability to analyze the condition of the problem as a meta-subject result of learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]* PSYEDU.ru. 2013, no. 5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurugapov_Schilenkova.shtml (Accessed: 14.08.2015).
9. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in learning]. Moscow: Pedagogika, 1997. 262 p.
10. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya [Problems of developmental education]. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p.
11. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
12. Davydov V.V., Gorbov S.F., Mikulina G.G., Savel'eva O.V. Obuchenie matematike. 1 klass. (Metodicheskoe posobie dlya uchitelei trekhletnei nachal'noi shkoly) [Teaching mathematics. 1 grade. (Toolkit for three years of primary school teachers)]. Moscow: MIROS, 1995. 192 p.
13. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Mladshii shkol'nik kak sub'ekt uchebnoi deyatel'nosti [Junior high school student as the subject of learning activities]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1992, no. 3–4, pp. 14–19.
14. D'yui Dzh. Demokratiya i obrazovanie [Democracy and Education]. Moscow: Pedagogika-press, 2000. 384 p. (In Russ.).
15. D'yui Dzh. Psikhologiya i pedagogika myshleniya [Psychology and Pedagogy of thinking]. Moscow: Sovershenstvo, 1997. 208 p. (In Russ.).
16. Asmolov A.G. (eds.) Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to design universal design learning activities in elementary school, from action to thought]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151 p.
17. Kudina G.N., Novlyanskaya Z.N. Osnovnye printsipy i metody kursa «Literatura kak predmet esteticheskogo tsikla» [The basic principles and methods of the course "Literature as a subject of aesthetic cycle"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1996, no. 4, pp. 48–52.
18. Kudryavtsev V.T. Razvitoe detstvo i razvivayushchee obrazovanie: kul'turno-istoricheskii podkhod. V dvukh chastyakh. Chast' 1. [Developed childhood and developing education: a cultural-historical approach. In two parts. Part 1]. Dubna: Upravlenie doshkol'nogo obrazovaniya, 1997. 158 p.
19. Margolis A.A., Rubtsov V.V. Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka uchitelya dlya novoi shkoly [Psycho-pedagogical training of teachers for the new school]. *Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie natsional'noi obrazovatel'noi initsiativy «Nasha novaya shkola» [Psycho-pedagogical maintenance of national educational initiative "Our new school"]*. Moscow: MGPPU, 2010, pp. 68–91.

20. Maslou A.G. Dal'nie predely chelovecheskoi psikhiki [The farthest limits of the human psyche]. Saint Petersburg: Evraziya, 1999. 432 p.
21. Nezhnov P.G., Khasan B.I. (eds.). Monitoring uchebno-predmetnykh kompetentsii v nachal'noi shkole [Monitoring of learning-subject specific competences in primary school]. Moscow: Universitetskaya kniga, 2007. 112 p.
22. Moro M.I., Volkova S.I., Stepanova S.V. Matematika. 1 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uch-rezhenii: V dvukh chastyakh. Chast' 1. [Mathematics. 1 class. Textbook for educational institutions: In 2 parts. Part 1]. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 127 p.
23. Pere-Klermon A.N. Rol' sotsial'nykh vzaimodeistvii v razvitiu intellekta detei [The role of social interactions in the development of children's intelligence]. Moscow: Pedagogika, 1991. 248 p. (In Russ.).
24. Poluyanov Yu.A. Izobrazitel'noe iskusstvo. Posobie dlya uchitelya. Ch.1: sodержanie, metodika i orga-nizatsiya zanyatii v nachal'noi shkole [Visual arts. Teacher's Guide. Part 1: the content, methods and organization of classes in elementary school]. Moscow: VLADOS, 1997. 48 p.
25. Repkin V.V. Nachal'nyi etap razvivayushchego obucheniya russkomu yazyku v srednei shkole. (Kontseptsiya i programma) [The initial stage of developing training to Russian in high school (The concept and program)]. Repkin V.V. (eds). Khar'kov-Tomsk: Peleng. 1992. 82 p.
26. Rubtsov V.V. V.V. Davydov – osnovatel' nauchnoi shkoly i direktor Psikhologicheskogo instituta RAO [the founder of the scientific school and the director of the Psychological Institute of RAS]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical Psychology], 2005, no. 2, pp. 17–29.
27. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatelnostnyi podkhod [Socio-genetic psychology of developmental education: activity approach]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical Psychology], Moscow: MGPPU, 2008, pp. 367–386.
28. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Kompetentnostno-deyatelnostny podkhod k proektirovaniyu i razrabotke novoi modul'noi OPOP issledovatel'skoi magistratury «Kul'turno-isto-richeskaya psikhologiya i deyatelnostnyi podkhod v obrazovanii»: napravlenie podgotovki – Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie [Competence-active approach to the design and development of a new modular BPEP research Magistrates' «Cultural-historical psychology and activity approach in education»: the direction of training – Psycho-pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19. no. 3. pp. 127–142.
29. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki) [The cultural-historical type of school (project of elaboration)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1996, no. 4, pp. 79–94.
30. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatelnostnom sodержanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [About the activity content of psychological-pedagogical preparation of modern teachers for the new school]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical Psychology]. 2010, no. 4, pp. 62–68.
31. Sokolov V.L. Opyt diagnostiki analiza i refleksii kak universal'nykh uchebnykh deistvii [Experience in diagnosis of analysis and reflection as a universal educational actions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2012, no. 3, pp. 29–33.
32. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart obshchego (nachal'nogo) obrazovaniya [The Federal state educational standard of general (primary) education]. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 32 p.
33. Tsukerman G.A. Vidy obshcheniya v obuchenii. [Types of communication in learning]. Tomsk: Peleng. 1993. 268 p.
34. Chudinova E.V. Rabota s gipotezami detei v sisteme obucheniya El'konina – Davydova [Working with children's hypothesis in the education system of Elkonin – Davydov]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1998, no. 5, pp. 85–93.

Судьба учебной деятельности в подростковой школе: содержание, способы и формы

Воронцов А.Б.*,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
voron19620507@mail.ru

Статья посвящена подростковой школе в контексте научных идей системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. Отмечается, что с начала 1990-х гг. научные разработки этой школы были оформлены в образовательную систему и вошли в массовую начальную школу. Однако дальнейшие исследования, касающиеся возрастных возможностей подростков, содержания их образования, на момент массового вхождения системы развивающего обучения в начальную школу не были завершены. И только с 2000 г. под руководством Б.Д. Эльконина вновь были организованы целенаправленные исследования и одновременно началось проектирование подростковой школы, продолжающей принципы и идеологию этой системы (ПИ РАО и ряд других учебных заведений). Излагаются гипотетические представления о содержании, формах и способах организации образовательного процесса на второй ступени школьного обучения. Центральное место в статье уделено судьбе учебной деятельности в подростковой школе, а также способам и формам организации других видов деятельности в подростковой школе.

Ключевые слова: подростковая школа, учебная деятельность, учебное целеполагание, учебное сотрудничество, ритмы образовательного процесса, практическое сознание, моделирование, образовательное пространство.

О ситуации в основной школе

До сих пор основная школа представляет собой набор определенных знаний из разных предметных областей, которые, как правило, между собой не связаны, а главное – не учи-

тывают, с одной стороны, специфику подросткового возраста, с другой – современную социальную ситуацию развития нашего общества. Современная школа отстает, плетется в хвосте и развития ребенка, и развития общества. Реальных изменений в образовательном

Для цитаты:

Воронцов А.Б. Судьба учебной деятельности в подростковой школе: содержание, способы и формы // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 56–69. doi: 10.17759/pse.2015200306

*Воронцов Алексей Борисович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогической психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: voron19620507@mail.ru

пространстве основной школы так и не произошло. Учебный процесс в основной школе продолжает строиться практически так же, как и в начальной школе, через жестко заданную классно-урочную систему. Он оторван от других видов деятельности и является «монополистом» в пространстве жизнедеятельности ребенка, который желает как можно быстрее от этого воздействия избавиться. Появившиеся в последнее время различные инновационные проекты и технологии построения основной школы – лишь отдельные островки в образовательном пространстве России. Однако они также не имеют общей психолого-педагогической основы, на которой можно было бы строить современную подростковую школу.

И следствие всего этого – резкое падение интереса к обучению и его результативности. К концу IX класса категория детей, успешно обучающихся, сокращается повсеместно в 3–4 раза по сравнению с годами начала обучения в школе¹. Доля учащихся, успешно осваивающих общеобразовательную программу, к концу основной школы сокращается до 10–15 %. Растет количество подростков, покидающих школу, пополняя антисоциальную среду нашего общества.

Таким образом, **основные недостатки существующей системы образования подростка:**

- разрыв между начальной и основной школой, который возникает по причине игнорирования критических периодов в развитии детей;
- отсутствие психолого-педагогических обоснований построения целостной подростковой школы с различными вариативными моделями образовательного пространства подростковой школы;
- ориентация на случайный набор предметных областей знаний без учета индивидуальных траекторий движения учащихся по заданным образовательным областям;

- монополия классно-урочной системы, не позволяющая учащимся выйти за пределы классной комнаты, отсутствие поляризации образовательных пространств учащегося;

- жесткая регламентация действий и поведения учащихся в школе, связанная с построением контрольно-оценочной деятельности с обязательным текущим контролем за всеми действиями подростков и оценкой;

- ориентация образования подростка исключительно на определенную, непонятную школьнику (а возможно и учителям) сумму знаний, умений и навыков;

- отсутствие целенаправленной работы по формированию интеллектуальной сферы (разных типов мышления) подростка.

Попытка разрешить существующие проблемы и дефициты основной школы была предпринята образовательной системой Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова (с начала 2000 г. – под руководством Б.Д. Эльконина). За это время научно-педагогическим коллективом развивающего обучения была создана и апробирована в практике целостная концепция «Подростковая школа РО»². Основные положения данной статьи опираются на результаты этого проекта.

Подростковая школа – возрастная школа

Необходимо сразу отметить, что у психологов на сегодняшний день нет общего взгляда на подростковый возраст. В данной статье мы будем опираться на научную школу Л.С. Выготского³ и его последователей. За основу нами взята возрастная периодизация Д.Б. Эльконина, в которой каждый возраст характеризуется социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и главным психическим новообразованием. Здесь мы укажем только те особенности подросткового возраста, без учета которых невозможно говорить об образовательном процессе в основной школе.

¹ Изучение социального заказа к содержанию базовых курсов основной и средней школы и к уровню подготовки выпускников. Материалы к семинару. М.: Изд-во НПО «Образование от А до Я», 2000. С. 126.

² Проекты «Подростковая школа РО 2000–2004», «Подростковая школа РО-2» (2005–2009). Экспериментальная площадка ОИРО.

³ Существуют и другие исследователи, научные школы, направления изучения подросткового возраста (Ш. Бюллер, В. Штерн, Э. Шпрангер, К. Хорни, М. Кле, Дж. Каган, А. Хьюстон, Р. Бернс, Ж. Пиаже, И.С. Кон).

Итак, по мнению Л.С. Выготского (его позиция была развита впоследствии Д.Б. Элькониным), основным новообразованием подросткового возраста становится формирующееся к концу этого периода самосознание, понимаемое как социальное сознание, перенесенное вовнутрь. Учебная деятельность, которая являлась ведущей в младшем школьном возрасте, в подростковом возрасте приобретает новый, более высокий уровень – деятельности по самообразованию и самосовершенствованию. Учебная деятельность начинается в этом возрасте приобретать **личностный смысл**.

Социальная ситуация подросткового возраста связана со становлением взрослости. Под развитием взрослости Д.Б. Эльконин понимал становление готовности ребенка к жизни в обществе взрослых в качестве переходного и равноправного участника [16]. В этом процессе можно выделить две стороны: становление объективной готовности ребенка к жизни в обществе взрослых (объективной взрослости) и субъективной готовности – развитие чувства взрослости и тенденции к взрослости. В критический период развития при переходе от младшего школьного возраста к подростковому это «чувство взрослости» обостряется, именно здесь происходит содержательный конфликт между представлением себя как взрослого и тем, что ребенок может сделать как взрослый. Критический этап заканчивается именно в тот момент, когда ребенок фиксирует границу своей «взрослости».

Уже из вышесказанного становится понятна особая роль переходного этапа от начальной к основной школе. С наступлением собственно подросткового, относительно стабильного, возраста «чувство взрослости» не пропадает, оно приобретает другой смысл и другие качества и постепенно превращается в практическое сознание. Таким образом, «чувство взрослости» становится специфической для подросткового возраста формой самосознания, социального по своему содержанию.

Д.Б. Элькониным были установлены **показатели взрослости** у подростка:

1) возникновение настойчивого желания, чтобы окружающие относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому;

2) наличие стремления к самостоятельности и желания оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства старших;

3) наличие собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание несмотря на несогласие взрослых или товарищей.

Исходя из сказанного выше, можно сделать следующий **педагогический вывод**: в основной (подростковой)⁴ школе прежде всего должны меняться **отношения между педагогами и учащимися** в сторону расширения сферы самостоятельности, изменения характера требований, контроля и всей системы отношений взрослых к подросткам. Повышение требований и требовательности, расширение и усложнение обязанностей, повышение ответственности должны стать выражением нового отношения к подросткам, как к взрослым.

В чем в связи с этим будет заключаться принципиальная разница в отношениях между педагогами и учащимися в V(VI) классах и в VII–IX классах?

В переходный (критический) этап развития школьников необходимо дать возможность учащимся попробовать почувствовать себя реально взрослыми (в нашем варианте – через разновозрастное сотрудничество и другую систему контрольно-оценочной деятельности), создать различные учебные и внеучебные ситуации, в которых младшие подростки ощутили бы недостаточность взрослости, дефицит своих способностей, очертили границу своей взрослости.

При такой организации переходного этапа в собственно подростковом возрасте учащиеся будут преодолевать собственную границу взрослости, которая постоянно будет отодвигаться, что и будет заставлять подростка ее догонять и преодолевать.

⁴ Важное уточнение в скобках – *подростковая школа*. На наш взгляд, подростковая школа – более точное название, так как напрямую указывает на возраст ребенка. И сама школа должна работать именно на возраст. Термин «основная школа» неудачен. Во-первых, сразу возникает вопрос: «А остальные ступени образования – не основные?». Во-вторых, нет указания на возраст. И это симптоматично. Наша современная школа действительно вневозрастная.

В каких педагогических организационных формах это может происходить?

Прежде всего, мы (педагоги) должны создать условия, в которых:

- учащиеся смогут реализовывать свои замыслы (проектные формы учебной и внеучебной деятельности);

- двигаться в познании окружающего мира по собственной индивидуальной образовательной траектории;

- рассматривать свою картину миру с других позиций (децентрация), что связано с позиционностью в учебном процессе.

Кроме выстраивания особых отношений между взрослыми и учащимися, в подростковом возрасте особое место начинают занимать взаимоотношения сверстников через их **общение между собой**. Не случайно Д.Б. Эльконин назвал общение ведущей деятельностью подросткового возраста. Оно выступает особой практикой действий подростков в коллективе, направленной на самоутверждение себя в коллективе, на реализацию в нем норм отношения взрослых. Деятельность общения как бы моделирует отношения взрослых, подростки воссоздают их в своих отношениях, раскрывают и усваивают те общественные задачи, которые решаются взрослыми.

В.В. Давыдов конкретизировал мысль Д.Б. Эльконина о ведущей деятельности в подростковом возрасте, высказав гипотезу о том, что общение подростков не может происходить вне разных видов деятельности. **Разные виды деятельности (в том числе и учебная) приобретают для подростков общественно значимый характер.** Именно в общественно значимой деятельности и происходит общение с теми сверстниками, которые в нее включены. Приобретения в рамках такого общения приводят к возникновению у подростков рефлексии на собственное поведение внутри разных коллективных взаимоотношений, умения оценивать свое поведение и свое Я по определенным критериям, т. е. приводят к возникновению **практического сознания** как центрального новообразования этого возраста [6, с. 143].

Из этих теоретических посылок можно сделать еще один **педагогический вывод**:

в этом возрасте подростков необходимо насыщать не только знаниями посредством учения, но и содержанием других видов общественно значимой деятельности, создавая реальные возможности для регулярного и свободного перехода от выполнения одного вида деятельности к другому. При таком подходе учение останется столь же важным делом для подростка, однако будет лишь одним из видов общественно значимой деятельности, имеющей определяющее значение для психического развития.

Итак, какова же задача подросткового возраста? По мнению К.Н. Поливановой, ответ на этот вопрос состоит в следующем:

- 1) в подростковом возрасте ребенок должен приобрести опыт собственной проектной работы, научиться действовать по собственному замыслу, в соответствии с самостоятельно поставленными целями, находя способы реализации своего «проекта» [10, с. 57];

- 2) со стороны педагогов школа должна предоставить ребенку возможность *экспериментирования* с собственным действием, возможность пробовать, меняя позицию (с ориентации на замысел к достижению результата и, обязательно, – опять к замыслу).

В связи с тем, что поставленную задачу возраста одна школа решить не может, необходимо определить место и задачи школы в образовательном пространстве подростка.

Учебная деятельность – общественно и лично значимая деятельность подростка

По периодизации психического развития ребенка Д.Б. Эльконина в подростковом возрасте учебная деятельность перестает определять психическое развитие ребенка, на первый план выходит интимно-личностное общение подростков. Именно в нем они обретают себя и становятся самостоятельными [16]. В.В. Давыдов и В.В. Репкин указывают на то, что ведущий характер в подростковом возрасте приобретают разнообразные социально значимые деятельности, в которых возможно самоопределение подростка. В условиях традиционного школьного обучения подросток чаще всего не ощущает себя субъектом своей учебной работы, а поэтому учебная

деятельность, как правило, не входит в этот круг социально значимых деятельностей.

Опыт ряда школ развивающего обучения показывает, что возможна такая организация учебного процесса, при которой школьники не теряют интереса к учению в подростковом возрасте, а учебная деятельность не теряет своего развивающего характера, а сохраняет его наряду с другими общественно значимыми видами деятельности [1].

Однако учебная деятельность, естественно, не остается такой же, как в младшем школьном возрасте. Конечная должная форма учебной деятельности – это **самостоятельный** поиск теоретических знаний и общих способов действий. Это не означает одиночества в учебной работе, но означает **умение инициативно разворачивать учебное сотрудничество** с другими людьми. Такая индивидуализация учебной деятельности должна происходить в подростковой и старшей школе.

В начальной школе у детей складываются рефлексивный контроль и оценка – представление о границах освоенного. Но представление относительно чего? Относительно каких заданий? Относительно заданий учителя – задач, поставленных другим человеком. Когда они уже есть, то становится возможным самоопределение.

Именно таковы ограничения субъектности учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Логично предположить, что задача следующего этапа обучения – это преодоление указанных ограничений детской субъектности.

По нашей гипотезе, основной линией, «нравом» развивающего обучения в подростковом возрасте должно стать **учебное целеполагание** – определение тех возможностей, которые дает осваиваемый способ действия. Это и есть абстрактная формулировка предположения о целях обучения подростка.

В этом случае развивающее обучение в подростковом возрасте должно строиться как полагание того **пространства возможных достижений**, которое предполагает осваиваемый общий способ действия [13].

Итак, развивающее обучение в подростковом возрасте должно быть ориентировано

на выращивание специальных проб возможных реализаций общего способа действия, т.е. на опробование той зоны целей, относительно которой способ действительно является способом – системой действий, приводящей к их достижению.

Подобное представление о цели обучения подростка согласуется с результатами исследования К.Н. Поливановой, которая полагает, что основной проблемой и ограничением подросткового действия является явное преобладание замысливания над реализацией. Подросток задумал, пережил задуманное и как бы уже сделал. В этом контексте выстроенное в обучении апробирование цели действием может стать своеобразным «окультуриванием» спонтанных, недостроенных и ограниченных форм подросткового действия [9].

Такие представления о возможной цели обучения подростка требуют выработки представления о форме деятельности, в которой это обучение будет проходить. Понятно, что этой гипотезе не отвечает та форма учебной деятельности, которая строилась в начальной школе. С гипотезой о целеполагании более согласована проектная форма деятельности. Здесь необходимо ввести одно тонкое, но вместе с тем ответственное различие: речь идет о проектной форме учебной деятельности или о собственно проектной деятельности? Если речь идет о форме учебной деятельности, то необходимо удерживать характеристику учебности – фиксацию самоизменения как изменения границ способа действия. Подобное рефлексивное удерживание может мешать собственно проектной работе. Если же речь идет о проектировании как таковом, то рефлексия собственного продвижения ученика становится менее существенной; в этом случае учебность может носить латентный, невыраженный характер. Проектирование, как и всякая продуктивная работа, рефлексивна иначе, чем учение. В проектировании более существенны предметные соотношения задуманного и наличного, чем субъективно осознанные приращения действующего субъекта. Поэтому последние могут происходить стихийно, не являясь объектом фиксации и управления.

По-видимому, выбор из этих двух возможностей придется делать в ходе дальнейших исследований, соразмеряя педагогическое воздействие с материалом собственной учебной активности.

Важным моментом в учебной деятельности подростка, с нашей точки зрения, являются «**ритмы**» **образовательного процесса** в подростковой школе как одно из необходимых условий реализации задач данного этапа образования.

Эти «ритмы» имеются: в организации образовательного процесса, в построении учебного материала для учащихся, в организации учебного года.

Рассмотрим их подробнее.

Организация образовательного процесса. Учебный процесс построен в концентрированном обучении как чередование циклов коллективных и индивидуальных форм учебной деятельности (тематические и переходные пространства)⁵. Учебные занятия объединяются в **тематические блоки** (например, учебная нагрузка по биологии за месяц концентрируется в одну неделю, а в течение трех недель занятий по биологии в основном расписании нет). Основной единицей образовательного процесса перестает быть урок, а становится блок уроков по теме, более или менее очерченной в программе учебного предмета. Естественно, увеличение единицы учебного процесса обуславливает изменение ее внутренней структуры, предполагающей обязательное разнообразие форм учебной работы при общем единстве и целостности содержания.

Переходное пространство (три недели между двумя тематическими блоками) отводится для проведения **самостоятельной** (индивидуальной или групповой) работы учащихся. Содержанием этой работы учащихся после этапа погружения по предмету должна стать серия заданий (проектов, предметных задач и т. п.) на **испытание полученных средств**. Для того чтобы организовать такую самостоятельную работу, прежде всего, нужно понимать что не все моде-

ли и не всегда становятся собственно детскими средствами. Другими словами, предметом особой заботы становится ответ на вопрос: что в результате учебного блока «отслаивается» в качестве средств, которыми дети овладели, а что еще требует доработки в следующих блоках?

Для самостоятельной работы учащимся могут предлагаться задания трех типов (с точки зрения использования новых средств): принятие и решение «чужих» задач; постановка собственных задач для испытания своих средств; выбор задач, которые можно решить известными школьнику средствами.

В пределе мера учебной самостоятельности школьника проявляется в ответе на вопрос: «В каких границах я могу поставить себе задачи для использования известных мне средств?». Другими словами, подросток в рамках самостоятельной работы должен решать не задачи учителя, а свои задачи. Это – первый аспект учебной самостоятельности, на который мы считаем необходимым обратить внимание.

Второй аспект учебной самостоятельности связан с **индивидуальными образовательными траекториями** (маршрутами) учащихся. Для этого в содержании предмета должна быть предусмотрена возможность рассмотрения учебного материала блока под разными углами зрения с учетом разных интересов. Дети должны получить свободу поиска других путей решения поставленных в ходе совместной работы задач, иногда – движения вообще в другом направлении или вглубь вопроса.

Этап самостоятельной работы учащихся должен, по нашему мнению, являться одним из трех обязательных этапов обучения в подростковой школе. Два других обязательных этапа – *этап коллективного исследования* (проектирование, осмысление, изучение учебного материала, работа в разных позициях и т. п.) и *этап рефлексии и подведения итогов* изучения темы. Слово «этап» при этом подразумевает не ограниченный период време-

⁵ Идея концентрированного обучения («погружений») не является строго необходимой для различения этих «пространств», это – одно из возможных инженерных решений вопроса о том, как различить переходные и стабильные периоды учебного процесса.

ни, а функциональные отношения между этими тремя формами учебной работы при обучении в рамках концентрированного обучения.

Отсутствие самостоятельной работы или плохая организация этого этапа, плохо продуманное учителем содержание работы автоматически лишает всех (и педагогов, и учащихся) возможности решить поставленную перед подростковой школой задачу выращивания индивидуального субъекта учения.

Организация самостоятельной работы учащихся требует довольно высокого уровня самосознания, самодисциплины, личной ответственности самого ребенка. Она должна доставлять ему удовлетворение самосовершенствования.

Построение учебных материалов для учащихся. При различении тематических переходных пространств это различие представлено в преимущественном использовании одного из блоков учебных материалов, которые создаются для учащихся. Например, на «переходах» ученик работает преимущественно в рабочей тетради, а в «погружении» – с учебником.

Организация учебного года. В ходе учебного года выделяются три фазы: фаза совместной постановки и планирования задач года (сентябрь); фаза решения учебных задач (октябрь–апрель); рефлексивная фаза учебного года (май). Указанные фазы учебного года соответствуют в общем виде структуре учебной деятельности, а, следовательно, в отличие от начальной школы, где дети двигались от постановки одной учебной задачи к другой, в подростковой школе в начале учебного года (в «стартовом» проекте) может быть поставлено одновременно несколько учебных задач, которые предстоит решить учащимся в учебном году. Таким образом, учащиеся вместе с учителем могут уже в начале года представить себе и спланировать общий план действий на довольно большой отрезок учебного года (четверть, полугодие, год).

Например, на уроке географии в VI классе, выполняя в сентябре работу по построению плана острова по заданному описанию, учащиеся демонстрируют себе и учителю имеющийся опыт по работе с картами из

курса естествознания I–V классов, при этом фиксируются все проблемы, трудности, которые возникли у учащихся в ходе выполнения «стартового» проекта. Результатом разбора задачи и будет фиксирование всех тех проблем, которые и нужно будет решить в ходе учебного года, чтобы в мае месяце можно было выполнить «итоговый» проект – построить карту гипотетической территории по всем законам картографии и сравнить ее с результатами «стартового» проекта. Таким образом, дети вместе с учителем при разборе решения «стартовой» задачи (выполнение проекта) могут наметить основные (базовые) вопросы, над которыми им придется работать в ходе учебного года, а в рефлексивной фазе учебного года, сопоставив две работы (начала и конца учебного года), определить свои результаты годового изучения географии, цель которой в VI классе как раз и состоит в том, чтобы дети освоили общий способ построения и чтения географических карт как основного языка географии.

Итак, *учебная деятельность в подростковом возрасте имеет следующие особенности:*

- она сохраняет свой ведущий характер в развитии подростка, однако не как единственная, а вместе с другими видами деятельности, в которые включается подросток и инициатором которых он зачастую становится (проектирование, социальное экспериментирование и пр.). Поэтому в подростковой школе должны существовать разные пространства и возможности для инициативного развертывания учащимися и включения их в эти деятельности;

- ее содержание и структура изменяются: на передний план выходят действие постановки учебной задачи и действие преобразования условий с целью поиска существенных отношений данного предмета. Эти действия осуществляются на особых моделях – «пробных телах», устройство которых требует переходов между описаниями и представлениями реальности, воображаемыми и материализованными конструкциями объектов разных уровней и управляющими схемами. Результатом этих пробных действий должно быть становление у подростка позиции – особого способа рассмотрения вещей, учитыва-

ющего особенности построения и использования средств этого рассмотрения;

- она все больше приобретает индивидуальные формы и выходит за пределы урока (учебного блока). Предельная форма учебной деятельности – самостоятельный поиск теоретических знаний и способов действий;

- в определенных «узловых» (ключевых) точках учебных курсов эта деятельность приобретает форму проектной деятельности;

- постановка учебных задач начинается носить «перспективный», открытый характер, учащиеся имеют возможность одновременно ставить и планировать решение нескольких учебных задач года и решать эти задачи в индивидуальном (опережающем) режиме.

Образовательные пространства как места реализации содержания образования подростков

На этапе основного общего образования в полном объеме должен заиграть «ансамбль» разных видов деятельности наравне с учебной деятельностью. Все эти деятельности могут разворачиваться в разных образовательных местах (пространствах). Укажем ряд таких возможных мест, которые созданы в практике школ развивающего обучения и играют особую роль в становлении личности подростка.

Итак, образовательный процесс может строиться **в нескольких параллельных образовательных пространствах**: урок, домашняя самостоятельная работа, мастерская, консультация, лаборатория, учебный блок, элективный курс, образовательный модуль, социальная практика, образовательное путешествие, рефлексия, дополнительное образование, дистанционное тьюторское сопровождение учащихся.

Кратко опишем эти пространства.

Урок – место (образовательное пространство) совместной постановки учебной задачи в рамках предметной линии, поиск способа действия (решения задачи) и ее рефлексия. Он как форма реализации содержания образования осуществляется исключительно в форме учебной деятельности и отвечает следующим требованиям:

- понятия раскрываются через цели, способы и средства человеческих действий, лежащих за этими понятиями;

- способы и средства действия не сообщаются в готовом виде – в форме образцов, правил и определений, а задаются в виде ситуаций, обеспечивающих самостоятельный поиск и открытие этих средств и способов;

- присвоение способов и средств действия обеспечивается не только системой тренировки, но и через разнообразие организационных форм работы, обеспечивающих учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

- создаются инструменты, позволяющие соотносить полученный результат действия и намеченную цель и обеспечивающие непрерывный мониторинг образования для всех его участников.

Детское действие, поисковая активность, позиционность в коллективной дискуссии учащихся, учебное сотрудничество – вот ключевые признаки деятельностного урока.

Домашняя самостоятельная работа – место (пространство) проб и тренировок. Работа в этом пространстве строится параллельно урочному пространству. Одна домашняя самостоятельная работа рассчитана на три недели. Таким образом, за учебный год на один учебный предмет приходится 5–6 работ. Основная цель домашней самостоятельной работы – формирование учебной самостоятельности школьников. На разных ступенях образования это образовательное пространство решает разные задачи: на этапе основной школы – построение индивидуальных траекторий движения ученика в предмете, поиск себя и «своих» учебных предметов.

Домашняя самостоятельная работа состоит из набора заданий двух уровней: базового и углубленного, а также творческих заданий. Все виды заданий размещаются в электронной среде школы. Все задания подбираются под ведущие предметные и деятельностные линии. Заданий должно быть много, что-

бы ученик имел возможность выбора. Каждая домашняя самостоятельная работа сопровождается указанием целей, задач, места и времени публичной презентации этой работы в классе, в школе, а также оценочным листом. Результаты самостоятельной работы обязательно предъявляются классу, учителю в специально отведенное время (уроки-презентации).

Мастерская – место для проведения групповых занятий по ликвидации проблем и трудностей в обучении предмету, а также для подготовки к олимпиадам, конкурсам, конференциям. Как правило, мастерские носят тематический характер. Тема мастерских объявляется учащимся заранее. Сам учитель определяет время проведения таких мастерских через динамическое расписание учебных занятий. Инициатором посещения мастерской могут быть как учитель, так и сам учащийся вместе с его родителями. В основной школе – не менее 8 часов в год (одна мастерская на учебный блок в рамках концентрированного обучения). Учитель ведет учет тематики и посещения мастерских через ПК «КОД». Родители и сами учащиеся могут видеть, какие будут темы мастерских, а также системность их посещения. В основной школе мастерские проводятся после основных занятий учебного плана (после последнего урока).

Консультация – место для индивидуальных встреч учащегося с учителем. Консультация проводится по инициативе самого ученика в двух формах: через электронную среду (раздел «Вопрос к учителю») или очно в специально отведенное время, которое указывается в динамическом расписании для учащихся. В основной школе консультации проводятся после основных часов учебного плана. Консультации также вносятся в расписание занятий для школьников. Количество консультаций на один основной учебный предмет составляет от 6 до 8 часов – по количеству учебных блоков в год. Посещаемость консультаций также фиксируется в ПК «КОД».

Лаборатория – место для индивидуальных и групповых проектных и исследовательских работ учащихся VI–IX классов. Лаборатории проводятся в рамках каждого

учебного предмета. Учащиеся сами определяют, какие лаборатории они в текущем учебном году будут посещать. Темы проектно-исследовательских работ каждой лаборатории объявляются в электронной среде школы. Темы работ могут как быть ориентированными на определенный возраст, тему, так и носить разновозрастной, межпредметный характер. Время заседаний лабораторий определяется расписанием занятий. Количество заседаний лабораторий в год – не менее 6 раз. На заседаниях лабораторий подводятся итоги индивидуально-групповой работы учащихся, которая осуществляется в самостоятельном режиме между их заседаниями. Итогом работы лабораторий является ежегодная учебно-практическая конференция, которая проводится до 20 мая. Промежуточные результаты проектно-исследовательской работы учащихся докладываются как на заседании лабораторий, так и на уроках-презентациях домашней самостоятельной работы.

Учебный блок – это система образовательных пространств в основной школе по таким учебным предметам, как литература, алгебра, геометрия, история, география, физика, химия, биология. Учебный блок представлен:

- *системой уроков* (8–10 уроков в неделю), на которых в коллективной форме ставится и решается учебная задача (6 учебных блоков в год), а также системой уроков из 6 часов (2 учебных блока в год – запускной и рефлексивный), на которых планируются общие задачи учебного года и подводятся его итоги;

- *диагностической работой* по итогам коллективной работы в рамках каждого учебного блока (последнее занятие в коллективной работе) для определения тактики в индивидуальной работе каждого учащегося в период домашней самостоятельной работы;

- *домашней самостоятельной работой* на протяжении трех недель, в рамках которой отрабатываются отдельные положения темы, рассмотренной на уроках учебного блока. Самостоятельная работа содержит задания для самоконтроля двух уровней (базовый и углубленный) и творческие задания для тех, кто интересуется тем или иным учебным предметом, темой;

- *мастерской* – проводится в рамках трехнедельной домашней самостоятельной работы по проблемным местам содержания предыдущего учебного блока (не менее одного раза в учебный блок);

- *консультацией* – проводится в рамках трехнедельной домашней самостоятельной работы по запросу самого учащегося по текущей самостоятельной работе (не менее одного раза в учебный блок);

- *лабораторией* – проводится в рамках трехнедельной домашней самостоятельной работы по плану заседаний лаборатории (не менее одного раза в учебный блок);

- *презентацией* домашней самостоятельной работы, которая проводится на первом занятии следующего учебного блока;

- *проверочной работой*, которая проводится в первый день следующего учебного блока в рамках презентации домашней самостоятельной работы. Должно быть проведено шесть таких проверочных работ (по количеству текущих учебных блоков).

Элективный курс – место, где учащиеся VII–IX классов по выбору реализуют образовательный запрос и амбиции, которые невозможно реализовать в рамках существующих учебных предметов учебного плана. Элективные курсы по продолжительности не превышают 17 часов. Проводятся модульно (каждый курс рассчитан на одно полугодие). Учащиеся в полугодие должен посетить (по выбору) два курса. Следовательно, в год учащиеся посещают четыре таких курса. За VII–IX классы учащийся может посетить минимум 12 курсов.

Образовательный модуль – специально организованное образовательное пространство, в котором учащиеся на протяжении нескольких дней (от 3 дней до 5 дней) решают специальные образовательные задачи. Для каждой ступени образования эти модули строятся по-разному и решают разные задачи.

В основной школе (**V–VI классы**) образовательные модули должны быть связаны с разными видами замыслов и с реализацией учащимися своих замыслов. Это может быть постановка спектаклей, создание фильмов, выставок и т. п. Таких модулей должно быть не менее двух в год, значит, – четыре моду-

ля за два года. И все четыре модуля должны быть между собой связаны.

В основной школе (**VII–IX классы**) образовательные модули должны быть связаны с организацией различных предпрофильных социальных проб за пределами учебных предметов учебного плана. В ходе учебного года таких модулей может быть три, за три года – девять модулей. Каждый модуль должен быть связан с разными сферами и видами человеческой деятельности так, чтобы пройдя все модули, выпускник основной школы мог определиться с возможной сферой человеческой деятельности для себя в перспективе. Соответственно модули должны быть связаны с такими сферами, как экономика, политика, наука, искусство, семья и воспитание детей, информационные технологии, инженерное дело, журналистика, маркетинг и реклама.

Каждый образовательный модуль рассчитан на 20–30 учебных часов. Конкретное соотношение часов по разным учебным предметам – для каждого модуля свое. Все образовательные модули включаются в календарный график учебного года до 1 сентября. Образовательные модули вносятся в учебный план за счет вариативной части этого плана. Образовательные модули имеют такие же рабочие программы, как и учебные предметы, которые разрабатываются коллективом педагогов. В ходе учебного года образовательные модули включаются в динамическое расписание. В электронный журнал образовательный модуль входит отдельным элементом, если конкретный образовательный модуль внесен в учебный план. Если образовательный модуль проводится за счет часов определенных учебных предметов, то образовательный модуль записывается на страницах журнала этих учебных предметов.

Социальная практика – место (образовательное пространство), где учащиеся на практике используют те средства и способы действия, которые ими приобретены в рамках учебных программ.

В V классе коллективная социальная практика связана со способами организации групповой работы учащихся. Пятиклассники проходят эту социальную практику в рамках образовательного модуля «Первый раз в первый класс» в сентябре месяце в количестве 20 часов.

В VII–IX классах коллективная социальная практика проходит в различных местах, где учащиеся могут осуществить предпрофильные пробы своих возможностей. Каждый учащийся в год должен использовать 17 часов. Таким образом, за три года это составит 51 час.

Образовательное путешествие – образовательное пространство, в котором происходит знакомство учащихся с окружающим миром, культурой России и других стран. На каждый класс приходится 34 часа (9 путешествий в год). Эти часы берутся за счет часов внеучебной (внеурочной) деятельности. Путешествия проводятся за пределами часов учебного плана (в каникулярное время, выходные дни или во второй половине учебного дня). Отвечает за эти путешествия классный руководитель. Образовательные путешествия направлены на повышение учебной мотивации, расширение кругозора учащихся, способствуют формированию личностных и метапредметных образовательных результатов. Образовательные путешествия оформляются как образовательная программа внеурочной (внеучебной) деятельности классным руководителем класса.

Рефлексия – место, где учащиеся вместе с классным руководителем один раз в неделю подводят итоги деятельности класса, конкретного ученика. На рефлексию отводится 34 часа. Проводит рефлексию классный руководитель. Рефлексия как занятие оформляется в журнале внеучебной (внеурочной) деятельности.

Дополнительное образование – образовательное пространство, где организована внеучебная деятельность для воспитания и социализации учащихся. Организация занятий по направлениям внеучебной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Время, отводимое на внеучебную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения. Рабочая программа дополнительного образования представляет собой комплексную разновозрастную программу, где занятия и мероприятия проводятся в смешанных (разновозрастных) группах, состоящих из учащихся разных классов и параллелей (кроме первых классов).

Занятия проводятся во второй половине дня по 4 часа в неделю на каждого ученика. На эти занятия составляется отдельное расписание. Данные программы реализуются за счет платных образовательных услуг.

Дистанционное тьюторское сопровождение учащихся – электронная образовательная среда школы, направленная на помощь учащимся в обучении, а также поиск и апробацию новых электронных образовательных сред для реализации общеобразовательной программы основного общего образования.

Заключение

Итак, все изложенные выше рассуждения о подростковом возрасте, судьбе учебной деятельности, изменении ее содержания позволяют сформулировать следующие **требования к обучению и учению подростка** (эти требования пока представляют собой развернутую гипотезу о возможном устройстве подростковой школы в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова).

1. Организация обучения подростка должна учитывать достигнутый к концу V(VI) класса школы уровень учебной самостоятельности детей: их способность контролировать и оценивать свои действия, умение отделять известное от неизвестного, умение работать с отражающей моделью, умение строить для себя программы коррекции и т. п. Вместе с тем нельзя переоценивать способность подростка понимать чужие тексты, умение планировать свою индивидуальную учебную работу на большой промежуток времени, ставить самостоятельно учебные задачи и пр.

2. Подростковый этап образования должен стать временем испытаний, проб, экспериментирования, проектирования; развивающее обучение в подростковом возрасте должно строиться как полагание того пространства возможных достижений, которое предполагает осваиваемый общий способ действия.

3. Содержание учебных предметов подростковой школы должно быть: а) теоретически выстроенным; б) предполагать возможность координации разных предметов на уровне построения и использования моделей; в) предполагать возможность становления позиции – особого способа рассмотрения ве-

щей, удерживающего разнообразие и границы возможных видений. Подростковая школа должна быть построена событийно, т. е. предполагать особый временной и пространственный режим событий – узловых точек координации разных учебных дисциплин, порождения учебных и других разнообразных детских инициатив.

4. В отдельных узловых точках обучение подростка может достигать своей эффективности за счет появления проектных форм учебной деятельности, которые, с одной стороны, способствуют координации учебных предметов, с другой – дают возможность использовать освоенные общие способы действия в нестандартных (практических) условиях.

5. Работу по выстраиванию индивидуальных траекторий движения в учебном материале удобнее проводить в рамках концентрированного обучения. Такая организация учебного процесса способствует развитию учебной самостоятельности и ответственности подростка.

6. Целесообразно сохранить в подростковой школе качественные способы оценивания с переходом на накопительную систему оценок (использование таких технологий, как «портфолио»), уменьшить роль учителя в контрольно-оценочной деятельности подростков.

7. В подростковой школе должны сосуществовать разнородные пространства, позволяющие подростку включаться в них вместе с другими детьми и инициативно разворачивать разнообразные общественно значимые деятельности (в число которых «на равных» входит учебная деятельность).

Подобным образом организованное обучение даст возможность использовать ресурсы сферы образования для решения задач подросткового возраста. Подросток сможет выстроить собственную картину мира, преодолев натурализм непосредственного восприятия, стать свободным и ответственным в действии, учитывающем не только перспективу «собственного движения», но и условия, в которых оно осуществляется.

Литература

1. *Воронцов А.Б.* Практика развивающего обучения. М.: Русская энциклопедия, 1998. 360 с.
2. *Воронцов А.Б.* Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности. М.: Рассказовъ, 2002. 324 с.
3. *Воронцов А.Б., Чудинова Е.В.* Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М.: Рассказовъ, 2004. 303 с.
4. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 361 с.
5. *Горбов С.Ф., Чудинова Е.В.* Действие моделирования в учебной деятельности школьников // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 96–110.
6. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 383 с.
7. *Давыдов В.В., Репкин В.В.* организация развивающего обучения в 5–9-х классах средней школы. М.: Интор, 1997. 32 с.
8. *Кларин М.В.* Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. 180 с.

9. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 184 с.
10. *Поливанова К.Н.* Некоторые подходы к проектированию подростковой школы // Психологическая наука и образование. 1998. № 3–4. С. 55–61.
11. *Репкин В.В.* Развивающее обучение. Теория и практика. Томск: Пеленг, 1997. 280 с.
12. *Цукерман Г.А.* Оценка без отметки. М.; Рига: Эксперимент, 1999. 125 с.
13. *Цукерман Г.А.* Что развивает и чего не развивает учебная деятельность? // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 68–81.
14. *Цукерман Г.А., Мастеров Б.М.* Психология саморазвития. Рига: Эксперимент, 1998, 76 с.
15. *Чошанов М.А.* Америка учится считать: инновации в школьной математике США. Рига: Эксперимент, 2001. 177 с.
16. *Эльконин Д.Б.* Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994. 168 с.
17. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Future of the Learning Activities in Teenage School: Content, Methods, and Forms

Vorontsov A. B. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
voron19620507@mail.ru

The article is devoted to teenage school in the context of the D.B. Elkonin and V.V. Davydov scientific ideas of developing training. Since the early 1990s their scientific research results have been formed in the educational system and began to be used in general primary school. However, when the widespread use of developmental education in elementary school, further studies on the age possibilities of adolescents and the content of their education have not been completed. Targeted research was organized again under the leadership of B.D. Elkonin only in 2000. Designing of teenage school in the framework of the principles and ideology of this system started at the same time at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education and many other educational institutions. The article presents the hypothetical ideas about the content, forms and methods of organization of educational process in the second stage of schooling. Particular attention is paid to the fate of the educational activity in teenage school, as well as methods and forms of organization of other activities in the adolescent school.

Keywords: teenage school, learning activity, educational goal-setting, educational cooperation, rhythms of the educational process, practical consciousness, modeling, educational space.

References

1. Vorontsov A.B. Praktika razvivayushchego obucheniya [Practics of developmental education]. Moscow: Russkaya entsiklopediya, 1998. 360 p.
2. Vorontsov A.B. Pedagogicheskaya tekhnologiya kontrolya i otsenki v uchebnoi deyatel'nosti [Pedagogic technology of control and assessment in teaching activity]. Moscow: Rasskazov, 2002. 324 p.
3. Vorontsov A.B., Chudinova E.V. Uchebnaya deyatel'nost': vvedenie v si-stemu D.B. El'konina – V.V. Davydova [Teaching activity : introduction to the Elkonin-Davydov's system]. Moscow: Rasskazov, 2004. 303 p.
4. Vygotskii L.S. Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya [Selected psychologic research]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1956. 361 p.
5. Gorbov S.F., Chudinova E.V. Deistvie modelirovaniya v uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov [The action simulation in educational activity of pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2000, no. 2, pp. 96–110 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education]. Moscow: Intor, 1996. 383 p.
7. Davydov V.V., Repkin V.V. Organizatsiya razvivayushchego obucheniya v 5–9-kh klassakh srednei shkoly [Organization of developing training in 5-9th grades of secondary school]. Moscow: Intor, 1997. 32 p.
8. Klarin M.V. Tekhnologiya obucheniya: ideal i real'nost' [Technology of training]. Riga: Eksperiment, 1999. 180 p.
9. Polivanova K.N. Psikhologiya vozrastnykh krizisov [Psychology age crises]. Moscow: Akademiya, 2000. 184 p.
10. Polivanova K.N. Nekotorye podkhody k proektirovaniyu podrostkovoi shkoly [Some approaches to the design of a teenage school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 1998, no. 3–4, pp. 55–61 (In Russ., abstr. in Engl.).

For citation:

Vorontsov A.B. Future of the Learning Activities in Teenage School: Content, Methods, and Forms. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 56–69 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200306

* Vorontsov Aleksei Borisovich, PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, email: voron19620507@mail.ru

11. *Repkin V.V.* Razvivayushchee obuchenie. Teoriya i praktika [Developing training. Theory and practice]. Tomsk: Peleng, 1997. 280 p.
12. *Tsukerman G.A.* Otsenka bez otmetki [Assessment without assessment]. Moscow–Riga: Eksperiment, 1999. 125 p.
13. *Tsukerman G.A.* Chto razvivaet i chego ne razvivaet uchebnaya deya-tel'nost'? [What develops and what does not develop training activities?]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1998, no. 5, pp. 68–81.
14. *Tsukerman G.A., Masterov B.M.* Psikhologiya samorazvitiya [Psychology of self-development]. Riga: Eksperiment, 1998. 276 p.
15. *Choshanov M.A.* Amerika uchitsya schitat': innovatsii v shkol'noi matematike SShA [America is learning to count: innovation in school mathematics USA]. Riga: Eksperiment, 2001. 177 p.
16. *El'konin B.D.* Vvedenie v psikhologiyu razvitiya [Introduction to developmental psychology]. Moscow: Trivola, 1994. 168 p.
17. *El'konin D.B.* Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.

Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов

Алехина С.В.*,

ГБОУ ВПО МГППУ; Институт проблем инклюзивного образования, Москва, Россия
Svetlana_slim@mail.ru

Автор рассматривает культурно-историческую психологию как методологическую основу научных исследований инклюзивного процесса в образовании. В статье представлены актуальные направления научных исследований практики инклюзивного образования: проектирование организационных и психолого-педагогических условий для закрепления культурных норм инклюзии в школе; индивидуальное развитие в условиях совместного обучения; проектирование инклюзивной образовательной среды. Описывается логика подготовки студентов исследовательской магистратуры. На обсуждение предлагаются некоторые варианты проектно-исследовательских заданий для магистрантов, благодаря которым возможно формирование необходимых исследовательских и проектных компетенций студентов. Автор убежден, что решением вопроса о качестве инклюзивного процесса в общем образовании является развитие инклюзивной практики, основанной на научных исследованиях. Культурно-историческая концепция, ее основная идея становятся методологической основой психологических исследований, поскольку в ней утверждается ведущая роль социальной среды в развитии, обучении и воспитании детей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогические исследования, культурно-историческая психология, деятельностный подход, педагогическая практика, подготовка педагога, магистерская программа.

Идея инклюзии лежит в основе содержательных и ценностных изменений в российском образовании. Сегодня невозможно говорить о развитии современного образования, не затрагивая процессы реализа-

ции инклюзии. После законодательного закрепления понятия и утверждения Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ОВЗ проектно-экспериментальная практика включающего

Для цитаты:

Алехина С.В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 70–78. doi: 10.17759/pse.2015200307

*Алехина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, ГБОУ ВПО МГППУ; директор, Институт проблем инклюзивного образования, Москва, Россия, e-mail: Svetlana_slim@mail.ru

образования приобрела устойчивое состояние и системное развитие. Несмотря на это, становление инклюзивного процесса в системе образования представляет собой сложную комплексную научно-практическую задачу, а сам процесс реализации инклюзивной практики в российском образовании содержит в себе множество вопросов, требующих научных исследований.

Замысел статьи и ее основное содержание стали результатом подготовки курса «Инклюзивное образование» программы для исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Концепция программы поставила ряд вопросов, связанных с актуальными проблемами развития инклюзии в образовании и методами их изучения и психолого-педагогического исследования. Отдельной задачей стало определение компетенций будущих педагогов-исследователей, которые позволят им творчески относиться к профессиональным проблемам образовательной инклюзии и правильно понимать процессы ее реализации.

В целом, во всем мире инклюзия развивалась как процесс трансформации ценностно-смыслового поля образования с помощью правовых актов. Современный этап развития основан на разработке методик, технологий и механизмов ее реализации. Совместное образование как модель образования для детей с особыми образовательными потребностями, помимо методологических споров, поднимает и делает актуальными многие вопросы психолого-педагогической науки.

Отечественный ориентир психолого-педагогических исследований в развитии совместного обучения детей с разными особенностями в развитии был задан в середине XX в. Одним из первых ученых, занявшихся разработкой такого подхода, в котором органично соединилось бы специальное и общее образование «с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития («социальных вывихов»)», был Лев Семенович Выготский. Он писал, что «...глубоко антипедагогично правило, сообразно которому мы, в целях удобства, подбираем од-

народные коллективы аномальных детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем аномального ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций» [3, с. 196–218].

Л.С. Выготский считал, что задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем. Компенсацию же он понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, утверждая, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями. Дефект присущ ребенку, а социальным условиям, которые не позволяют ему преодолеть препятствия на пути к реализации возможностей и использовать те ресурсы, которые у него имеются [2]. Таким образом, Л.С. Выготский одним из первых обосновал идею совместного обучения. Впоследствии его идея реализовалась в практике работы школ Западной Европы и США, и только в последние два десятилетия она начинает активно воплощаться в России.

Ученые разных стран, где реализуется идея инклюзии в образовании, так или иначе, обращались к разработке методологии процесса включения, к анализу его динамики и содержания. Некоторые зарубежные исследователи инклюзивного образования, такие как Odom и др. (2005), Schwartz и др. (1995), Stoneman (2007), заявляют, что методологические и этические проблемы в области инклюзии требуют гибкого и междисциплинарного подхода как к методам проведения исследования, так и к определению самого феномена инклюзии [6].

В зарубежной психологии есть два направления методологии инклюзии, но оба они едины во мнении о необходимости работать с общественными смыслами и представлениями о людях с инвалидностью. Один из подходов пересматривает понятие успешности в системе образования и предлагает альтерна-

тивное понимание адаптивности ребенка не как обладателя высокого интеллекта, а как способного налаживать социальные отношения и максимально использовать возможности социума (концепция нормализации) [11]. Другой подход работает с построением пространства и условий обучения в целях обеспечения «особых потребностей» и отслеживания индивидуального прогресса ребенка, обучающегося в инклюзивном классе [13].

Сущность современной отечественной научной позиции в решении данной проблемы определяется идеями культурно-исторической психологии Л.С. Выготского: «Проблему детской дефективности в психологии и педагогике надо поставить и осмыслить как социальную проблему, потому что не замечавшийся прежде ее социальный момент, считавшийся обычно второстепенным и производным, на самом деле оказывается первичным и главным. Надо смело взглянуть в глаза этой проблеме как проблеме социальной» [3, с. 63–64]. Идеи Л.С. Выготского во всем мире стали базовым научным основанием социальной модели инвалидности. Социальный подход к человеку с ограниченными возможностями здоровья и особыми потребностями рассматривает в качестве инвалидизирующего фактора не сам диагноз, а социальные отношения между этим человеком и обществом, представляя, таким образом, ограниченные возможности индивидуума порождением общества и его проблемой [9].

Культурно-историческая традиция и общепсихологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов) – базис для построения эффективной школы и методологическое основание современных требований к образованию, заложенных в федеральных государственных стандартах общего образования, в том числе ФГОС для обучающихся с ОВЗ. Содержание стандарта направлено на формирование основ учебной деятельности и формирование социокультурной и образовательной среды с учетом общих и особых образовательных потребностей разных групп обучающихся. Многообразие индивидуальных особенностей учеников становится общим принципом организации класса. Исходя из этого,

организация учебного взаимодействия становится отдельной проектной задачей для педагога.

Прежде чем описать некоторые подходы к формированию исследовательской и проектной позиции педагога-исследователя, коротко проанализируем актуальные направления научных исследований практики инклюзивного образования.

Исследовательское поле инклюзивного образования сегодня интенсивно складывается и получает свое оформление. Одним из особо значимых направлений исследования является исследование инклюзивной культуры образовательной организации. Инклюзию принято характеризовать как конструкцию системы образования, которая признает разнообразие учащихся в общих группах и принимает ответственность за него [12]. Инклюзивные ценности образования определяют новую парадигму образовательных отношений и ориентируют на гуманистический характер самого образования. Идея включения требует от нас не только «включить», но и «включиться» в процесс взаимодействия с другими, осознать необходимость своих изменений, уметь принять особенности и отличия других людей. Несомненно, подходы к формированию инклюзивной культуры составляют важнейшую часть технологий инклюзивного образования.

Современная школа, развивая инклюзивные ценности, выполняет функцию культурного посредника. Образовательные отношения, развитие которых предполагают принципы инклюзии, сами по себе являются социально-психологическими ресурсами развития всех участников образовательного процесса. Норму учебных отношений детей друг к другу, в том числе к детям с ограниченными возможностями, включенными в образовательный процесс, поначалу задает взрослый. Выстраивая в педагогической практике учебные взаимоотношения детей, педагог должен прежде всего организовать их взаимодействие, дать возможность сблизиться опыту совместного действия, показать «приемы и формы культурного поведения, культурные способы мышления» [2, с. 5–18].

Сегодняшняя школа стала открытой для тех детей, которые всегда учились отдель-

но. Обычные ребята многие годы и не знали о том, что в жизни других детей бывают такие трудности. Особенность педагогики, в которой мы сегодня нуждаемся для реализации инклюзии, – не в том, чтобы сделать учеников с особыми образовательными потребностями «особенными», а в построении человеческой общности, опирающейся прежде всего на создание такой социальной ситуации развития, в условиях которой каждый ученик мог бы достигнуть своего успеха. М. Вертгеймер в работе «Продуктивное мышление» писал, что социальная атмосфера, царящая в классе, оказывает значительное влияние на формирование подлинного мышления [1]. Многие из тех, кто старается понять природу инклюзии, отмечают, что в успешных инклюзивных школах царит «особая атмосфера», в которой целью и ценностью является индивидуальный прогресс каждого ученика. Проектирование организационных и психолого-педагогических условий для закрепления культурных норм инклюзии в школе – отдельная исследовательская задача.

Второе направление – индивидуальное развитие в условиях совместного обучения. Развивающая парадигма образования, традиционно чуждая российскому образованию, заявила свое право на существование. В новом федеральном стандарте для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья впервые в отечественной истории развития образования появилось понятие «специальная индивидуальная программа развития». Постулат «необучаемости» снят, каждый ребенок имеет законодательно закрепленное право на свою индивидуальную образовательную траекторию и на возможность развиваться и получать тот результат образования, который соответствует его индивидуальным достижениям. Это, несомненно, прогрессивный шаг в развитии образовательных ценностей. Однако реализация данного права становится сложной профессиональной задачей и требует педагогического проектирования индивидуальной траектории ученика в условиях совместного обучения с другими, непохожими на него, детьми.

Включение в совместную деятельность основано на осознании своих эмоций и по-

требностей самим человеком. В одной из своих последних лекций 1997 года В.В. Давыдов, определяя уточненную структуру деятельности, первым ее компонентом назвал «нужду», которая является глубинной основой потребности. Какие социальные и образовательные потребности формируются у детей с «особыми» нуждами (special needs), всегда ли они связаны только с физическими ограничениями, особенностями здоровья, какие виды поддержки запрашивает такой ребенок в условиях совместного обучения?

В работах британского специалиста Д. Портер и ее коллег [5; 10] показано, что между нарушениями здоровья и трудностями, которые испытывает ребенок в процессе обучения, нет прямой корреляции. Так как инклюзивная практика образования опирается на учет образовательных потребностей детей, вопрос анализа структуры и содержания этих потребностей рано или поздно должен сменить привычную для сегодняшнего дня стратегию поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом психолого-педагогическое сопровождение специалистов, как правило, может получить только обучающийся с ОВЗ. Однако открытыми остаются вопросы о методах и инструментах анализа образовательных потребностей детей, не имеющих инвалидности и ограничений в здоровье. Школе, изменяющей свою культуру и организацию путем проектирования инклюзивного процесса, неизбежно приходится решать эту задачу, не ограничиваясь традиционными заключениями психолого-медико-педагогической комиссии. Задача психологического анализа инклюзивного образования – рассмотреть не только развивающие эффекты инклюзии ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но и изменения в процессе индивидуального развития других детей. Культурно-историческая концепция, ее основная идея становится методологической основой психологических исследований, поскольку в ней утверждается ведущая роль социальной среды в развитии, обучении и воспитании детей.

Опираясь на методологию образовательных стандартов общего образования, говоря о развивающих эффектах инклюзивного об-

разования, хотелось бы коротко обозначить роль деятельностных исследований инклюзивного процесса в общем образовании. Фокус анализа процесса включения лежит в совместной, «коллективной» деятельности учеников, в рамках которой и формируется индивидуальная сознательная деятельность субъекта. Как организовать совместную деятельность детей с различными способностями и возможностями, чем обеспечить их обращение друг к другу, какой культурный образец дать и чем подкрепить ожидания к результату? По утверждению В.В. Рубцова, «развивающий эффект любого обучения зависит во многом от того, как организована совместная деятельность взрослого и ребенка или ребенка и сверстника, насколько хорошо он может выстраивать партнерские отношения с другими» [7, с. 10–27]. Научная проблема совместного обучения заключается в построении социальных систем распределенной деятельности, которая занимается выработкой средств овладения ребенком собственным поведением и действием, преодолением биологических, «органических нужд» (В.В. Давыдов) и поиском ресурсов развития в социальном взаимодействии. Становится ценностью переход от натурального отношения к ребенку к опосредованному социокультурному отношению к нему.

Третье направление исследовательских задач – проектирование инклюзивной образовательной среды. В решении этой задачи следует учитывать не то, что обучающийся не может делать в силу имеющихся ограничений, а то, что он может делать несмотря на нарушение. Несомненно, в условиях инклюзии основной задачей становится работа с социальной и образовательной средой, ориентированной на развитие и реализацию потенциала ученика, на появления того «усилия», без которого не может быть развития. В.В. Рубцов отмечает, что социальное взаимодействие и развитие мышления представляются взаимообусловленными процессами, ибо от протекания одного внутренне зависит порождение и протекание другого [8].

Стремление сделать наше современное образование все более инклюзивным требует подготовки учителя, способного не толь-

ко анализировать свою профессиональную деятельность, но и создавать новые образцы педагогической практики, изменяя привычные методы и формы обучения. Инклюзивная практика становится сегодня площадкой профессионального творчества педагога массовой школы и требует от него не только профессиональной рефлексии, но и умения анализировать образовательные результаты освоения образовательной программы и проектировать индивидуальную траекторию развития ученика, способы учебной коммуникации, новые формы учебного взаимодействия на уроке. В основе проектирования организации «совместной, социально распределенной деятельности» (В.В. Рубцов) лежат категории деятельностного подхода.

Не каждый учитель владеет этими категориями, и далеко не каждый может выстроить свой урок как деятельность учеников. Методология знания о структуре деятельности рождает исследовательские компетенции учителя. Проект модернизации педагогического образования, основанный на деятельностном подходе к содержанию и методам подготовки будущих учителей, ставит перед разработчиками учебных модулей задачу поиска новых форм и метода формирования исследовательской позиции у педагога.

Сам факт постановки исследовательской задачи в сфере инклюзивного образования требует эмоциональной готовности и нравственного принятия идеи инклюзии. По утверждению В.В. Давыдова, для принятия задачи нужны духовно-нравственные средства, нужны эмоции, если таких средств нет, то человек отказывается от принятия задачи [4]. Невозможно исследовать объект, если ты его не понимаешь и не чувствуешь.

Поэтому, в первую очередь, необходимо было обеспечить чувственный опыт восприятия детей с особыми образовательными потребностями у студентов исследовательской магистратуры. Для этого использовались видеоматериалы и их обсуждение, анализировались конкретные случаи людей с инвалидностью, обсуждался личный опыт студентов в общении с «особыми» детьми. Этот небольшой психологический этап в работе крайне необходим, поскольку он формирует эмоцио-

нальную готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, сенсорную устойчивость во взаимодействии с детьми с ограниченными возможностями здоровья, преодоление своих страхов и предрасположений. Психологическая готовность дает возможность студентам не только профессионально действовать в педагогической ситуации, но и обеспечивает рефлексивность затруднений и личных сомнений.

Важно также отметить, что решение исследовательских задач в сфере инклюзивного образования связано с одной существенной трудностью. Сегодня остро стоит вопрос о качестве той образовательной практики, которую называют инклюзивной. Несоответствие школьной культуры принципам инклюзии, имитация процесса приводят к тому, что найти по-настоящему успешную инклюзивную практику крайне сложно.

Организация практики студентов потребовала специального отбора базовых организаций, в которых уже сложилась и успешно развивается инклюзивная практика. В структуре университета есть уникальное образовательное учреждение для детей с расстройством аутистического спектра, кроме того, ресурсным обеспечением по развитию инклюзивных образовательных организаций много лет занимается Институт проблем инклюзивного образования университета. Благодаря этому студенты смогли познакомиться с успешными образцами инклюзивной образовательной практики в детском саду и школе, с построением специальных условий обучения для детей с различными особенностями, с проектированием инклюзивного урока. Посещение уроков в инклюзивных классах позволило студентам познакомиться с организацией учебного процесса в условиях совместного обучения, с созданием специальных образовательных условий для учеников с особыми нуждами, с «формами организации эффективных совместных форм учебной деятельности» (В.В. Рубцов) и учебного взаимодействия, с профессиональным взаимодействием на уроке учителя и специалиста сопровождения. В результате практических занятий появились первые исследовательские вопросы. Они и стали предметом обсуждения на се-

минарах, в рамках которых созрели рабочие гипотезы и методы исследования.

Общим выводом всех, кто занимается исследованиями инклюзивного образования, является то, что наиболее актуальны на современном этапе развития процесса прикладные экспериментальные исследования. Исходя из этого, в рамках модуля нами были разработаны проектно-исследовательские задания, ориентированные на решение аналитических, проектировочных и практических задач инклюзивной образовательной практики.

Приведем *примеры*.

- Выделите фрагмент учебного взаимодействия учащегося с ОВЗ и учителя, опишите его, структурируйте с учетом доли самостоятельности ребенка.
- Опишите формы совместного действия учеников на уроке.
- Проанализируйте схему профессионального взаимодействия учителя и тьютора на уроке.
- Создайте перечень необходимых ресурсов поддержки для ученика с ОВЗ.
- Разработайте индивидуальный кейс специальных условий обучения для обучающегося с ОВЗ.
- Проведите глубинное интервью с человеком, имеющим инвалидность.
- Разработайте проект программы индивидуального сопровождения обучающегося с ОВЗ в массовой школе.
- Разработайте проект образовательной среды инклюзивного класса, в котором обучается ребенок с расстройством аутистического спектра.
- Проведите наблюдение и опишите способы организации совместной деятельности учеников в парах и группах.
- Проведите наблюдение и опишите результаты наблюдения учебного взаимодействия «ученик с ОВЗ – сосед по парте» с точки зрения сотрудничества.
- Проанализируйте учебные действия ученика с ОВЗ, дайте рекомендации с учетом индивидуальных возможностей учеников класса.
- Сформулируйте свои профессиональные возможности в отношении наличия (отсут-

ствия) умений по включению в учебное сотрудничество ребенка с особыми потребностями.

Продуктивным способом организации рефлексии по результатам проектно-исследовательских заданий стали их обсуждения в группе, в состав которой входил преподаватель, студент и руководитель практики или педагог. Такое сотрудничество дает возможность проанализировать полученный результат с учетом профессионального содержания задания, личного опыта студента и научного знания.

Проектно-исследовательские задания стали в процессе подготовки магистрантов-исследователей средством, с помощью которого обеспечивается основное понимание специфики, содержания и организации образовательной практики инклюзии, структуры исследовательской психолого-педагогической деятельности и способов профессиональной

коммуникации, востребованных включающим образованием. В процессе обсуждения результатов проектно-исследовательских заданий студенты приходили к пониманию собственных изменений в восприятии и понимании инклюзивной модели образовательной практики, расширяя поле познания ее проблематики.

Сегодня остро ставится вопрос о качестве инклюзивного процесса в общем образовании. Сеем утверждать, что решением этого вопроса является развитие инклюзивной практики, основанной на научных исследованиях. Формирование исследовательского мышления педагога, подкрепленного психологическими знаниями, позволит сделать образовательную практику наиболее эффективной с точки зрения развития детей с различными образовательными потребностями.

Литература

1. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление: пер. с англ. / Общ. ред. С.Ф. Горбова, В.П. Зинченко; вступ. ст. В.П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
2. *Выготский Л.С.* Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5–18.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. *Давыдов В.В.* Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. 2003. № 2. С. 42–49.
5. *Портер Дж.* Что препятствует, а что способствует обучению в инклюзивных школах? – Спросите детей! // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции / Под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. С. 191–196.
6. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М.: Форум, 2012. 208 с.
7. *Рубцов В.В.* Социальные взаимодействия и обучение // В.В. Рубцов. Основы социально-генетической психологии. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С. 10–27.
8. *Рубцов В.В.* Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 14–24.
9. *Шеманов А.Ю.* Другой как «неспособный»: социальный конструктивизм vs. медиализация [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. 2012. № 1 (7). URL: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9 (дата обращения: 20.08.2015).
10. *Lewis A., Porter J.* Research and pupil voice // Handbook of Special Education: 2nd Edition / L. Florian (Ed.). L.: Sage, 2014. P. 222–232.
11. *Nirje B.* The normalization principle and its human management implications // Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded / R. Kugel, W. Wolfensberger (Eds.). Washington, DC: President's Commission on Mental Retardation, 1969. P. 179–195.
12. *Paliocosta P., Blandford S.* Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // Support for Learning. 2010. Vol. 25. № 4. P. 179–186.
13. *Renzaglia A. et al.* Promoting a lifetime of inclusion / Renzaglia A., Karvonen M., Drasgow E., Stoxen C.C. // Autism and Other Developmental Disabilities. 2003. Vol. 18. Iss. 3. P. 140–149.

Psycho-pedagogical Research of Inclusive Education in the Undergraduates Training

Alyohina S.V. *,

Moscow State University of Psychology & Education; Institute of Integrated (Inclusive) Education Problems, Moscow, Russia,
Svetlana_slim@mail.ru

The author examines the cultural and historical psychology as a methodological basis of research in the inclusive process of education. The article presents the current trends in research of inclusive education such as the design of organizational and psychological and pedagogical conditions for reinforcing the cultural norms of inclusion in the school: individual development in inclusive education; designing an inclusive educational environment. The article describes the logic of the research master students training. The author suggests for discussion some variants of design and research tasks in order to form the necessary research and development competencies of master students. The author is convinced that the quality of an inclusive process in basic education linked to the development of inclusive practice based on scientific research. Cultural-historical framework and its main idea becomes the methodological basis of psychological research as it claims a leading role of social environment in the development and educating of children.

Keywords: inclusive education, psychological and pedagogical research, cultural-historical psychology, activity approach, pedagogical practices, teacher training, master's program.

References

1. Vertgeymer M. Produktivnoye myshleniye [Productive thinking]. Gorbov S.F. (eds.). Moscow: Progress, 1987. 336 p. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Problema kul'turnogo razvitiya rebenka [The problem of cultural development of the child] (1928). *Vestn. Mosk. un-ta ser. 14: Psikhologiya* [Vestn. Mosk. Univ.], 1991, no. 4, pp. 5–18.
3. Vygotskii L.S. Osnovy defektologii [Basics of Defectology]. T. 5. In Vlasova T.A. (ed.) *Sobraniye sochineniy* [Collected Works]: V 6-ti t. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
4. Davydov V.V. Novyy podkhod k ponimaniyu struktury i sodержaniya deyatel'nosti [A new approach to the understanding of the structure and content of activities]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2003, no. 2, pp. 42–49.
5. Porter Dzh. Chto prepyatstvuyet, a chto sposobstvuyet obucheniyu v inklyuzivnykh shkolakh? – Sprosite detey! [What are the obstacles, and that promotes learning in inclusive schools? – Ask the children!]. In Alekhina S.V. (ed.) *Inklyuzivnoye obrazovaniye: rezul'taty, opyt i perspektivy* [Inclusive education: the results, experience and perspectives]: sbornik materialov Tretiyei Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Moskva, 24-26 iyuniya 2015 g.) Moscow: MGPPU, 2015, pp. 191–196.
6. Ryskina V.L. (eds.) *Rossiyskiye i zarubezhnyye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya* [Russian and foreign research in the field of inclusive education]. Moscow: Forum, 2012, 208 p.

For citation:

Alyohina S.V. Psycho-pedagogical Research of Inclusive Education in the Undergraduates Training. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 70–78 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200307

*Alyohina Svetlana Vladimirovna, PhD (Psychology), Vice-Rector for Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education, Head of the Institute of Integrated (Inclusive) Education Problems, Moscow, Russia, e-mail: Svetlana_slim@mail.ru

7. Rubtsov V.V. Sotsial'nyye vzaimodeystviya i obucheniye [Social interaction and learning]. In Rubtsov V.V. *Osnovy sotsial'no-geneticheskoy psikhologii* [Fundamentals of social and genetic psychology]. Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO "MODEK", 1996, pp. 10–27.
8. Rubtsov V.V. Sotsial'nyye vzaimodeystviya i obucheniye: kul'turno-istoricheskiy kontekst [Social interaction and learning: the cultural and historical context]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2005, no. 1, pp. 14–24. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Shemanov A.YU. Drugoy kak "nesposobnyy": sotsial'nyy konstruktivizm protiv medikalizatsiya [Another as "incapable": social constructivism vs. medicalization]. *Kul'turologicheskiy zhurnal* [Culturological magazine], 2012, no. 1 (7) Availableat: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9 (Accessed 20.08.2015).
10. L'yuis A., Porter Dzh. Issledovaniya i uchenik golos [Research and pupil voic]. In Florian L. (red.). *Spravochnik spetsial'nogo obrazovaniya* [Handbook of Special Education]: 2-ye izdaniye. London: Sage, 2014, pp. 222–232.
11. Nirje V. Printsip normalizatsii i yego posledstviya upravleniya chelovekom [The normalization principle and its human management implications]. In Kugel' R.(eds.). *Izmeneniye Zakonomernosti v zhilykh Uslugi dlya umstvenno otstalykh* [Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded]. Vashington, okrug Kolumbiya: Komissiya prezidenta po umstvennoy otstalosti, 1969, pp. 179–195.
12. Paliocosta P., Blendford S. Vkl'yucheniye v shkole: politika, ideologiya ili zhiznennyy opyt? Analogichnyye vyvody v raznoobraznykh shkol'nykh kul'tur [Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures]. *Podderzhki dlya obucheniya* [Support for Learning], 2010. Vol. 25, no. 4, pp. 179–186.
13. Renzaglia A. et al. Prodvizheniye zhizni vkl'yucheniya [Promoting a lifetime of inclusion] (Renzaglia A., Karvonen M., Drasgow Ye., Stoxen C.C.). *Autizm i drugiyе Narusheniya razvitiya* [Autism and Other Developmental Disabilities], 2003. Vol. 8, vyp. 3, pp. 140–149.

Специальная психология и педагогика в современной школе

Лубовский Д. В. *,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
Lubovsky@yandex.ru

Отмечается резко возросшая потребность работников школьного образования в повышении компетенций в области специальной психологии и педагогики, названы причины данного явления. Намечены методологические и методические принципы повышения квалификации педагогических работников и формирования у них компетенций в области специальной психологии и педагогики. В качестве методологических оснований предложены представления культурно-исторической теории («вращение в культуру» ребенка, зона ближайшего развития, первичные и вторичные нарушения, опосредствование), деятельностного подхода (ведущая деятельность и амплификация ее развития), теории развивающего обучения. Обоснована необходимость формирования компетенций в области общих и специфических закономерностей аномального развития и опоры на знание особых образовательных потребностей, характерных для людей с любыми видами ОВЗ. Показаны возможности применения инновационных методов обучения на занятиях для педагогов по формированию компетенций в области специальной психологии и педагогики.

Ключевые слова: специальная психология и педагогика, современная школа, потребность в повышении квалификации, методологические принципы, инновационные методы обучения.

В настоящее время становится все более необходимым повышение компетенций педагогических работников в области специальной психологии и педагогики. Эта необходимость вызвана тем, что в массовых школах год от года растет число детей с ОВЗ, нужда-

ющихся в особой образовательной среде, где были бы созданы условия для их интеграции в общество. Причины, в силу которых растет число таких детей, хорошо известны. Так, за последние 15 лет в России неуклонно сокращалось число коррекционных школ. В 2000 г.

Для цитаты:

Лубовский Д. В. Специальная психология и педагогика в современной школе // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 79–87. doi: 10.17759/pse.2015200308

* Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой школьной психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: Lubovsky@yandex.ru

насчитывалось 1967 таких школ, в 2006 г. – 1810, к 2014–2015 учебному году осталось около 1630.

Поистине бедствием для системы специального образования стало подушевое финансирование обучения детей, в результате которого спецшколы недополучают средства, а высококвалифицированные педагогидефектологи лишились надбавок к зарплате. Последнее обстоятельство приводит к оттоку квалифицированных кадров из системы специального образования. Такая система финансирования привела администрацию многих спецшкол к необходимости слияния их учебных заведений с обычными школами, что приводит, в том числе, и к притоку детей с ОВЗ в обычные классы. Многими педагогами подобная ситуация небезосновательно воспринимается как бедствие для школьного образования.

С. В. Алехина [1] отмечает, что для современной ситуации в образовании характерно широкое распространение в культуре идей инклюзии как создания равных возможностей для детей с ОВЗ. Однако недофинансирование школ, особенно характерное для последних полутора лет, приводит к тому, что далеко не все они могут создать условия для обучения детей с ОВЗ. Усугубил ситуацию также вывод из штатов образовательных учреждений для детей с ОВЗ и школ инклюзивного образования медицинских работников.

В подобной ситуации фрустрация родительских ожиданий возникает не только у родителей детей с ОВЗ в связи с тем, что школа не оправдывает их ожидания, но и у других родителей, обеспокоенных тем, что ухудшаются условия для получения образования их детьми. Такая ситуация создает у педагогов ощущение некомпетентности и бессилия, что приводит к усилению симптоматики по типу синдрома эмоционального выгорания.

Наряду с необходимостью решения множества проблем, связанных с недостаточным финансированием школ и непродуманными административными решениями о слиянии массовых школ со спецшколами различных видов, в данной ситуации особенно остро ощущается необходимость многостороннего психолого-педагогического просвещения пе-

дагогических работников и родителей по проблемам детей с ОВЗ. Все очевиднее и необходимость повышения квалификации педагогических работников в связи с увеличивающимся притоком детей с ОВЗ в массовые школы. Такая система мер позволила бы решить целый ряд задач – от преодоления чувства некомпетентности у педагогических работников до изменения родительских ожиданий и негативных чувств по отношению к ситуации в образовании. Психолого-педагогическое просвещение и повышение квалификации по этим проблемам позволило бы работникам образования преодолеть последствия произошедшего в последнее время разрушения системы взаимодействия между образовательными организациями разных уровней, типов и видов, которые обеспечивают выбор индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ. Необходимо создание взаимодополняющей системы психолого-педагогического сопровождения образования ребенка и его семьи; для решения этой задачи также необходимо широкое, разностороннее психолого-педагогическое просвещение по проблемам детей с ОВЗ.

Для развития компетенций педагогических работников в области специальной психологии и педагогики необходима продуманная система теоретико-методологических основ, которая позволила бы вести психолого-педагогическое просвещение и повышение квалификации таким образом, чтобы оно отвечало запросам практики, а не превращалось бы в профанацию и не воспринималось бы теми, кто в нем нуждается, как досадная потеря времени. Очевидно, что для повышения квалификации педагогов и формирования у них компетенций, которые им так необходимы, нужны новые образовательные технологии. Трудно представить себе что-то более неуместное для решения поставленных задач, чем читаемая для педагогических работников лекция в формате авторитарного монолога о том, какие бывают варианты детского дизонтогенеза, сопровождаемая заявлениями о необходимости индивидуального подхода к детям с ОВЗ. Для изучения педагогическими работниками детского дизонтогенеза, технологий работы с детьми с ОВЗ,

формирования компетенций в области взаимодействия с родителями нужны инновационные образовательные технологии.

В проектировании психолого-педагогического просвещения и повышения квалификации по данной проблеме необходимо избегать некоторых методологически ошибочных принципов построения содержания этой работы. Так, по нашему мнению, был бы глубоко ошибочен нозологический подход, в рамках которого педагоги, повышающие квалификацию, получают фрагментированные сведения о различных вариантах детского дизонтогенеза безо всякой системы в основе этих знаний. Такой подход, по нашему мнению, лишь усиливал бы чувство некомпетентности и бессилия перед расширяющимся кругом проблем, а также упрочивал бы в деятельности педагогов совокупность характеристик, которую еще Л.С. Выготский назвал фельдшеризмом.

Основная задача данной статьи – предложение теоретико-методологических и методических основ для повышения квалификации и развития профессиональных компетенций педагогических работников, а также для развития родительской компетентности и расширения взаимодействия педагогов с родителями. На наш взгляд, такая система принципов могла бы быть успешно положена в основу изучения детского дизонтогенеза, технологий работы с детьми с ОВЗ, принципов и методов взаимодействия с родителями в условиях инклюзивного образования. Ее основанием могут быть культурно-историческая теория Л.С. Выготского, деятельностный подход в общей, клинической и специальной психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.), а также теория учебной деятельности и развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин и др.).

Не раскрывая подробно принципов каждой из теорий, отметим лишь те, которые могут быть использованы как основа не только для повышения квалификации и развития профессиональных компетенций педагогических работников, развития родительской компетентности и расширения взаимодей-

ствия педагогов с родителями, но и для понимания процессов в современном образовании, в отдельном образовательном учреждении, в классном коллективе, в каждом ребенке в условиях современного образования. В культурно-исторической теории к ним относятся, прежде всего, именно те положения, которые были сформулированы Л.С. Выготским на основе его опыта работы в дефектологии. Это, прежде всего, представление о развитии ребенка как о «врастании в культуру», представления о развитии высших психических функций как возникновении новой структуры благодаря опосредствованию и, наконец, представление о «зоне ближайшего развития», которое можно найти в работах Л.С. Выготского, написанных еще в конце 1920-х гг., хотя данный термин в то время еще не был им найден [6].

Л.С. Выготский наметил также целый ряд принципов, положенных в основу отечественной культурно-исторической и деятельностной школы в дефектологии, специальной психологии и педагогике. К ним относятся, прежде всего, представления о структуре дефекта как соотношении первичного, вторичного и т. д. нарушения. Сами по себе эти представления достаточно хорошо известны, хорошо известно также и распространенное заблуждение в связи с этой теоретической схемой. Довольно часто встречается представление о том, что первичным нарушением является органическое повреждение сенсорной системы, мозговых структур и т. п. Такое заблуждение встречается и в некоторых учебных пособиях для студентов. В связи с этим имеет смысл напомнить, что Л.С. Выготский, работая в области дефектологии, оставался, прежде всего, психологом, и для него первичными нарушениями были всегда нарушения психических процессов – «натуральных форм» психических функций, т. е. элементарных форм памяти, внимания, сенсорных процессов.

Важнейшие идеи, актуальные до сих пор и ставшие методологической основой возрастно-психологического консультирования, сформулированы в работе Л.С. Выготского «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» [3]. Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова,

Н.Н. Лебедева и А.Г. Лидерс [2] отмечают, что в данной работе были впервые представлены структура и содержание диагностико-консультативной работы практического психолога. Применительно к обучению детей с ОВЗ в условиях обычной школы правомерна идея о том, что диагностическая работа должна быть направлена на раскрытие структурного аспекта симптомокомплекса трудного развития, а окончательными результатами этой работы являются диагноз, содержащий в себе прогноз развития, и «педагогическое или лечебно-педагогическое назначение», что в наши дни обычно называют планом развивающей и/или реабилитационной работы с ребенком.

Большое значение имеют для практических приложений специальной психологии в современной школе представления Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития». Это понятие выступает в данной области во всех основных методологических функциях – как возрастная характеристика, связанная с сензитивными периодами развития, как индивидуальная характеристика ребенка в связи с обучаемостью, как характеристика тяжести нарушения и как показатель возможностей его компенсации. Последняя функция зоны ближайшего развития наиболее существенно применительно к данной области.

Наконец, в качестве методологической основы важную роль может сыграть знание об общих и специфических закономерностях аномального развития. Отмечено, что впервые представления об этом были сформулированы еще в трудах видного врача, педагога-дефектолога и психолога Г.Я. Трошина, который утверждал, что «... по существу, между нормальными и ненормальными детьми нет разницы, те и другие – люди, те и другие – дети, у тех и у других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способе развития» [цит. по: 8, с. 12]. То есть Г.Я. Трошин впервые выдвинул положение о том, что развитие ребенка в норме и при ОВЗ протекает по одним и тем же законам. Он впервые высказал положение об ориентации в медико-педагогической практике не на дефект, а на незатронутые болезнью потенциальные возможности, которые, развиваясь, окажут влияние на личность в целом [8; 10].

Исследования Г.Я. Трошина были высоко оценены Л.С. Выготским, который утверждал, что дети с любыми нарушениями развития испытывают трудности взаимодействия с окружающим миром, прежде всего с окружающими людьми, т. е. трудности социального взаимодействия в ходе социализации как индивидуализации. Л.С. Выготский образно называл эти трудности социальным вывихом, который затрудняет приобретение ребенком знаний, опыта «вращения в культуру». Выделение этой общей закономерности отклоняющегося психического развития являлось прямым приложением теории культурно-исторического развития психических функций и одним из шагов к выделению специальной психологии как целостной самостоятельной области психологической науки, хотя, как отмечает В.И. Лубовский, «...сам термин “специальная психология” появляется тридцатью с лишним годами позже» [10, с. 6]. Более детально, с использованием данных исследований детей с различными вариантами нарушений развития, представления об общих и специфических закономерностях аномального развития начинают разрабатываться только с начала 1970-х гг. в работах В.И. Лубовского [10; 11].

В терминах культурно-исторической теории Л.С. Выготского ситуация развития ребенка с ОВЗ в условиях школы получает целостную и непротиворечивую интерпретацию. Образовательная среда школы выступает как источник развития ребенка с ОВЗ, учитель, который опосредует вращение ребенка в культуру, – как носитель идеальной формы культуры, причем даже в тех случаях, когда ребенок по состоянию здоровья находится на домашнем обучении и в его образовании широко используются дистанционные образовательные технологии. Наконец, образовательная деятельность педагога выступает, прежде всего, как формирование опосредствования в процессе компенсации первичных, вторичных и прочих нарушений. Существенно, что первичные нарушения, относящиеся к натуральным формам психических функций, могут быть компенсированы, прежде всего, за счет выстраивания новой структуры высшей психической функции. Даже в том случае,

если собственно первичное нарушение почти устранено (например, нарушение слуховой чувствительности компенсировано благодаря кохлеарной имплантации), требуется длительная, трудоемкая работа по восстановлению высших форм слухового восприятия. При этом уместно рассмотрение опосредствования как выстраивания педагогом ориентировочной основы для ребенка с ОВЗ.

Такая работа может строиться, прежде всего, на основе принципов деятельностного подхода. Среди теоретико-методологических основ психолого-педагогического просвещения и повышения квалификации педагогических работников следует упомянуть также деятельностный подход, намеченный впервые Л.С. Выготским [2; 4]. Предпосылки его создания можно проследить по изменениям формулировки генетического закона культурного развития.

Так, в «Истории развития высших психических функций» (1931) его формулировка представлена в том виде, в котором она вошла в большинство отечественных учебников по психологии развития и стала хорошо известна: «**Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, <...> сперва между людьми, как **категория** интерпсихическая, затем внутри ребенка, как **категория** интрапсихическая» [5, с. 145]. В работе «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте», написанной в 1933 г. – начале 1934 г., данная формулировка претерпевает характерное изменение: «**Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – сперва как **деятельность** коллективная, социальная, т. е. как функция интерпсихическая, второй раз как **деятельность** индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая» [7, с. 15–16]. Более подробно деятельностный принцип изложен Л.С. Выготским в работе «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», где он вводит понятие ведущего типа деятельности и называет ее основные значимые признаки (в такой деятельности ребенок движется в своем развитии, в ней расширяется его зона ближайшего развития и т. д.).****

В дальнейшем деятельностный подход получил развитие в работах многих вид-

ных ученых в области специальной психологии и педагогики (Т.А. Власова, Г.М. Дульнев, А.И. Дьячков, С.А. Зыков, Ю.А. Кулагин, Р.Е. Левина, Ж.И. Шиф и др.). В специальной психологии данный подход характеризуется несколькими существенными особенностями, важными с точки зрения работы по психолого-педагогическому просвещению и повышению квалификации педагогов. Прежде всего, это возрастной принцип в основе подхода к ребенку с ОВЗ. Хорошо известно, что при ограниченных возможностях страдает развитие ведущей деятельности, которая по этой причине не выполняет свои развивающие функции. Амплификация развития детей с ОВЗ, по этой причине, ведется педагогами за счет формирования у них ведущей деятельности возраста. В настоящее время в этом нуждаются, в том или ином виде, большинство детей. Так, например, по данным Е.О. Смирновой [14], развитая сюжетно-ролевая игра встречается у незначительной части дошкольников, и то, что полвека назад было возрастной нормой, встречается ныне в единичных случаях. В специальной психологии Е.С. Слепович [13] подробно изучила формирование игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития, у которых она сформирована на невысоком уровне, но соответствующий возрастной норме уровень находится в зоне ближайшего развития ребенка.

В целом деятельностный подход в специальной психологии характеризуется несколькими существенными чертами. Прежде всего, развивающая работа направлена на зону ближайшего развития ребенка, в которой находится максимум возможностей компенсации нарушения. Компенсация при этом рассматривается, начиная с Л.С. Выготского, как деятельность, направленная на мотив, а не как дрессура отдельных элементов нарушенных функций. Для современной специальной психологии характерно представление о том, что максимальными возможностями для компенсации нарушения обладает развитая форма деятельности, которая выступает для детей с ОВЗ как культурный образец.

Л.С. Выготский еще в середине 1920-х гг. подчеркивал, что только развитая общественно значимая деятельность может рассматри-

ваться как единственно приемлемый путь интеграции человека с аномалией развития в общество. В те годы в Германии, как нигде в Европе, создавались условия для включения людей с ОВЗ в полноценную производственную и общественную жизнь. Незрячие люди работали на производстве в специально созданных для них безопасных условиях, но рядом с людьми без нарушений развития. Этот пример получил в работах Л.С. Выготского высокую оценку. В наше время он стал общепризнанным – в сущности, это и есть инклюзия лиц с ОВЗ в полноценную жизнь общества [1].

В специальной психологии и педагогике нельзя не отметить в качестве важнейшего принципа, имеющего большое значение для практики, необходимость интеграции культурно-исторического и деятельностного подходов. Так, например, Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева [9] называют педагогическим подходом работу по развитию у детей с ОВЗ ведущей деятельности, в то время как психологическим подходом называют работу по компенсации нарушений путем формирования высших психических функций. Совершенно очевидно, что эти два подхода взаимно дополняют друг друга и неотъемлемы друг от друга.

В современной психолого-педагогической литературе широко используется понятие «особые образовательные потребности». Они характерны не только для детей с ОВЗ, но и для многих других категорий детей (например, одаренных или высокомотивированных). Существенно, чтобы у педагогических работников имелись адекватные представления об особых образовательных потребностях как существенных характеристиках детей с ОВЗ. В недавней статье В.И. Лубовского [12] данное понятие раскрыто применительно к детям с ОВЗ, нуждающимся в психолого-педагогической помощи. Сами особые образовательные потребности определены как потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процес-

се обучения. В соответствии с представлениями об общих закономерностях аномального развития, к которым относятся замедленная скорость приема, переработки и использования информации, меньший объем запечатляемой и сохраняемой информации, отставание в развитии всех видов мыслительной деятельности, более низкая работоспособность и более быстрая истощаемость, отставание речевого развития и своеобразные при каждом виде нарушенного развития недостатки речи (т.е. недостатки словесного опосредствования), специфические недостатки моторики, назван ряд особых потребностей в школьном обучении.

К особым образовательным потребностям отнесены:

- необходимость подготовки детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий;
- формирование у детей познавательной мотивации и положительного отношения к учению;
- замедленный темп преподнесения новой информации;
- меньший объем «порций» преподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний педагогов с учетом того, что закон «магического числа 7 ± 2 » для детей с недостатками развития не действует, т.е. объем воспринимаемой и запоминаемой информации у них меньше;
- использование наиболее эффективных методов обучения (в том числе усиление наглядности в разных ее формах, включение практической деятельности, применение на доступном уровне проблемного подхода);
- организация занятий таким образом, чтобы избежать утомления детей;
- максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции;
- контроль за пониманием детьми всего, особенно вербального, учебного материала;
- построение ситуации обучения с учетом сенсорных возможностей ребенка, что означает оптимальное освещение рабочего места, наличие звукоусиливающей аппаратуры и т.д. [10]. Практика обучения детей с ОВЗ

в условиях обычной школы показывает, что даже те из этих потребностей, которые практически не требуют для их удовлетворения затраты больших сил и средств, не удовлетворяются. Причиной такого положения дел становится отнюдь не негативное отношение педагогов к детям с ОВЗ, а несформированность компетенций в области работы с этой группой детей.

Таким образом, многие хорошо известные принципы культурно-исторического и деятельностного подходов выстраиваются в систему, которая может стать методологической основой психолого-педагогического просвещения и повышения квалификации представления о ведущей деятельности, в том числе о ее сформированности как условия компенсации нарушения. Для того чтобы квалификация современного педагога соответствовала профессиональному стандарту, важно также формирование компетенций в области работы с семьей. К таким компетенциям следует отнести умение помочь родителям в принятии проблем ребенка, содействие развитию родительской компетентности, помощь в осознании дисфункциональных особенностей взаимоотношений в семье, когда проблема ребенка становится средством манипулирования, фактором консолидации распадающейся семьи и т. д. Наконец, педагог, очевидно, должен быть компетентен в привлечении родителей к помощи ребенку в учении, т. е. уметь вовлечь родителей в выполнение тьюторских функций по отношению к ребенку. Между тем в существующей практике вузовской подготовки педагогов и педагогов-психологов дисциплины или модули, связанные с формированием компетенций в области работы с семьей, зачастую отсутствуют.

Как было отмечено, для психолого-педагогического просвещения учителей и форми-

рования у них перечисленных компетенций традиционные академические занятия представляются и неуместными, и в целом неприемлемыми. В этой работе должны найти широкое применение принципы развивающего образования, впервые сформулированные в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Очевидно, для этой работы более приемлемы инновационные методы обучения – проектные задачи, имитационные консультации, различные виды групповых заданий. Например, в программе повышения квалификации «Проектирование модулей» исследовательской магистратуры «Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании», проведенной в ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» 19 – 22 мая 2015 г., на мастер-классах по проектированию модулей широко использовались интерактивные методы обучения – проектные задания, групповые дискуссии, элементы психологического тренинга. Занятия по проектированию модуля, посвященного отдельной сфере образования (дошкольное образование, начальное образование, средняя школа, инклюзивное обучение и специальная педагогика), вызывали интерес и находили позитивные отклики не только у тех, кто разрабатывает программы подобных модулей или дисциплин, но и у всех участников занятия. Применение таких технологий в повышении квалификации педагогических работников могло бы не только содействовать формированию у них требуемых компетенций, но и помогло бы им за счет создания системы ориентиров в области специальной психологии и педагогики преодолеть чувство растерянности, бессилия, отчаяния и ощущение собственной некомпетентности в нынешней образовательной ситуации.

Литература

1. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.
2. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карбанова, Н.Н. Лебедева, А.Г. Лидерс. 2-е изд., расширенное. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 480 с.
3. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Л.С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 257–321.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5–314.
6. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 4. С. 5–18.
7. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. статей / Под ред. Л.В. Занкова, Ж.И. Шиф, Д.Б. Эльконина. М.; Л.: Учебно-педагогическое издательство, 1935. С. 20.
8. Дружиловская О.В. Научно-историческое наследие Г.Я. Трошина и его значение для современной специальной психологии и педагогики // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 11–16.
9. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта // Дефектология, № 6.
10. Лубовский В.И. «Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 3. С. 3–7.
11. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1971. № 6. С. 15–19.
12. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 5. С. 61–66. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (дата обращения: 03.08.2015).
13. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 96 с.
14. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (дата обращения: 03.08.2015).

Special Psychology and Pedagogy in the Modern School

Lubovsky D. V. *

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
Lubovsky@yandex.ru

The article points out that need in improving competence in the field of special pedagogy and psychology for employees of school education dramatically increased and calls the causes of this phenomenon. Methodological and methodical principles of training of teachers and the forming their competence in the field of special psychology and pedagogy are outlined. Concepts of cultural-historical theory ("growing in the culture" of the child, the zone of proximal development, primary and secondary disorders, mediation), the activity approach

For citation:

Lubovsky D. V. Special Psychology and Pedagogy in the Modern School. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 79–87 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200308

*Lubovsky Dmitry Vladimirovich, PhD (Psychology), Head of Chair of School Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: Lubovsky@yandex.ru

(leading activity and amplification of its development), theory of developmental education are suggested to be methodological bases. The article substantiates the need for formation of competence in the field of general and specific patterns of abnormal development and relying on the knowledge of the educational requirements specific to people with special needs. The article points out the possibilities of using the innovative teaching methods in the trainings for teachers in order to build competencies in the field of special pedagogy and psychology.

Keywords: special pedagogy and psychology, modern school, the need for advanced training, methodological principles, innovative teaching methods.

References

1. Alekhina S.V. Printsipy inklyuzii v kontekste izmenenii obrazovatel'noi praktiki [The principles of an inclusion in the context of changes of educational practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2014, no.1, pp. 5–16 (In Russ., abstr. In Engl.)
2. Burmenskaya G.V. (eds.) Vozrastno-psikhologicheskii podkhod v konsultirovani detei i podrostkov: Uchebnoe posobie [Age – psychological approach in consultation of children and teenagers]. 2nd ed., expanded. Moscow.: Moskovskii psikhologosotsial'nyi institut, 2007. 480 p.
3. Vygotskii L.S. Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva [Diagnostics of development and pedological clinic of the difficult childhood]. *Sobr. soch.: V 6 t. T. 5.* [Collected works: in 6 vol. Vol. 5]. Moscow, Pedagogika, 1983, pp. 257–314.
4. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razviti rebenka [The play and its role in mental development of the child]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1966, no. 6, pp. 62–76.
5. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of development of the highest mental functions]. *Sobr. soch.: V 6 t. T. 3.* [Collected works: in 6 vol. Vol. 3]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 5–314.
6. Vygotskii L.S. Problema kul'turnogo razvitiya rebenka [Problem of cultural development of the child]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psychology* [Vestnik of Moscow University], 1991, no. 4, pp. 5–18.
7. Vygotskii L.S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [Problem of training and intellectual development at school age]. In Zankov L.V. (eds.) *Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya* [Intellectual development of children in the process of training]. Moscow–Leningrad, 1935, pp. 3–20.
8. Druzhilovskaya O.V. Nauchno-istoricheskoe nasledie G.Ya. Troshina i ego znachenie dlya sovremennoi spetsial'noi psikhologii i pedagogiki [Scientific and historical heritage of G.Ya. Troshin and his value for modern special psychology and pedagogy]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2008, no. 3, pp. 11–16 (In Russ., abstr. In Engl.)
9. Ekzhanova E.A., Strebeleva E.A. Sistemy korektsionno-razvivayushchego obucheniya i vospitaniya detei doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami intellekta [Systems of the special developing training and education for preschool children with intelligence disorders]. *Defektologiya* [Defectology], 2006, no. 6, pp. 3–4.
10. Lubovskii V.I. «Vrastanie v kul'turu» rebenka s narusheniyami razvitiya [«Growing into culture» of the child with development disorders]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2006, no. 3, pp. 3–7 (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Lubovskii V.I. Obshchie i spetsificheskie zakonomernosti razvitiya psikhiki anomal'nykh detei [General and specific regularities of mental development of abnormal children]. *Defektologiya* [Defectology], 1971, no 6, pp. 15–19.
12. Lubovskii V.I. Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti [Special educational needs] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2013, no.5, pp. 61–66. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.shtml> (Accessed 03.08.2015) (In Russ., abstr. In Engl.)
13. Slepovich E.S. Igrovaya deyatel'nost' doshkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Play activity of preschool children with a delay of mental development] . Moscow: Pedagogika, 1990. 96 p.
14. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [Play in modern preschool education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2013, no. 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (Accessed 03.08.2015) (In Russ., abstr. in Engl.)

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ РАЗРАБОТКИ И АПРОБАЦИИ
НОВЫХ МОДУЛЕЙ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
МАГИСТРАТУРЫ «КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД
В ОБРАЗОВАНИИ» С РЕКОМЕНДАЦИЯМИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОГРАММЫ

Формирование готовности магистрантов применять культурно-историческую психологию и деятельностный подход для анализа дошкольной образовательной практики

Бурлакова И.А.*,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
iaburlakova@mail.ru

Представлены некоторые результаты апробации вариативного модуля магистерской программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» в части формирования исследовательских компетенций для решения проблем дошкольного образования – готовности применять теоретические положения культурно-исторической психологии и деятельностного подхода для анализа образовательной практики. Описана структура модуля, задачи каждого компонента и особенности их реализации. Сформулированы цели и задачи каждого подмодуля из трех: «Обучение и развитие дошкольников», «Практика деятельностного подхода в развивающем дошкольном образовании» и «Организация игры и проектирование игрушек». Особое место отводится подмодулю, посвященному вопросам развития и организации игровой деятельности, развития дошкольника в игре. Представлены и проанализированы трудности, возникшие в процессе реализации этого подмодуля (трудности освоения теоретического содержания и решения практических задач), и предложен путь их решения.

Ключевые слова: дошкольное образование, культурно-историческая психология, деятельностный подход, исследовательские компетенции, игра.

Для цитаты:

Бурлакова И.А. Формирование готовности магистрантов применять культурно-историческую психологию и деятельностный подход для анализа дошкольной образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 88–94. doi: 10.17759/pse.2015200309

* *Бурлакова Ирина Анатольевна*, кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, e-mail: iaburlakova@mail.ru

Вариативная часть магистерской программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» (далее – Программа) включает в себя модуль «**Теоретические и экспериментальные исследования обучения и развития**», который направлен на становление и развитие исследовательских компетентностей, необходимых для решения проблем различных уровней образования, в том числе и дошкольного [3].

Одной из важных целей развития исследовательских компетенций у педагогов дошкольного образования при реализации этого третьего модуля Программы являлось формирование готовности осуществлять анализ образовательной практики, основываясь на культурно-историческом и деятельностном подходах. Без владения методологией осуществлять такой анализ проблематично, поскольку именно теоретические положения этих подходов являются основой отечественного дошкольного образования (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина) и, в частности, нормативных документов, регулирующих образовательную деятельность дошкольных организаций, – ФГОС дошкольного образования.

Для достижения поставленных целей при проектировании модуля его содержание выстраивалось на основе интеграции теоретического материала и практических заданий.

В модуль был включен первый подмодуль – «**Обучение и развитие дошкольников**», который давал возможность представить и обсудить разнообразие образовательных практик как определенное воплощение идей и положений культурно-исторического и деятельностного подходов в нашей стране и за рубежом. Знакомство с образовательными программами происходило и в совместной работе обучающихся – на аудиторных занятиях, и в самостоятельной деятельности магистрантов. Основной акцент делался на том, какие теоретические положения (центральные в представлении авторов о развитии ребенка в дошкольном возрасте) были положены в основу той или иной программы и каким образом выстраиваются в соответствии с ними психолого-педагогические условия реализации образовательных задач.

В данном подмодуле важным было развитие способности магистрантов анализировать программные и учебно-методические материалы и оценивать их с позиций культурно-исторического и деятельностного подходов. Без этой способности представляется невозможным владение такими профессиональными компетенциями в научно-исследовательской деятельности, как «способность выделять актуальные проблемы развития современной системы образования, обучения и развития детей» и «способность выделять исследовательскую проблему в контексте реальной профессиональной деятельности и проектировать программы ее изучения».

Поэтому в дополнение к теоретическому содержанию подмодуля была разработана последовательность практических задач.

В качестве *первой такой задачи* магистрантам было предложено выбрать и изучить проект одной из примерных образовательных программ, разработанных в соответствии с ФГОС дошкольного образования, и показать, что она базируется на теоретических положениях культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, опираясь на формулировки целей, задач, основного содержания и принципов реализации программы. Это позволяет магистрантам соотнести собственные представления и знания основных теоретических положений с тем, как авторы образовательных программ определяют основы образовательной работы с дошкольниками «педагогическим языком», пути и условия обучения, воспитания и развития детей. Важность выполнения такого задания определяется еще и существованием трудностей, которые часто испытывают практики – педагоги и психологи – при переводе значений и смыслов с психологического языка на педагогический язык и наоборот.

Вторая практическая задача подмодуля была направлена на анализ магистрантами собственного педагогического опыта. Обучающиеся представляли и обсуждали описание образовательной ситуации, взятой из собственного опыта, которая иллюстрировала практическое воплощение идей культурно-исторической психологии и деятельностного

подхода через реализацию задач образовательной дошкольной программы. Задания подобного типа позволяют не только по-новому оценить собственный опыт, но и более глубоко понять и осмыслить ключевые понятия, положения теоретических основ дошкольного образования, а, возможно, и присвоить их через новое осознание своей профессиональной практики.

В качестве *третьей задачи* магистрантам было предложено проектирование идеальной образовательной ситуации (с точки зрения соответствия культурно-исторической психологии и деятельностному подходу). Предварительно составлялся список наиболее важных, с их точки зрения, теоретических положений, на основе которых должна строиться образовательная работа с дошкольниками. Содержащиеся в этом списке понятия выступали своеобразными реперными точками, обращение к которым затем позволяло оценивать меру выполнения задания, полноту соблюдения выделенных положений и принципов. Так, например, при анализе некоторой «идеальной» образовательной ситуации в части ее соответствия положению о том, что обучение ведет за собой развитие, такими опорными точками выступали понятия «обучение» и «развитие». Опираясь на содержание этих понятий, оценивалось, действительно ли предлагаемая ситуация – обучающая и почему, к развитию чего может привести такая ситуация, на основании чего можно будет судить о развитии. Проектирование с последующим обсуждением для внесения изменений в проект идеальной образовательной ситуации позволяло магистрантам, представляющим свои решения, еще раз проанализировать свой проект, выделить «зоны риска» или ошибки и внести необходимые коррективы.

Четвертая практическая задача для магистрантов, решение которой способствует формированию у них готовности анализировать дошкольную образовательную практику с позиций культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, – это анализ реальных образовательных ситуаций (занятия с дошкольниками, организация режимных моментов, общение с дошкольниками и др.). Сначала вниманию магистрантов были пред-

ставлены видеозаписи, что исключало возможность общения с педагогом. Отсутствие возможности прояснить вопросы, возникающие при просмотре видеозаписи, вынуждало магистрантов предлагать свои объяснения, свои предположения по поводу спорных или сомнительных эпизодов и обсуждать их в группе. Складывающаяся ситуация создавала условия для использования магистрантами теоретических положений и принципов при построении вопросов, аргументов и контраргументов.

Пятое практическое задание, вынесенное в практику, заключалось в наблюдении за реальным образовательным процессом с целью выделения проблемной ситуации.

Возможность беседы с педагогом, определение его видения и понимания ситуации позволяет магистрантам получить более полную информацию для анализа наблюдаемых трудностей и поиска их решений, моделирования профессиональных действий педагога, которые бы исключали возникновение проблемы.

В процессе решения предлагаемых задач магистранты смогли понять, что при анализе дошкольной образовательной практики могут быть выделены две группы проблем:

- проблемы, обусловленные низкой квалификацией педагога или недостаточным набором профессиональных компетенций для осуществления образовательной работы с дошкольниками в соответствии с теоретическими основами и ФГОС дошкольного образования;

- проблемы, которые возникают из-за недостаточной изученности некоторых психологических аспектов образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста и психолого-педагогических условий развития, недостаточной разработки некоторых теоретических положений.

Второй подмодуль **«Практика деятельностного подхода в развивающем дошкольном образовании»** направлен на формирование исследовательских компетенций через освоение практик развивающего дошкольного образования. Акцент в содержании был перенесен на исследования, которые были положены в основу этих практик: работы под руководством А.В. Запорожца по изу-

чению развития восприятия и эмоциональной сферы в дошкольном возрасте, лонгитюдный формирующий эксперимент под руководством Л.А. Венгера, направленный на изучение развития познавательных способностей у дошкольников. Результаты этих исследований имели большое теоретическое значение и внесли особый вклад в развитие детской психологии, представлений о развитии познавательных процессов в раннем детстве. Кроме того, на их основе выстраивалась образовательная работа с дошкольниками по сенсорному развитию, формированию общих умственных способностей (программа «Развитие», разработанная под научным руководством Л.А. Венгера) [1]. Важно было обратить внимание обучающихся на использование авторами научной методологии при формулировании проблемы, обобщений и выводов и при построении эксперимента. Эти исследования рассматривались магистрантами с точки зрения актуальности проблемы, определения методологического аппарата, подбора методик и способов обработки данных и, конечно, анализа и обсуждения полученных данных.

Практическое задание в этом подмодуле строилось на основе просмотра видеозаписи фрагментов занятий с детьми по программе «Развитие». У магистрантов была возможность увидеть частные проблемы в организации образовательной работы и трудности конкретных детей, определить причины возникновения этих трудностей и предложить собственные варианты, позволяющие избежать или скорректировать трудности и проблемы. Выполнение практического задания требовало адекватного применения терминологии концепции развития познавательных способностей для своих решений и их аргументации.

В формировании обозначенной составляющей исследовательских компетенций немаловажен вклад дисциплины «Нарративная практика в развитии дошкольного образования». Зарубежные коллеги знакомили магистрантов с подходом, разработанным с позиций культурно-исторической психологии и теории деятельности, к организации развивающего образования дошкольников – методом нарративного научения (М. Бредиките и

П. Хаккарайнен, Финляндия) [5]. Этот метод базируется на теоретических представлениях о нарративах «как базовом принципе функционирования сознания, а также на психическом орудии, служащем для смысловой организации идей и знаний» [5, с. 73], принципе развития ребенка в процессе овладения культурными средствами, накопленными предыдущими поколениями, в процессе взаимодействия и деятельности.

Игра, по мнению авторов этого метода, «является невербальной формой рассказа, посредством которой ребенок выражает свое понимание окружающей действительности, себя и других людей.

Эти идеи созвучны исследованиям отечественных психологов, изучавших развитие ребенка и игру в дошкольном возрасте (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и др.)» [2].

Освоение данного содержания и проникновение в суть нового метода расширило представления магистрантов о возможностях культурно-исторического и деятельностного подхода в построении и интерпретации образовательной практики.

Третьим (но не по значимости для развития профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования) стал подмодуль «Организация игры и проектирование игрушек», в рамках которого основным предметом внимания на занятиях были игровая деятельность и развитие ребенка в игре.

Основными формами организации занятий были лекции-«размышления» и практические занятия. Акцент на лекциях был сделан на демонстрации того, как определенное теоретическое понимание находит практическое применение при фиксации развития сюжетной игры: на конкретном материале сюжетно-ролевой игры фиксировался момент перехода от одного качественного уровня развития действия ребенка к новому, культурно опосредствованному действию. Важным было обсуждение проблемы «использования» развивающей функции игры в разных сферах образования (в целях обучения, экспертизы игрушек и игровой среды и др.).

Отдельное внимание было уделено вопросам проектирования развивающей игрове-

вой среды. Магистранты рассмотрели типологию игровых материалов, построенную на деятельностном основании, и критерии их психолого-педагогической оценки (Е.О. Смирнова) [4]. На практических занятиях магистранты получили практические навыки разработки игрушек, психолого-педагогической оценки конкретных игровых материалов.

Значимым результатом работы в третьем подмодуле стало формирование у магистрантов профессиональной позиции в понимании и интерпретации развития и представления о границах этой позиции, а также понимания того, что профессиональная интерпретация любого психического явления, игры в том числе, всегда связана с той или иной теоретической идеей о психическом развитии.

Однако при реализации данного вариативного модуля возникли некоторые трудности, которые были преодолены вместе с магистрантами, но, как нам представляется, выявили проблемы в подготовке педагогов дошкольного образования, практике образовательной работы с дошкольниками в целом.

Так, уровень подготовки некоторых магистрантов не позволил начать формирование готовности анализировать дошкольную образовательную практику с позиций культурно-исторической психологии и деятельностного подхода с запланированной первой задачи первого подмодуля. Возникла необходимость в работе с понятийным аппаратом – в углублении представлений об основных положениях культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, уточнении ключевых понятий. Так, пытаясь проиллюстрировать какое-либо из основных понятий или теоретических положений, некоторые магистранты воспроизводили (правильно) лишь общие определения и объяснения. Примеры, которые они приводили из собственной образовательной практики, как правило, свидетельствовали о том, что ключевые теоретические понятия существуют для них на формальном уровне и не могут использоваться для анализа и интерпретации образовательной деятельности, условий и особенностей развития ребенка.

Например, на вопрос: «Какую дошкольную программу можно назвать развиваю-

щей программой?» чаще всего педагоги давали ответ: «Все», поскольку каждая из дошкольных программ ставит в качестве одной из своих целей развитие ребенка. Выявленные трудности подтверждают необходимость переноса принципов развивающего обучения на дошкольное образование и их уточнения применительно к образовательной работе с дошкольниками.

Еще один пример: при обсуждении одной из центральных тем дошкольного образования – игры – магистранты, безусловно воспроизводя тезис о ведущей роли этой деятельности в развитии дошкольника, нередко подменяют ее игровыми формами обучения, отводят чрезвычайную роль «обучающей игре» – взрослому – при организации и педагогическом сопровождении сюжетной игры детей (взрослый предлагает тему, распределяет роли между детьми, выступает в роли режиссера, определяя развитие сюжета).

Это проявилось и в отношении понятия «деятельность», что отражается в анализе и аргументации принципов организации детских деятельностей (конструирование, аппликация, рисование и др.), которые, не будучи ведущими, тем не менее играют очень большую роль в развитии детей.

Поэтому в работу с содержанием первого подмодуля была включена вводная задача, направленная на углубление представлений об основных положениях культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, уточнение ключевых понятий. Для этого использовались элементы ролевой игры – магистрантам предлагалось разыграть ситуацию родительского собрания. Одни, выполняя привычную роль «воспитателя», выступали перед родителями и объясняли специфику работы с дошкольниками. Другие в роли «родителей» стремились понять и разобраться в том, почему важно с детьми играть, рисовать, строить и пр., что это даст их детям, в чем, по мнению педагогов, заключается развитие детей, и каким образом такая специфика подготовит ребенка к школе. Выполнение данного практического задания – объяснить значение сложных теоретических понятий и положений людям, далеким от психолого-педагогической науки – не

позволяло магистрантам использовать научные термины формально и вынуждало их проникать в суть понятий, иллюстрировать свои определения примерами из образовательной практики.

Только после решения этой вводной задачи появилась возможность перейти к решению магистрантами запланированной последовательности задач по формированию готовности анализировать дошкольную образовательную практику с позиций культурно-исторической психологии и деятельностного подхода.

Результатами апробации вариативного модуля Программы стала готовность анализировать реальную образовательную практику как одна из составляющих исследовательских компетенций.

На практике это проявилось в том, что магистранты:

- профессионально грамотно и самостоятельно анализировали образовательные ситуации;
- адекватно, с позиций культурно-исторической психологии и деятельностного подхода аргументировали выбор эпизода с допущенной педагогом ошибкой, т. е. эпизода, в котором наблюдались неправильные действия педагога, не учитывающие особенности образовательной ситуации и приводящие к снижению качества и эффективности решения образовательных задач (Бурич А.С., 2004;

Колесникова И.А., Титова Е.В., 2005);

- доступно и убедительно, но корректно, сообщали свое мнение педагогу и предлагали для обсуждения варианты предупреждения или преодоления подобных ошибок.

Кроме того, апробация вариативного модуля и анализ трудностей, возникших при реализации поставленных образовательных задач, позволила сформулировать следующие предложения с целью усовершенствования Программы:

- дополнить (скорректировать) содержание и результаты освоения первых модулей Программы с учетом первого – дошкольного – уровня общего образования;
- ввести входной контроль в профильный модуль (дошкольное образование);
- дополнить практику «сквозными» задачами, которые позволяют понять непрерывность развития и образования.

Представляется, что учет этих предложений облегчит вхождение магистрантов в профильный (вариативный) модуль. Педагогам других уровней образования это позволит увидеть и понять проблемы дошкольного образования, а возможно, и обнаружить, что проблемы школьного обучения и развития учебной деятельности – родом из дошкольного детства. Это также позволит расширить и обогатить исследования детства и образования в рамках культурно-исторической психологии и деятельностного подхода.

Литература

1. Дьяченко О.М. Программа «Развитие» // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 32–43.
2. Клопотова Е.Е., Самкова И.А. Можно ли будущих воспитателей научить играть с детьми? [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62461.shtml (дата обращения: 13.07.2015).
3. Рубцов В.В. и др. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»:

направление подготовки – Психолого-педагогическое образование / В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов, З.В. Макаровская, Л.К. Максимов // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С. 127–142.

4. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3 URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3402.shtml> (дата обращения: 19.09.2015).
5. Хаккарайнен П., Бредиките М. Обучение, основанное на игре, как надежный фундамент развития // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 71–79.

Training the Research Master Students to be Ready to Use the Cultural-Historical Psychology and Activity Approach for the Analysis of the Pre-school Educational Practice

Burlakova I. A. *

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
iaburlakova@mail.ru*

The paper presents some results of testing the variable module of educational program of "Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education" regarding the establishment of research competencies to solve the problems of pre-school education and readiness to apply the theoretical principles of cultural-historical psychology and activity approach for the analysis of educational practices. The structure of the module, the tasks of each component and feature of their realization are described. The aims and objectives of each sub-module are named. Special attention is paid to the submodule dedicated to the development and organization of gaming activities, the development of a preschooler during the game. The author has analyzed and proposed solutions to problems of development of the theoretical contents and solving practical problems encountered in the implementation of this sub-module.

Keywords: pre-school education, cultural-historical psychology, activity approach, research competences, game.

References

1. D'yachenko O.M. Programma «Razvitie» [Program "Razvitie"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1996, no. 3, pp. 32–43 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Klopotova E.E., Samkova I.A. *Mozhno li budushchikh vospitatelei nauchit' igrat' s det'mi?* [Possible future educators to teach to play with children?] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62461.shtml (Accessed: 13.07.2015) (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Kompetentnostno-deyatelnostnyi podkhod k proektirovaniyu i razrabotke novoi modul'noi OPOP issledovatel'skoi magistratury «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatelnostnyi podkhod v obrazovanii»: napravlenie podgotovki – Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie [Competence-oriented approach to the design and development of new modular opop research master's "Cultural-historical psychology and activity approach in education": the direction of preparation – Psychological and pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. T.19, no. 3, pp.127–142 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [Game modern preschool education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education], 2013, no. 3 Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3402.phtml> (Accessed: 19.09.2015) (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Khakkarainen P., Bredikite M. Obuchenie, osnovannoe na igre, kak nadezhnyi fundament razvitiya [Training, based on the game, as a reliable Foundation for the development of]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010, no. 3, pp. 71–79 (In Russ., abstr. in Engl.).

Для цитаты:

Burlakova I. A. Training the Research Master Students to be Ready to Use the Cultural-Historical Psychology and Activity Approach for the Analysis of the Pre-school Educational Practice. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 88–94 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200309

*Burlakova Irina Anatolyevna, PhD (Psychology) Professor, Head of the Chair of Preschool Pedagogic and Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: iaburlakova@mail.ru

Организация учебной практики студентов в исследовательской магистратуре «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт апробации

Максимов Л. К. *,

ГАОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования»,
Волгоград, Россия,
lalemaks@mail.ru

Максимова Л. В. **,

ГАОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования»;
«Лицей № 8 “Олимпия” Дзержинского района Волгограда», Волгоград, Россия,
lalemaks@mail.ru

Представлен опыт апробации программы учебной практики студентов в структуре первого интегративного модуля основной профессиональной образовательной программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», направление подготовки – Психолого-педагогическое образование. В соответствии с теоретической концепцией программы освоение студентами этого интегративного модуля начинается не с теоретического курса, а с учебной практики. Ее содержание создает условия для актуализации исследовательских действий студентов в понятийно-смысловом поле культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в образовании, порождает учебно-профессиональные и психолого-педагогические

Для цитаты:

Максимов Л.К., Максимова Л.В. Организация учебной практики студентов в исследовательской магистратуре «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт апробации // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 95–101. doi: 10.17759/pse.2015200310

*Максимов Леонид Константинович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии, ГАОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», Волгоград, Россия, e-mail: lalemaks@mail.ru

**Максимова Лариса Викторовна, старший преподаватель кафедры педагогической психологии, ГАОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», методист МОУ, «Лицей № 8 “Олимпия” Дзержинского района Волгограда», Волгоград, Россия, e-mail: lalemaks@mail.ru

проблемы, поиск решения которых будет осуществляться в процессе теоретического обучения. Рассматриваются вопросы организации практики этого модуля, ее цели, задачи, формируемые компетенции и образовательные результаты; содержание и формы организации деятельности студентов, обеспечивающие достижение этих результатов; инструменты оценки.

Ключевые слова: интегративный модуль, учебная практика, профессиональные компетенции, общий способ исследования учебной деятельности, деятельностно ориентированная образовательная среда образовательной организации.

Реализация новой модульной основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» предполагает значительное увеличение объема практики и научно-исследовательской работы (НИР) студентов в образовательных организациях, реализующих деятельностный подход в обучении и воспитании детей.

Практика и НИР в программе исследовательской магистратуры выступают, с одной стороны, как особые, самостоятельные модули, с другой – как специальные подмодули, входящие в состав пяти интегративных модулей. Каждый интегративный модуль состоит из учебного модуля (теоретическое обучение) и двух подмодулей (практика и НИР), представляя собой «теоретико-практическую единицу, имеющую свои цели и задачи, необходимые средства организации профессиональной подготовки будущих специалистов к исследованию деятельности» [1, с. 134].

Подмодуль «Практика» в каждом интегративном модуле является определяющим для формирования исследовательского действия у студента. Такое действие первоначально осуществляется в условиях практики, которая встроена в реальную учебную деятельность учителя и учащихся. «Исследовательское действие возникает из проблемы, содержательного противоречия, выделенного и за-

фиксированного студентом в процессе анализа способов построения содержания предметного материала, форм организации учебной деятельности учителя и учащихся на различных этапах постановки и решения учебных задач. Затем оно снова возвращается к практике, связывая между собой подлежащие решению проблемы организации и развития учебной деятельности, с одной стороны, теорию и методы исследования этих проблем – с другой» [1, с. 134].

Проект модуля «Практика» был создан рабочей группой, в состав которой вошли преподаватели кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ)¹ и кафедры педагогической психологии Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Волгоградская государственная академия последипломного образования» (ГАОУ ДПО «ВГАПО»)², имеющие опыт педагогической работы в вузе (преподавание учебных дисциплин «Психология учебной деятельности», «Теория и практика развивающего обучения младших школьников») и практической работы в образовательном учреждении, реализующем технологию учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).

¹ В.В. Рубцов, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор, ГБОУ ВПО МГППУ «Московский городской психолого-педагогический университет»; З.В. Макаровская, доктор технических наук, председатель Учебно-методического совета, проректор по учебной работе, профессор, ГБОУ ВПО МГППУ.

² Л.К. Максимов, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии, ГАОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования»; Л.В. Максимова, старший преподаватель кафедры педагогической психологии, ГАОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», методист МОУ «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда».

Модуль «Практика» ОПОП «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» состоит из пяти подмодулей: «Деятельностно ориентированная образовательная среда» (учебно-ознакомительная практика), «Образцы профессиональных действий» (учебная практика), «Профессиональные пробы» (учебная практика), «Профессиональные действия» (производственная практика), «Общий способ профессионального действия» (преддипломная практика). Каждый подмодуль входит в состав одного из интегративных модулей.

В процессе успешного освоения всех интегративных модулей у студентов формируется способ исследования учебной деятельности. Уровень его освоенности и обобщенности выступает показателем развития профессиональной компетентности исследователя в области учебной деятельности. Оценка освоенности действий, входящих в состав обобщенного способа исследования учебной деятельности, осуществляется с помощью специально разработанных проектно-исследовательских заданий в начале и в конце изучения студентами каждого интегративного модуля.

Особенностью интегративного модуля 1 (по всем направлениям обучения) является то, что он (в соответствии с сетевым планом-графиком учебного процесса) начинается не с теоретического обучения, а с учебной практики. Содержание практической работы магистрантов актуализирует понятийно-смысловое поле культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в образовании, порождает учебно-профессиональные и психолого-педагогические проблемы (задачи), поиск решения которых будет осуществляться в процессе теоретического обучения по соответствующему учебному модулю и (или) разделу научно-исследовательской работы. Это создает условия для осмысленного отношения магистранта к изучаемому теоретическому материалу.

Рассмотрим опыт организации практики при реализации интегративного модуля 1 (на-

правление – «Начальная школа»). В его рамках подмодуль практики связан содержательно и организационно с учебным подмодулем «Методология психолого-педагогических исследований: деятельностный подход» и подмодулем НИР «Эскизный проект» – теоретическое введение в магистерское исследование.

Подмодуль практики интегративного модуля 1 имеет название «Деятельностно ориентированная образовательная среда». Практика направлена на ориентированного студента в пространстве профессиональных действий педагога образовательного учреждения в области организации и исследования учебной деятельности младшего школьника, реализуется как учебно-ознакомительная.

Задачи практики:

- первоначальное осмысление опыта реализации деятельностного подхода в конкретной образовательной организации;
- ознакомление с образцами профессиональных действий педагога в области организации учебной деятельности школьников;
- выявление проблем реализации профессиональных функций педагога в сфере формирования совместной учебной деятельности школьников;
- формирование способности к самостоятельному профессиональному развитию в области исследования учебной деятельности.

В процессе учебной практики формируются следующие **компетенции**³:

общекультурные (ОК) – готовность к саморазвитию (ОК-3);

общепрофессиональные (ОПК) – готовность к коммуникации в устной и письменной речи на русском языке для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-10);

профессиональные (ПК) – способность проводить анализ образовательной деятельности организации (ПК-30); способность проводить экспертную оценку образовательной среды и методического обеспечения учебно-воспитательного процесса в организации

³ Формулировка компетенций приведена в части, формируемой в процессе анализируемого подмодуля учебной практики.

(ПК-32); способность выделять актуальные проблемы развития современной системы образования (ПК-34);

дополнительные профессиональные (ДПК) – владение методами культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в проведении анализа проблем учебной деятельности, связанных с особенностями ее организации (взаимодействие участников, распределение действий, роли, позиции, процессы коммуникации, взаимопонимания, рефлексии и др., ДПК-42); способность рефлексивно оценивать собственные профессиональные достижения (ДПК-47).

Основное задание, которое выполняют студенты на практике, заключается в изучении образовательной среды школы с целью установления ее соответствия требованиям деятельностного подхода в образовании.

На **первом этапе** практики определяются цели и задачи, программа действия студентов в образовательной организации. Проводятся факультативные и аудиторные (в том числе консультационные) занятия с преподавателями по программе практики.

До выхода на базу практики для самостоятельной работы студентам предлагается специальное задание: они должны на основе знаний в области культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, полученных на предыдущих этапах обучения и в процессе анализа научной литературы, *составить схему* изучения образовательной среды организации с целью установления ее соответствия требованиям деятельностного подхода в образовании.

Дается общая установка по составлению схемы. Рекомендуется, во-первых, выделить структурные компоненты (аспекты, элементы) образовательной среды; во-вторых, указать возможные источники получения информации об этих компонентах; в-третьих, определить показатели (индикаторы), указывающие на деятельностную ориентацию образовательной среды для каждого источника; в-четвертых, разработать форму предъявления схемы (структурированный текст, таблица и др.).

Кроме того, на этапе подготовки к практике студенты выполняют первое проектно-

исследовательское задание. Выполнение этого задания дает возможность *преподавателям* установить исходный уровень владения студентами теоретическими знаниями в области культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в образовании и общим способом исследования учебной деятельности.

В то же время выполнение проектно-исследовательских заданий позволяет *студентам* выделить и зафиксировать собственные учебно-профессиональные и психолого-педагогические проблемы в области теории культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в образовании.

На **втором этапе** практики студенты работают в образовательной организации, собирают информацию об образовательной среде в соответствии с самостоятельно разработанной схемой и индивидуальным планом.

В процессе презентации образовательной организации, в которой проходит практика, они знакомятся с позицией участников образовательного процесса по вопросу соответствия образовательной среды организации требованиям деятельностного подхода, со способами создания условий становления учебной деятельности на уроках и во внеурочной сфере, формирования исследовательской позиции педагога, организации переходных видов деятельности на этапе поступления в начальную или основную школу.

Для анализа конкретных задач образовательной организации и средств, с помощью которых эти задачи решаются, студенты изучают (по обоснованному самостоятельному выбору) основную образовательную программу организации, рабочие учебные программы отдельных учебных предметов, план научно-методической (опытно-экспериментальной) работы и др.

Изучение студентами образовательной среды продолжается в процессе посещения уроков, участия в работе мастер-классов и др.

Наблюдения профессиональных действий педагога в области организации учебной деятельности школьников в каждой образовательной организации может быть выполнено по индивидуальной программе, в зависимости от возможностей такой организации. На-

пример, в начальных классах ряда школ, реализующих деятельностный подход к обучению; время проведения такой практики совпадает со стартовым этапом организации образовательного процесса.

Основные цели такого этапа состоят в определении, совместно с учащимися II–IV классов, образовательных задач на текущий учебный год, в восстановлении и коррекции ранее освоенных способов предметных и универсальных учебных действий.

Для учащихся I классов стартовый этап учебного года может реализовываться посредством специального образовательного модуля «Введение в школьную жизнь». Его освоение направлено на адаптацию первоклассников к образовательной среде школы, на накопление опыта содержательного взаимодействия, включая оценочные, с учителем и сверстниками.

В условиях включенного наблюдения студенты получают возможность фиксировать и анализировать способы деятельности учителя по актуализации дошкольного опыта первоклассников и организации постепенного перехода от игровой деятельности к учебной, к умению учиться. На уроках создаются условия для освоения первоклассниками средств организации дискуссии, овладения умениями содействовать друг другу, договариваться, находить и вырабатывать общее решение при работе в паре, группе и др.

Студентам предоставляется возможность выделять и фиксировать достижения, успехи и неудачи первоклассников при освоении умения учиться, проблемы в способах его формирования, связанные как с деятельностью учителя, так и с низким уровнем развития основных новообразований дошкольного возраста, в частности, способности действовать по образцу, по правилу как предпосылки учебной деятельности.

Стартовый этап учебного года имеет особое значение для педагога-исследователя. Содержательный анализ этого этапа обучения позволяет ему выделять проблемное поле исследования в целях улучшения собственной педагогической деятельности по организации учебной деятельности младших школьников.

Во время посещения уроков студентам могут быть продемонстрированы исследовательские проблемы, возникающие в организации деятельности учителя на различных этапах постановки и решения учебных задач, в выполнении учащимися учебных действий. Обнаружение и фиксация исследовательских проблем, продемонстрированные учителем на уроке, являются своеобразной диагностикой уровня владения студентом способом исследования учебной деятельности: выделяет проблему с точки зрения методологии культурно-исторической психологии и деятельностного подхода самостоятельно, выделяет с помощью учителя (научного руководителя), не выделяет.

Одной из форм ознакомления студентов с деятельностно ориентированной средой образовательной организации является их участие в мастер-классах, проводимых учителями (педагогами-психологами). В процессе проведения мастер-класса студенты имеют возможность осуществить пробы уже не в реальном, а в имитационном учебном процессе. Кроме того, они получают представление о профессиональных действиях педагога (педагога-психолога) в области анализа и обобщения собственного педагогического опыта. Выбор темы мастер-класса определяется ее значимостью для создания деятельностно ориентированной образовательной среды.

Таким образом, основными видами активности студентов в ходе учебно-ознакомительной практики выступают: наблюдение, анализ, актуализация, информационный поиск, рефлексия, коммуникация.

По сути, программа учебно-ознакомительной практики интегративного модуля 1 в образовательной организации предполагает демонстрацию принципов и признаков деятельностной организации образовательной среды. Соответствие этих принципов и признаков культурно-исторической психологии и деятельностному подходу в образовании студенты должны либо самостоятельно установить (на основе соотнесения собственного опыта с научными и культурными текстами), либо обнаружить дефицит собственных знаний и умений в данной предметной обла-

сти и сформулировать запрос «теоретическому блоку» соответствующего интегративного модуля.

Заключительный этап практики – рефлексивно-оценочный. На этом этапе студенты принимают участие в индивидуальной и групповой рефлексии опыта прохождения практики в образовательной организации. Практика направлена на осознание психолого-педагогических и собственных актуальных учебно-профессиональных проблем студентов в области построения и исследования деятельностно ориентированной образовательной среды, основным признаком которой выступает наличие условий для формирования учебной деятельности младших школьников. Одним из средств индивидуальной рефлексии стало проведение студентами ретроспективной оценки компетенций, а также практических умений и навыков, формируемых в результате прохождения учебной практики «Деятельностно ориентированная образовательная среда».

При условии последовательной реализации программы практики за время ее прохождения студент достигает следующих результатов:

- получает опыт выделения признаков деятельности организации образовательной среды образовательной организации;
- демонстрирует умение определять источники информации, необходимые для проведения анализа образовательной среды;
- выделяет проблемные фрагменты организации учебной деятельности, основываясь на результатах наблюдения профессиональных действий педагога, во взаимодействии с другими студентами или педагогом;
- владеет умением критически анализировать собственный опыт профессиональных действий, находить ошибки.

Инструментами оценки достижения студентами образовательных результатов подмодуля «Деятельностно ориентированная образовательная среда» являются:

- информационно-аналитическая справка «Образовательная среда образовательной

организации» (критерии оценки: степень всесторонности анализа образовательной среды, конкретность, системность, выделение приоритетных компонентов среды, обоснованность выводов о соответствии образовательной среды требованиям деятельностно-го подхода);

- аргументированный перечень психолого-педагогических проблем организации учебной деятельности младших школьников (критерии оценки: степень проблемности, четкость формулировки, наличие своего отношения к проблеме и указания на ее возможные причины);

- оценочный лист формируемых компетенций, практических навыков и умений с обоснованием (критерии оценки: обоснованность и рефлексивность).

При этом оценивание должно предоставить студенту критерии и способы самоанализа, показать направления улучшения конкретной работы, задать ориентиры для дальнейшего развития его профессиональной деятельности.

Значимым фактором, повышающим результативность данного подмодуля учебной практики, является организация групповой работы студентов (такая возможность появляется, когда группа студентов приходит в одну и ту же школу). Групповая работа имеет более высокий потенциал для решения проблем освоения деятельности и саморазвития по сравнению с индивидуальной.

Апробация программы подмодуля учебной практики «Деятельностно ориентированная образовательная среда» показала, что ее содержание и форма организации, во-первых, в целом позволяют достигать поставленных целей и задач, во-вторых, создают условия для возникновения проблемной ситуации, в которой студенты обнаруживают дефицитность собственных знаний и умений в области исследования организации учебной деятельности и формулируют образовательный запрос вузу (модулю с теоретическим обучением).

Литература

1. Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследователь-

ской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С.127–142.

Organization of Practical Training of Research Master Students Enrolled in the Program of "Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education": Testing Experience

Maximov L. K. *,

Volgograd State Academy of Postgraduate Education, Volgograd, Russia,
lalemaks@mail.ru

Maximova L. V. **,

Volgograd State Academy of Postgraduate Education; lyceum school №8 «Olympia»,
Volgograd, Russia,
lalemaks@mail.ru

The article presents the testing experience of the practical training of research master students in the integrative module of basic professional educational program of "Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education", training direction of "Psycho-pedagogical education". We reviewed the organization of the practical training, its object and purpose, formed competence and educational outcomes, the content and form of organization of activity of students that achieve these results; assessment tools. We discussed the place of introductory training in the structure of integrative module as well as possible risks.

Keywords: integrative module, practical training, professional competence, general method to research learning activities, activity-oriented learning environment of educational organization.

References

1. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Competence-activity approach to the design and development of new modular basic professional education program of research

Master program in Cultural-historical Psychology and Activity-based Approach in Education, with major in Psychological and Pedagogical Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 127–142 (In Russ., abstr. in Engl.).

For citation:

Maximov L.K., Maximova L.V. Organization of Practical Training of Research Master Students Enrolled in the Program of "Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education": Testing Experience. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 95–101 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200310

* Maximov Leonid Konstantinovich, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Chair of Pedagogical Psychology, Volgograd State Academy of Postgraduate Education, Volgograd, Russia, e-mail: lalemaks@mail.ru

** Maximova Larisa Viktorovna, Senior Lecturer, Chair of Pedagogical Psychology, Volgograd State Academy of Postgraduate Education, teaching methodology expert, lyceum school №8 «Olympia», Volgograd, Russia, e-mail: lalemaks@mail.ru

О роли учебной практики в освоении базовых психологических понятий (по материалам апробации практики 1 первого курса исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»)

Улановская И. М. *

Психологический институт РАО, Москва, Россия,
iulanovskaya@mail.ru

Представлен опыт проведения учебной практики первого курса исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» по теме «Изучение образовательной среды школы». База практики – московская школа № 91, системно реализующая в начальной школе программу развивающего обучения, разработанную в рамках теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Приведены примеры инструментов, предложенных и разработанных группами магистрантов для оценки отдельных характеристик образовательной среды, и результаты их использования для решения диагностических задач. Показано, как приемы погружения магистрантов в образовательную среду, постановки сложной, практически значимой содержательной проблемы, самостоятельной работы, групповых дискуссий, разработки и защиты групповых проектов способствуют формированию у магистрантов основ профессионального критического мышления, рефлексии и познавательных установок.

Ключевые слова: учебная практика, погружение в образовательную среду, диагностика, групповая дискуссия, защита проектов.

Для цитаты:

Улановская И. М. О роли учебной практики в освоении базовых психологических понятий (по материалам апробации Практики 1 первого курса исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании») // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С.102–120. doi: 10.17759/pse.2015200311

* Улановская Ирина Михайловна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

Основная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» является образцом реализации принципиально нового подхода к педагогическому образованию. В его основе лежит новое видение роли и функций учителя в школе, главными из которых становятся функция организатора учебной деятельности отдельно ребенка и класса в целом, а также функция исследователя и диагноста, осуществляющего мониторинг продвижения учащихся в учебном содержании. Для решения таких задач магистрант, безусловно, должен быть оснащен глубокими теоретическими знаниями в области культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в образовании. Однако не менее важно и умение видеть и интерпретировать проблемные зоны в образовательном процессе конкретной школы в терминах и понятиях культурно-исторической психологии и теории деятельности, т. е. превратить теоретико-понятийный аппарат в реальный инструмент решения конкретных педагогических задач.

Новое видение роли и функций выпускника заставлял особым образом выстроить учебную программу магистратуры. Во-первых, в ней отведено на учебную практику реально большое количество часов: три полные рабочие недели на протяжении первого года обучения (150 ч). Во-вторых, практики построены как погружение в базовые образовательные проблемы школы. Достаточно назвать их темы: «Изучение образовательной среды», «Ознакомление с образцами профессиональных действий педагога в области диагностики и оценки деятельностных образовательных результатов школьников», «Ознакомление с образцами профессиональных действий педагога по формированию совместной учебной деятельности школьников». В-третьих, практика 1 проводится в первую учебную неделю сентября, т. е. именно с нее начинается профессиональное обучение магистрантов как практическое профессионально-проблемное погружение в реальную жизнь образовательного учреждения. Она же представляет собой и фактиче-

ски первый этап в освоении магистрантами теоретических дисциплин учебного модуля 1 «Методология психолого-педагогических исследований: деятельностный подход».

Содержание практической работы магистрантов актуализирует понятийно-смысловое поле культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в образовании, порождает учебно-профессиональные и психолого-педагогические проблемы (задачи), поиск решения которых в дальнейшем осуществляется на занятиях теоретического учебного модуля 1. Таким образом, практика 1 создает условия для осмысленного отношения магистранта к изучаемому теоретическому материалу. Наконец, практика становится отправной точкой и необходимой основой для самостоятельной научно-исследовательской работы магистрантов, в процессе которой осуществляется анализ выявленных психолого-педагогических проблем и преобразование их в исследовательские задачи.

Таким образом, практика 1 несет особую смысловую нагрузку в магистерской программе «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», специализации (начальная школа, основная школа). Поэтому анализ опыта ее проведения представляет особый интерес.

Организация практики 1 «Изучение образовательной среды»

Учебная практика проводилась на базе ФГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 91» Российской академии образования. Выбор этой школы не случаен. В течение многих лет именно на ее базе разрабатывались и внедрялись программы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [1; 2; 4; 14]. В ней и сейчас работают педагоги, участвовавшие в апробации и становлении практики развивающего обучения в России. Поэтому очевидно, что именно в этой школе наиболее ярко выражены особенности образовательной среды, характерные для деятельностно ориентированного образования.

Практика осуществлялась в следующих формах:

- групповой семинар (постановка проблемы);

- групповые занятия-дискуссии;
- посещение уроков;
- ознакомление со школой во внеурочное время;
 - беседы с педагогами и администрацией школы;
 - индивидуальная работа – разработка инструментария оценки образовательной среды школы;
 - работа в малых группах – доведение инструментария оценки образовательной среды школы до рабочего образца;
 - индивидуальные и групповые консультации с руководителем практики;
 - апробация разработанных методов оценки образовательной среды школы;
 - индивидуальная работа – анализ собранных данных;
 - групповые занятия – «защита» результатов практики;
 - написание отчетов по результатам практики и диагностическим данным.

На первом групповом занятии была организована групповая дискуссия на тему «Что такое образовательная среда школы и как ее оценить?». В результате дискуссии определились цели и задачи практики. Магистрантами были выделены четыре направления для экспертизы образовательной среды школы: анализ уроков, анализ школьной документации, изучение предметно-пространственной среды школы, оценка межличностных отношений (детских и взрослых). Далее магистранты разделились на малые группы для разработки инструментария, подходящего для оценки выделенных направлений. По желанию можно было войти как в одну группу, так и в несколько групп разработчиков.

На следующем занятии были заслушаны и обсуждены разработанные методы. Общегрупповая работа позволила в значительной степени скорректировать предложенные методы. Расширился и круг представлений о факторах, характеризующих образовательную среду школы.

Далее магистранты апробировали свои методы, собрали первичную информацию по выделенным направлениям оценки образовательной среды школы и провели количественный и качественный анализ результатов.

На следующем групповом занятии каждая группа представила собранную информацию. В новом обсуждении проступили сильные и слабые стороны тех методов, которые были предложены магистрантами. Появились основания для ознакомления с известными в психологии методами и инструментами. Соотнесение результатов, полученных с помощью отдельных методик, позволило вернуться к уточнению самого понятия «образовательная среда». Таким образом, первичные житейские представления магистранта об образовательной среде школы претерпели значительную эволюцию. Сначала они расширились из-за столкновения с мнениями коллег. Затем эти исходные представления нашли свое воплощение в «инструментах» – созданных опросниках, схемах наблюдения и т.п. Апробация этих инструментов в целях экспертизы образовательной среды конкретной школы, беседы с главными субъектами образовательной среды (учащимися, учителями, администрацией школы) показали ограниченность исходных представлений и помогли сформировать запрос как на изучение существующих методов диагностики, так и на теоретическое осмысление понятия, анализ и сопоставление разных подходов к его изучению. Таким образом, через индивидуальную и групповую работу, практику, дискуссию и рефлексию у группы магистрантов был сформирован содержательный познавательный и исследовательский запрос.

Результаты практики «Изучение образовательной среды»

Результаты практики – это развитие представлений магистрантов о той образовательной проблеме, которая поставлена перед ними в качестве предмета изучения. Далее в статье приводится описание материалов, разработанных участниками практики на протяжении пяти дней погружения в образовательную среду школы № 91.

На первом занятии руководителем практики была сформулирована проблема для обсуждения: что такое образовательная среда школы, как ее описать и оценить. Далее в рамках групповой дискуссии магистрантами была поставлена общая **цель** практики 1: провести экспертизу образовательной среды школы.

Для достижения данной цели магистранты предложили решить следующие **задачи**:

- определить содержание понятия «образовательная среда» образовательной организации;
- выделить основные компоненты образовательной среды образовательной организации;
- раскрыть содержание каждого компонента образовательной среды образовательной организации;
- определить формы оценки образовательной среды образовательной организации;
- разработать инструментарий оценки образовательной среды;
- оценить образовательную среду образовательной организации с помощью разработанного инструментария;
- сформулировать выводы по результатам оценки образовательной среды образовательной организации.

В процессе обсуждения участниками группы были выделены следующие **информативные компоненты образовательной среды** школы:

- целевая ориентация образовательной среды;
- взаимодействие участников образовательных отношений;
- отношения участников образовательного процесса;
- образовательное содержание;
- предметно-пространственная среда;
- эмоциональный климат;
- процесс оценки, регуляции в образовательном процессе;
- профессиональная компетентность кадров.

Для того чтобы содержательно развернуть и наполнить эти информативные компоненты, было предложено посмотреть на них с позиций разных участников образовательного процесса: учителей, учащихся, родителей и администрации школы. Магистранты разделились на четыре группы, выбрав одну из позиций (группы: «Учитель», «Ученики», «Администрация», «Родители»). После предварительной работы в группах было организовано обсуждение содержания каждого компонента, что позволило выделить параметры и

критерии оценки каждого компонента образовательной среды школы с позиций разных субъектов. Таким образом в результате коллективного обсуждения магистрантами была сформирована структура образовательной среды с точки зрения различных участников образовательного процесса (табл. 1).

Из позиций, представленных в табл. 1, видно следующее:

- в таблице в значительной степени отражены субъективные, «выросшие» из личного опыта критерии и требования;
- магистрантам проще формулировать требования от лица родителей и детей, чем от лица учителей;
- с позицией администратора магистранты не справились, объединив ее с педагогической позицией.

Участниками практики были предложены и утверждены во время группового обсуждения следующие основные **направления оценки образовательной среды** школы:

- 1) анализ урока;
- 2) анализ детских сочинений на тему «Я и моя школа»;
- 3) экскурсия по школе (классу), проведенная ребенком (детьми);
- 4) анализ предметно-пространственной среды школы;
- 5) анализ сайта школы;
- 6) наблюдение за свободной деятельностью детей вне уроков (перемены, дополнительные занятия и группа продленного дня);
- 7) анализ личных дел педагогических работников.

В процессе работы в малых группах участниками практики были выделены параметры и критерии оценки, разработаны схемы анализа для каждого направления оценки, а также определены ключевые оцениваемые компоненты образовательной среды, специфические для каждого направления оценки.

Рассмотрим их подробнее.

1. Анализ урока

Анализ урока – центральное направление оценки образовательной среды школы. Работа над разработкой инструментария для наблюдения и фиксации специфических характери-

Структура образовательной среды с точки зрения участников образовательного процесса

Учителя	Ученики	Родители
1. Методы и результативность: - организация беседы; - постановка проблемы; - объяснение (что и зачем?); - как мотивирует? - учитывает ли индивидуальные особенности детей?	1. Воздействие: - классный руководитель; - социальная жизнь (взаимодействии); - родители; - сверстники; - учителя (стиль общения); - традиции и правила	1. Ребенку должно быть хорошо при усвоении знаний
2. Возраст: - использование наглядности; - доступный язык; - целевая аудитория	2. Предметно-пространственная среда (наглядный материал, оснащенность техническими средствами)	2. Оценки
3. Отношения с другими участниками образовательного процесса	3. Новизна материала	3. Отношения (учитель по отношению к детям)
4. Общение на равных	4. Отношения: - родители; - учитель; - сверстники	4. Активная работа (ребенку должно быть интересно)
5. Выбор программы обучения	—	5. Комфортность
—	—	6. Ребенок должен быть постоянно занят
—	—	7. Современность образовательной среды (компьютерная оснащенность, евроремонт)

стик урока велась в двух направлениях:

1) критический анализ инструмента, предложенного в Программе (форма 5);

2) самостоятельное составление карты анализа урока на основе личного опыта работы в школе, результатов работы магистрантов в малых группах и групповой дискуссии.

В процессе совместной работы магистранты разработали *карту анализа урока*, в которой было выделено *четыре блока параметров* наблюдения и анализа: содержание урока, организация урока, взаимодействие участников образовательного процесса, личностные проявления участников образовательного процесса.

Содержание урока. В блок вошли параметры: постановка учебной задачи, выполнение учебной задачи; подведение итогов урока, уровень обобщения.

В карте фиксируются:

- постановка учебной задачи: через проблемные вопросы или в прямой подаче;

- выполнение учебной задачи: учитель дает готовый образец или решение происходит в процессе совместной деятельности детей и взрослого;

- подведение итогов урока: итог подводят учитель, дети или это происходит совместно;

- уровень обобщения материала: конкретный или обобщенный.

Организация урока. В блок вошли параметры: формы работы с детьми (количественная и содержательная характеристика); вариативность в работе на уроке; процесс оценивания.

В карте фиксируются:

- форма работы с детьми: индивидуальная, групповая, в малых группах (диадах, триадах);

- форма организации деятельности детей: беседа, дискуссия, проектирование, эксперимент, упражнение и др.;

- вариативность в работе на уроке: возможность выбора вариантов детьми; выбор осуществляется учителем; вообще нет возможности выбора;

- процесс оценивания:

- кто оценивает (учитель; дети; совместно учитель и дети); самооценка;

- что оценивается (действие или результат действия, личность ребенка); знак оценивания: положительная или отрицательная оценка.

Взаимодействие участников образовательного процесса. В блок вошли параметры: взаимодействие в системе «дети – педагог»; взаимодействие в системе «дети – дети».

В карте фиксируются проявления взаимодействия:

- комментарии детей и педагога, вопросы и ответы детей, ответы и реакции педагога на активность детей;

- содержание взаимодействия: по содержанию урока; не связано с содержанием уроков; взаимодействия не происходит вообще.

Личностные проявления участников образовательного процесса. В блок вошли параметры: характеристика включенности детей в работу на уроке и в диалог, особенности педагога.

В карте фиксируются:

- включенность детей по количеству: $\leq 50\%$ / $\geq 50\%$;

- эмоциональные реакции детей: наличие; положительные или отрицательные;

- особенности педагога.

В карте также была заложена и структура урока: разбивка на десятиминутные промежутки. В процессе просмотра урока выделенные показатели фиксировались в каждом временном промежутке.

Данный инструмент оценки был апробирован при анализе урока в режиме видеопросмотра. После первого просмотра было организовано обсуждение результатов анализа, которое показало расхождение результатов анализа урока, зафиксированных каждым участником практики. Многие фор-

мулировки оказались неконкретными, неудобными для регистрации, лишними и т.п. Поэтому была поставлена задача доработки предложенного инструмента каждым участником. На следующем занятии состоялось обсуждение внесенных изменений в карту анализа урока каждым участником, и на основе его результатов была создана единая карта анализа урока, принятая всеми магистрантами.

Разработанная карта позволила зафиксировать ход урока по выделенным параметрам и описать образовательную среду, используя сформулированные критерии.

Для оценки образовательной среды во время проведения урока была использована доработанная магистрантами карта анализа урока. Был также организован повторный видеопросмотр урока, который анализировался с помощью ранее разработанного магистрантами инструмента. Использование видеозаписи урока оказалось очень продуктивным приемом, поскольку создало возможность многократно обращаться к материалу, включить материал урока в сам ход групповой работы магистрантов. В результате в карту анализа урока были внесены содержательные изменения, а также была усовершенствована ее форма. Это позволило более полно отражать качественные особенности конкретного урока.

Приведем пример анализа урока, проведенного на основе использования карты анализа урока одним из магистрантов.

Отчет. «В процессе наблюдения были получены следующие результаты анализа урока: постановка образовательных задач происходила с помощью проблемных вопросов учителя, большинство учебных действий осуществлялось по инициативе детей в ответ на поставленную учителем проблемную ситуацию или вопрос. Работа детей была организована в индивидуальной форме, а также в диадах и группах по три и четыре человека. В процессе дискуссии, индивидуального и группового выполнения упражнений решались поставленные задачи. В течение урока дети активно взаимодействовали с учителем и друг с другом по содержанию урока. После решения каждой образовательной задачи подводились итоги и осу-

ществлялась оценка, организованная учителем в форме самооценки детей. Учебные задания были сформулированы с учетом принципа вариативности: дети имели возможность выбора способов и средств решения поставленных задач. Регулирование поведения на уроке происходило как с помощью дисциплинарных мер (замечаний, напоминаний учителя), так и с помощью правил, которые соблюдались детьми без напоминания учителя. Была отмечена высокая степень включенности детей в образовательное содержание на протяжении всего урока – как на эмоциональном уровне, так и на уровне практических действий детей. Поскольку не были разработаны количественные показатели и критерии оценки эффективности образовательной среды, невозможно сформулировать вывод об оценке данной образовательной среды. Использование данного инструмента позволяет произвести качественное описание образовательной среды, организованной в процессе урока».

Как видно из отчета магистранта, он смог воспользоваться предложенным инструментом, зафиксировал существенные особенности урока, заметил и недочеты, которые требуют исправления как содержания, так и формы схемы анализа урока. В дальнейшем на основе представленного отчета группа сформулировала запрос на изучение существующих методов анализа урока и их использование в практике для сравнительного анализа [2; 6; 9].

2. Анализ детских сочинений на тему «Я и моя школа»

Для оценивания образовательной среды методом контент-анализа сочинений «Я и моя школа» магистрантами первоначально были выделены следующие *категории анализа*.

1. Общее настроение и эмоции.
2. Оценка помещений и прилегающей территории.
3. Оценка пособий, наглядных материалов.
4. Оценка отношений к учебным предметам и урокам.
5. Оценка отношений к учителям.
6. Оценка отношений со сверстниками.
7. Традиции.
8. Особые темы.

Все перечисленные категории было предложено оценивать по модальностям: положительной и отрицательной («+» и «-»).

Ученикам V класса школы № 91 было предложено написать соответствующее сочинение объемом 1–2 страницы. Всего было получено 16 сочинений учащихся одного V класса и 9 сочинений учащихся другого V класса, на которых и был апробирован метод контент-анализа по вышеприведенным категориям.

Ниже приведены два отчета (анализ сочинений разных классов), составленных двумя магистрами – участниками практики.

Отчет 1.

1. Общее настроение и эмоции. Абсолютное большинство учеников (15 человек из 16) в своих сочинениях положительно отзываются о школе. Во многих сочинениях по несколько раз встречаются такие предложения, как: «Моя школа очень хорошая», «Я люблю свою школу», «Мне нравится моя школа», «Золотая школа». Это свидетельствует о том, что дети с удовольствием ходят в школу и внутренний психологический климат для них благоприятный. Шестеро учеников в своих сочинениях упомянули о переживаниях отрицательной модальности, большинство из которых связаны с тем, что дети теперь учатся в основной школе, и они пока не адаптировались к ней после начальной школы. Это еще связано с тем, что сочинения ученики писали в первую неделю сентября, и процесс адаптации к новым условиям в основной школе был только в самом начале.

2. Оценка помещений и прилегающей территории. Пятеро учеников в своих сочинениях положительно отзываются о помещениях и прилегающей территории. Большая часть их связана с тем, что недавно была построена детская площадка и футбольное поле. Также ученики отмечают среди преимуществ то, что вокруг школы находится много интересных мест и зданий. Трое детей в своих сочинениях отрицательно отзываются о школьной столовой, о высоких ценах на еду и ее плохом качестве.

3. Оценка пособий, наглядных материалов. Шестеро учащихся в сочинениях положительно оценивают оснащенность школь-

ных классов хорошими досками, проекторами, возможность писать и рисовать разноцветными ручками и карандашами. Некоторые из них выражают эмоциональную привязанность к своей парте, стулу, школьной доске, на которой можно и порисовать, положительно оценивают проводимые экскурсии. Среди отрицательных моментов одним из учеников было высказано замечание о малой оснащенности школы компьютерами.

4. *Оценка отношений к предметам и урокам.* Пятеро детей положительно оценивают уроки, которые проводятся в школе, перечисляют любимые предметы и считают преимуществом небольшие по объему домашние задания. Трое учащихся в своих сочинениях отрицательно отзываюся о том, что продолжительность уроков в этом году увеличилась на 5 мин. Один из них считает, что в школе слишком короткие перемены между уроками.

5. *Оценка отношений к учителям.* Девятнадцать учеников положительно отзываюся об учителях. Среди их высказываний доминируют фразы: «Очень хорошие учителя», «Тут добрые учителя», «Мне нравятся в нашей школе учителя» и др. Некоторые дети упоминают своего любимого учителя. Никто из учеников не упомянул никаких отрицательных моментов, связанных с учителями. Это может свидетельствовать с высокой долей вероятности о хороших взаимоотношениях между учащимися и педагогами.

6. *Оценка отношений со сверстниками.* Почти половина респондентов (7 учеников из 16) в своих сочинениях положительно высказываются об отношениях со сверстниками в школе. В них присутствуют такие фразы, как: «Там мои друзья», «Мне очень нравятся мои одноклассники», «В школе добродушные друзья» и др. Это предположительно говорит о том, что в классе между детьми царит дружеская атмосфера. Среди отрицательных моментов в одном сочинении упоминается о том, что кто-то обижал этого ребенка в прошлом, и в одном сочинении дается отрицательная оценка мальчикам в классе.

7. *Традиции.* Двое учеников в своих сочинениях положительно оценивают отсутствие обязательной школьной формы. К отрицательным явлениям один из учащихся относит отсутствие школьных спектаклей со спецэффектами.

8. *Особые темы.* В эту категорию вошли описания учеников, которые не попадают ни в одну из предыдущих категорий. Всего было выделено три таких случая в двух сочинениях, которые относятся к отрицательной модальности. В одном из сочинений девочка описывает инцидент с работником столовой, когда тот кинул в нее пакетиком чая, и упоминает о том, что первоклассники обижают ее подругу. Второе сочинение носит формальный описательный характер и написано про предыдущую школу. Это, скорее всего, связано с тем, что для данного ученика школа и класс являются новыми.

Подводя итоги анализа сочинений учащихся V классов, можно сказать, что данная образовательная среда является благоприятной для развития учеников как в предметном, так и в личностном плане. А наибольшие возможности для оценивания образовательной среды были получены по таким показателям, как «Общее настроение и эмоции», «Оценка отношений к учителям», «Оценка отношений со сверстниками». Эти возможности для изучения образовательной среды стоит развивать и апробировать на выборке из других классов. К ограничениям выводов стоит отнести то, что контент-анализ сочинений проводился только на выборке учащихся одного V класса и не может быть распространен на всю образовательную среду в целом. Необходимо проводить дальнейшие исследования по апробации этого метода для оценивания образовательной среды.

Отчет 2.

Данная работа строится на базе анализа девяти школьных сочинений учеников V класса школы № 91 г. Москвы. Метод исследования – контент-анализ.

Логика создания «методики». Тема «Я и моя школа». Данная формулировка была выбрана мною и моим коллегой с намерением избежать прямых и косвенных указаний детям на то, о чем и как стоило бы писать сочинение.

Давая такую широкую тему, мы хотели, чтобы в творческий процесс включились первые ассоциации детей, их актуальные темы и волнующие их вопросы, связанные со школьной жизнью. С целью избежать отклонения в сторону социальной желательности в инструкции к заданию ученикам необходимо сообщить, что все сочинения останутся анонимными, их можно сдать как в письменном, так и в печатном виде.

Изначально, до начала работы с сочинениями, нами были выделены несколько иные компоненты ОСШ, нежели представлены сейчас. Дело в том, что в ходе работы такие компоненты, как «самооценка», «ритуалы», «эмоциональная оценка школы» либо не оправдали себя и не нашли отражения в сочинениях, либо более ярко и точно были выражены в других категориальных группах. Так, «ритуалы» перешли в разряд «школьные традиции», потому что школьники описывают именно какие-то традиционные для их школьной жизни явления, часто совсем не отмеченные чем-то особым и возвышенным (примеры см. в табл. 2).

Минусы. Достаточно сильно выраженный компонент личной тревожности не был включен мною в данную таблицу, так как отражает классические переживания детей при переходе в среднее звено в начале учебного года. Также хотелось бы отметить, что некоторые сочинения отличаются от других большей вдумчивостью и часто отражают более развитую рефлексию детей. Однако найти конкретные маркеры для оценки рефлексии мне не удалось, поэтому это также не внесено в таблицу. Кроме того, складывается впечатление, что вся образовательная среда и ее невидимые для ученика воздействия должны вызывать просто общую включенность в жизнь школы и образовательный процесс. Есть догадка, что двойственные чувства одного ученика или противоречивые результаты по всей группе могут свидетельствовать как минимум об эмоциональной включенности.

И наконец, проблема постановки темы сочинения остается актуальной, потому что некоторые важные аспекты школьной жизни, вероятно, остались не описанными. Это, на-

пример, произошло с дефицитом информации о школьных традициях и включенности родителей в школьную жизнь.

В целом, практически все высказывания из сочинений нашли свое отражение в таблице (см. табл. 2).

Способ работы с таблицей оценивания. Поскольку основной метод работы – контент-анализ, мы не можем исключать из результатов качественные показатели. Но для обобщения и последующего сравнения с другими результатами мы оставляем место для количественного подсчета. Поэтому в таблице предполагается заполнение двух колонок: частные комментарии по школе и полюс оценивания.

Система обозначений:

++ – сильно выраженный положительный полюс;

+ – положительный полюс;

++/-- – сильно полярные результаты;

+/- – противоречивые результаты;

-- – отрицательный полюс;

-- – сильно выраженный отрицательный полюс;

0 – нет упоминаний.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что образовательная среда школы № 91 создает множество условий для включенности учащихся в жизнь школы и образовательный процесс. Из ответов учеников V класса видно, что сильной стороной школы является хороший педагогический состав, отличающийся добротой, строгостью и справедливостью в профессиональной деятельности. Об умении сделать урок интересным и использовать интересные формы организации урока, исходя из детских сочинений, однозначно сказать нельзя.

В данной школе ярко выражен свой уникальный климат. Образовательное пространство школы выстроено таким образом, что большинство учеников из нашей выборки чувствуют себя в школе очень уютно. Кроме того, условия школы позволяют детям завязывать тесную дружбу как с ровесниками, так и с учениками из других параллелей, что может свидетельствовать об общем эмоциональном комфорте в школе.

Таблица 2

Категории анализа детских сочинений

Компоненты ОСШ	Компоненты ОСШ в школьных сочинениях	Частные комментарии к сочинениям пятиклассников школы № 91	Полюс оценивания
Воздействие/взаимодействие Отношения участников образовательного процесса	⊕ Отношения со сверстниками (дружба, отстраненность, конфликт)	Характерно описание друзей и знакомых, ситуаций взаимодействия в классе, смешных и казусных ситуаций среди школьных друзей. Преимущественно высказывания о теплых близких отношениях («Ребята из класса – мне лучшие друзья»)	++
	⊕ Отношения между «звеньями» школы, параллелями классов (наличие контакта, положительное или отрицательное взаимодействие)	Присутствуют единичные высказывания о тесном контакте среди классов («Все классы кажутся родными», «Раздражает, когда наш класс соединяют с параллельным»), упоминания о наставничестве старших школьников по отношению к младшим классам	+ / –
	⊕ Отношение к учителям (общая оценка – нравятся /не нравятся; выстраивание личных взаимоотношений)	Из 9 школьников 8 человек положительно оценивают педагогический состав («Добрые учителя», «Учителя здесь хорошие»); два школьника упоминания о привязанности к учителям («У меня есть любимый учитель», «Я скучаю по учителю русского языка»)	++
	⊕ Участие родителей в школьной жизни	Короткие редкие высказывания о том, что родители будят в школу, мотивируют детей учиться	0
Образовательное содержание	⊕ Оценка детьми качества уроков, выделение приоритетных уроков	Трое учеников упоминают о приоритетных уроках. Частично описывают процесс урока («Было интересно и весело, особенно когда мы работали со словарями, смотрели презентации и писали изложения»). Два человека высказывают недовольство/пожелание касательно форм проведения занятий («Мы редко ходим в музеи. Знакомство с подлинными предметами искусства могли бы разнообразить наши уроки», «Иногда это – лекции по 45 минут»)	
ППС	⊕ Оценка отдельных школьных мест, пространств школьной жизни (о чем упоминают, где проводят время, где происходят важные для детей события)	Особое место в описании школы занимает столовая. Практически все ученики упоминают о ней: оценивают персонал, цены на еду, качество еды, описывают ситуации в столовой и пр. Можно встретить претензии к ППС школы («Нет шкафчиков, это неудобно», «Можно было бы сделать лифт или эскалатор, иногда после физкультуры мы немного опаздываем»), есть высказывания о новых пространствах школы («Построили спортивную площадку») Один ученик высказывает негативное отношение к ремонту школы и сильную симпатию к ее прежнему виду («Я не очень одобряю ремонт, я уже привык к старой школе, я скучаю по самому родному мне второму дому»)	

<p>Климат. Ориентация ОС/цели</p>	<p>⊕ Отношение к школе в целом (нравится, люблю и наоборот)</p>	<p>Большая часть учеников высказывают свою любовь и симпатию к школе. Четверо учеников выразили противоречивое отношение («Я и школа вроде как друзья, а вроде как враги», «Приходила идея уйти из школы, но потом понял, что не смог бы уйти из этой школы, не смог бы прожить без ее уютных коридоров; рад, что меня привели именно в эту школу», «Люблю школу, но бывает и грустно», «Люблю нашу школу. В этих стенах собраны все достоинства, недостатки, знания, умения, встречи и разлуки с друзьями»)</p>	
	<p>⊕ Оценка школьной атмосферы, обстановки, духа школы</p>	<p>Ученики часто описывают особую атмосферу школы, сравнивают ее с домом («Тут хорошо, почти как дома», «Школа мне как второй дом», «В ней уютно и красиво», «Уютные коридоры»)</p>	
	<p>⊕ Традиции (проведение праздников, на что тратится свободное время в школе, школьная форма, дисциплинарные меры, соревновательные мероприятия и т. п.)</p>	<p>В данной школе не принято ходить в школьной форме, что с радостью встречается большей частью учеников V класса. Ученики пишут об играх после уроков на улице («Играешь в мяч, в “стоп земля”, кто-то в телефон...») Один ученик описывает традицию, связанную со столовой: «В очереди в столовой старшеклассники влезают вперед и говорят своим друзьям “вставай за мной”, поэтому мы не всегда успеваем что-то купить»</p>	
	<p>⊕ Мотивация посещения школы</p>	<p>Мотивация посещения школы смещена по большей части на общение («Хорошая сторона в том, что я вижу с друзьями», «Хожу в школу ради учебы и друзей»), есть единичное упоминание и учебной мотивации: «Школа – это источник знаний и друзей». Из описания некоторых уроков также можно вывести интерес и учебную мотивацию</p>	
<p>Профессиональная компетентность/кадры. Оценка. Регуляция</p>	<p>⊕ Отношение к учителям сквозь призму их профессиональных качеств (строгость, справедливость, юмор, эмоциональный фон урока – живо/скучно и т. д., за что дети любят/ценят/ уважают учителей и наоборот)</p>	<p>Компетентность учителей дети данной параллели описывают через то, как учитель оценивает их деятельность, включая реакцию на ошибки, уточняющие вопросы и пр., и через форму проведения урока. Встречаются следующие высказывания: «Если учитель строгий, но интересно объясняет, то строгость не является помехой к моему отношению к предмету», «Нравятся преподаватели и то, как они преподносят свой урок», «Есть добрые учителя, которые относятся к моим ошибкам с пониманием или с юмором, что поддерживает меня в трудную минуту», «Есть строгие учителя» В данном случае мы видим как полное отождествление учебной дисциплины и учителя, так и рефлексивную позицию, разделяющую их</p>	<p>+ +</p>

Противоречивое отношение к некоторым школьным явлениям и событиям дает нам возможность предположить наличие сильной личностной включенности детей в школьную жизнь.

Итог: образовательное пространство школы можно однозначно оценить как комфортное и вспомогательное. О развивающем потенциале среды судить из сочинений не удалось.

Из приведенных выше отчетов видно, как в процессе разработки и использования метода меняются представления магистрантов о существенных и несущественных параметрах изучаемого явления, как формируется критическое отношение к созданному продукту (методу) и появляются новые, продуктивные предложения.

3. Экскурсия по школе (классу), проведенная ребенком (детьми)

При анализе материалов, полученных во время экскурсии, которую ребенок проводит по школе, магистранты предложили выделить четыре типа вопросов: отношение к школе; отношение к учебному предмету (уроку); отношения с одноклассниками и другими учащимися; «сегодня за день...» (психологическая категория). Согласно аргументации магистрантов, данные типы вопросов рассматриваются ими как основные в связи с тем, что такие понятия, как «позитивный климат обучения», «социальная атмосфера в классе», «ощущение себя в школе», оказывают позитивное воздействие на показатели учебных достижений, т. е. увеличивают эффективность школьного образования, и по ним происходит личностный рост ученика.

Магистрантами был предложен следующий образец формы регистрации материалов, полученных в ходе детской экскурсии по школе (табл. 3). Он включает в себя наводящие вопросы, которые следует задать, если на них не получен ответ в ходе самой экскурсии, проведенной учащимся по своей школе.

После апробации метода и анализа его результатов группа пришла к заключению, что результаты в значительной степени дублируют результаты анализа сочинений. Однако преимущество сочинений состоит в том, что к тексту сочинения можно обращаться много-

кратно, а для фиксации содержания экскурсии требуется регистрация информации «на месте», поэтому часть информации может оказаться пропущенной или ошибочно истолкованной из-за дефицита времени. Однако этот метод имеет и ряд преимуществ, например, он позволяет задать уточняющий вопрос (в сочинении получить уточнение невозможно).

4. Анализ предметно-пространственной среды школы

Магистранты следующим образом сформулировали цель: выявить уровень соответствия предметно-пространственной и образовательной среды школы концепции деятельностного подхода в образовании и личностно ориентированного развивающего обучения.

Приведем пример анализа предметно-пространственной среды школы, составленный одним из магистрантов. Он участвовал в групповой работе по разработке методов, но апробировал их в той школе, в которой сам работает.

Отчет. «Я оценивал предметно-пространственную среду школы № 1987 г. Москвы, в которой работаю 11 лет, с 2003 г., учителем истории и обществознания и которую (и школу, и ее среду), конечно, знаю достаточно хорошо. Поэтому *составление* этой оценки не составило для меня большого труда. Другое дело, что *выставление* оценки («хорошо» или «не очень хорошо») для меня было несколько затруднительным, поскольку мое длительное пребывание внутри той самой среды, которую я должен оценивать, и оценивать по возможности беспристрастно, объективно (как бы «со стороны»), может породить вопросы к степени этой беспристрастности, объективности. Но, памятуя положение Выготского о том, что всякая среда обитания человека – социальная, следовательно, искусственно создаваемая, следовательно, субъективная, ибо создается специально субъектами общественного развития (и обучения), т. е. людьми, я счел такое возражение (если бы оно у кого и возникло) не очень существенным. Ведь моя задача – не добавить «очки» моей школе, не способствовать повышению или понижению ее рейтинга в ряду других образовательных учреждений, а оценить ее актуальную психолого-педагогическую среду с нацеленностью на ее оптимизацию.

Таблица 3

Результаты детской экскурсии по школе

Отношение к школе	Отношение к учебному предмету	Отношения с одноклассниками и другими учащимися	Сегодня за день...
Как ты думаешь, самое главное в школе – это что?	Если бы ты был учителем, какой бы ты вел предмет? А какой бы ты совсем не хотел вести? Почему?	Если бы на переменах в коридоре включали музыку, то что попросили бы включить твои одноклассники? А что бы ты хотел послушать?	Что ты увидел крутого (грустного, смешного, пугающего) за сегодня?
Как думаешь, чего не хватает школе, чтобы она стала лучше? А без чего бы она была лучше?	Какой предмет – самый легкий? А какой – самый сложный? На каких уроках тебе интереснее всего? На каких – неинтересно?	Кому ты сегодня помог? Кто помогал тебе?	А есть какая-то песня, которая лучше всего описывает то, как прошел твой день?
Тебе бы хотелось побольше заниматься чем-то в школе? А чего бы ты совсем не хотел делать?	Если бы у тебя был только один урок в день, что бы ты выбрал?	Кто из одноклассников может стать: президентом, преступником, миллионером, кинозвездой?	Если бы ты мог выразить смайликом или эмоциями свой день в школе, то какой бы смайлик ты выбрал?
Что бы ты изменил в школьных обедах?			Твое самое любимое место в школе?
Где в школе тебе интереснее всего бывать? А где — неинтересно совсем?			
Проводятся ли в школе экскурсии? Если да, то какие?			
Есть ли в школе кружки, секции или клубы по интересам?			

Оценивая внешнюю среду школы, я констатировал, что школьное здание и окружающее школу внешнее пространство содержится в достаточно чистом состоянии, что объясняется постоянным вниманием к проблемам уборки школы и школьной территории со стороны администрации. Школьная территория огорожена металлическим забором, вход на нее осуществляется по электронным карточкам, что, наверное, и вызывает некоторые нарекания в плане доступности школьной территории для учащихся (хотя у всех учеников имеются, разумеется, электронные карточ-

ки), и особенно для их родителей, но, конечно, объяснимо актуальными требованиями к безопасности школьных зданий.

На школьной территории имеются: стадион, где проходят уроки физкультуры и разного рода урочные и внеурочные мероприятия, а также игровая площадка, используемая (в основном) младшими школьниками во время прогулок по режиму группы продленного дня, и площадка со спортивными тренажерами, используемая преимущественно школьниками среднего и старшего звена для спортивных занятий, в основном во внеурочное время.

В холле первого этажа наличествует пост вневедомственной охраны, функционирующий в течение всего времени работы школы в открытом режиме (7.00–20.00). Часть холла первого этажа занимают места ожидания для родителей. Школьные раздевалки в холле первого этажа, где хранятся одежда и личные вещи учащихся, недоступны для посторонних в течение всего учебного дня и находятся под постоянным контролем как школьной вневедомственной охраны, так и дежурных администраторов и педагогов.

В целом внешняя среда школы для учащихся мне представляется достаточно комфортной, как физически, так и психологически, позволяющей школьникам не испытывать психологического напряжения по внешним причинам и целиком погрузиться в образовательный процесс.

Что же касается классного пространства, т. е. того пространства, где и проходит собственно образовательный процесс, то для анализа и оценки его комфортности я выбрал классные помещения, где проходит обучение 8А класс ГБОУ СОШ № 1987. Выбирая восьмой класс, я исходил из того, что восьмые классы – это именно срединный срез школы, средняя школа в ее собственном значении – не младшая и не старшая, и оценка психологического и образовательного состояния и окружения восьмого класса даст тот самый усредненный уровень комфортности для учащихся предметно-пространственной среды школы. Кроме того, выбранный мною 8А класс – тот класс, где я непосредственно работаю, преподаю историю и обществознание, и, конечно, я знаком с психологическим климатом в этом классе. Кроме того, этот класс является достаточно мотивированным с точки зрения достижения высоких успехов в обучении.

Классный кабинет 8А класса – большое светлое помещение, в котором есть зона отдыха – в задней части кабинета; кабинет хорошо оснащен методической литературой и наглядными пособиями (по русскому языку и литературе, поскольку это – кабинет русского языка и литературы). Кабинет (как и другие кабинеты школы) не имеет специально отведенного места, маркируемого как лич-

ное пространство школьника, наличие такого пространства и не предусмотрено в проектах типовых зданий общеобразовательных школ. Также к числу недостатков можно отнести и отсутствие отдельных парт для гиперактивных детей, которых, впрочем, нет в 8А классе. Все кабинеты, в которых занимаются ученики восьмого класса, соответствуют санитарно-гигиеническим требованиям, предъявляемым к учебным помещениям образовательных учреждений, – они чисты, хорошо проветриваются и достаточно освещены. Большинство кабинетов достаточно комфортны и уютны для учащихся, их состояние не отвлекает школьников от выполнения учебных задач. Кроме того, ученики имеют возможность личностного самовыражения – их работы, стенгазеты, созданные учениками, выставляются в классном кабинете, в холлах школы, там же экспонируются награды, полученные школьниками за участие в различных конкурсах и проектах, – почетные грамоты, кубки за призовые места в спортивных соревнованиях.

Ученики, входя в класс на урок, не испытывают психологического дискомфорта, они уверенно ориентируются в классе, сразу занимают свое место. Их эмоциональное состояние во время урока также можно оценить как достаточно комфортное, позволяющее им отдаваться решению учебных задач. Учитель не вызывает у учеников чувства боязни или неловкости. Это следует из опроса, проведенного мною среди учащихся 8А класса.

В целом предметно-пространственную среду ГБОУ СОШ № 1987, взятую как в общем, так и с точки зрения отдельного класса, можно оценить как хорошую, достаточно комфортную для решения образовательных задач, хотя имеется недостаток именно личностно ориентированных пространственных структур, нацеленных на индивидуализирующий, развивающий подход к каждому учащемуся».

Как видно из описания, магистрант, используя новый инструмент, смог оценить хорошо знакомую и привычную для него образовательную среду своей школы по-новому, перейти от субъективных суждений к объективным оценкам.

5. Анализ сайта школы

Магистранты предложили следующие два направления анализа сайта с точки зрения оценки образовательной среды школы:

1) информирование об образовательной среде;

2) возможность участия/взаимодействия/коммуникации в образовательной среде школы.

В рамках направления «информирование об образовательной среде» были определены такие **параметры и критерии оценки**:

- описание и представление ООП школы (достоверность, полнота, доступность);

- представление организации образовательного процесса (режим работы, расписание и т. п.);

- представление ППС (доступность, вариативность, целесообразность, полифункциональность, востребованность, целевое использование);

- представление кадрового состава через формальные характеристики (непосредственная подача информации) и через деятельность педагога (через рекомендации, блоги и т. п.), результаты освоения детьми ООП, достижения детей на различных мероприятиях;

- представление результатов освоения детьми ООП, достижений детей;

- представление внеурочной жизни школы (традиции, досуговые и праздничные мероприятия);

- включенность родителей в образовательный процесс (адресное информирование родителей).

В рамках направления «возможность коммуникации участников образовательных отношений» были определены такие **параметры и критерии оценки**:

- наличие мероприятий, предполагающих включенность всех участников образовательных отношений;

- наличие пространства (форум, личный кабинет, электронная почта) для осуществления коммуникации между участниками образовательных отношений, в частности, для осуществления обратной связи и внесения различных предложений и пожеланий;

- наличие виртуальных консультативных кабинетов, блогов специалистов с возможностью задавать вопросы и т. п.

В ходе групповой дискуссии было выделено в отдельное направление *отношение школы с родителями*. Были сформулированы следующие **параметры описания** данного компонента:

- информирование родителей об образовательном процессе;

- пространство коммуникации родителей и школы (возможность обратной связи от родителей, участие родителей в реализации ООП школы);

- отношение родителей к образовательной среде школы.

Для каждого параметра были определены следующие **показатели**.

Информирование родителей об образовательном процессе:

- представление программ обучения;

- доступность изложения программного содержания;

- представление ППС;

- представление кадрового состава школы (формальные характеристики); раскрытие как специалиста (ведение персонального блога);

- представление результатов освоения ООП учениками школы;

- представление традиций, праздничных и досуговых мероприятий школы.

Пространство коммуникации родителей и школы:

- обеспечение свободного доступа родителей к информации, интерактивная доступность сервисов;

- выстроенность режима общения – письма или он-лайн;

- возможность широкого участия родителей в деятельности школы;

- наличие рекомендаций и обращений со стороны школы к родителям учеников.

Отношение родителей к образовательной среде школы:

- мнение родителей о создании в школе условий для комфортного пребывания ребенка;

- удовлетворенность родителей образовательной услугой.

По выделенным параметрам был произведе-

ден анализ сайта, результаты которого представлены в следующем отчете.

Отчет. «Сайт в целом позволяет информировать родителей об образовательном процессе в школе: существует специальный раздел, предназначенный для родителей, в котором представлена информация о расписании, о системе обучения, необходимая документация. При желании родители имеют возможность познакомиться и с программами обучения, представленными в разделе «обучение». Однако изложение программного содержания не адаптировано для родителей. Также на сайте можно узнать о кадровом составе, кружковой работе, результатах освоения основной образовательной программы. Особенности организации ППС представлены недостаточно. Сайт предоставляет информацию о традициях, праздничных и досуговых мероприятиях школы. При желании можно познакомиться с фотоотчетами.

На сайте школы существует возможность коммуникации родителей и школы: обеспечен свободный доступ к общей информации, организован личный кабинет для каждого родителя и ученика (электронный дневник), обеспечена интерактивная доступность сервисов (скачивание бланков документов, запись в кружки и т. п.). Режим общения выстроен в режиме электронной переписки. Возможность участия родителей в деятельности школы просматривается недостаточно. Также можно отметить отсутствие рекомендаций.

Параметр «Отношение родителей к образовательной среде школы», используя ресурс сайта, оценить не удалось из-за отсутствия информации. Возможность размещения отзывов родителей, по которым можно познакомиться с мнениями родителей об условиях комфортного пребывания учеников, созданных в школе, а также проследить степень удовлетворенности родителей образовательными услугами, недавно реализована на сайте, раздел «Отзывы о школе» только начал функционировать. Пока нет соответствующего наполнения данного раздела. В заключение можно отметить, что работа над созданием инструментария по оценке образовательной среды носила творческий и поисковый ха-

актер. В результате удалось зафиксировать некоторый уровень собственных представлений и сформированных навыков по оценке образовательной среды, что привело к некоторому переосмыслению поставленной в рамках практики задачи и поиску необходимых средств ее решения».

6. Наблюдение за свободной деятельностью детей вне уроков (перемены, дополнительные занятия и группа продленного дня)

Для этого направления оценки образовательной среды школы магистрантам не удалось сконструировать адекватного инструментария. А полученные данные в значительной степени дублировали информацию, выявленную при анализе детских сочинений и материала детской экскурсии по школе.

7. Анализ личных дел педагогических работников

Осталось неизученным и это направление оценки образовательной среды школы. Информация о квалификации и опыте работы учителей оказалась слабо представленной на сайте школы, и магистранты не смогли найти других способов получения интересовавшей их информации. Однако это направление было выделено как важное для составления полноценного представления об образовательной среде школы. Поэтому вопрос о поиске способа получения и анализа информации о профессиональных качествах педагогического коллектива остался открытым для дальнейшей проработки.

На итоговом семинаре магистранты сделали презентацию полученных аналитических данных, предприняли попытку соотнести результаты, полученные с помощью разных методов, и сформулировали для себя ряд теоретических [1; 2; 4; 10; 13; 14] и прикладных вопросов [5; 6; 7; 9; 12], касающихся понятия образовательной среды [3; 8; 11], методов ее диагностики [5; 7; 12], формирования и коррекции. Был также сформулирован запрос на литературные источники. Было решено продолжить анализ особенностей образовательной среды школы № 91 на следующих практиках.

Выводы

1. В ходе учебной практики 1 происходит знакомство магистрантов с особенностями практической реализации культурно-исторического и деятельностного подходов в практике работы конкретной образовательной организации.

2. Учебная практика создает условия для проявления творческой активности и инициативы магистрантов, о чем свидетельствует богатство предложений и выдвинутых гипотез. Так, метод «Экскурсия, проведенная учеником по школе», представляется весьма креативным и (после тщательной проработки) может быть использован в практике диагностики ОС школы.

3. На этапе вхождения в практику магистранты демонстрируют опору на житейский опыт и наивные представления об изучаемых процессах. В отчетах магистрантов после практики 1 присутствуют рефлексивные моменты и самооценка, понимание необходимости доработать предложенный инструментарий, собрать больше материала для статистики, сопоставить собственные гипотезы с научными представлениями по изучаемой проблеме. Это свидетельствует о развитии профессиональных установок и о формировании профессионального исследовательского мышления в ходе выполнения практических работ.

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
2. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 14–19.
3. Ривина И.В., Рубцов В.В. и др. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / Под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. 288 с.
4. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. Избранные психологические труды. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. 384 с.
5. Рубцов В.В., Высоцкая Е.В. и др. Технология оценки образовательной среды школы: учебно-методическое пособие для школьных психологов / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 256 с.
6. Рубцов В.В., Улановская И.М., Поливанова Н.И. и др. Образовательная среда школы: оценка развивающего эффекта // Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического института имени Л.Г. Щукиной: сб. статей / Под ред. В.В. Рубцова. М.: Психологический институт им. Л.Г. Щукиной, 1999. С. 55–65.
7. Улановская И.М. Комплексный подход к экспериментальному исследованию образовательной среды и психологического климата в школе // Учебная деятельность в разных возрастах / Открытый институт «Развивающее образование». М.: Рассказов, 2003. С. 75–85.
8. Улановская И.М. Понятие образовательной среды // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Баласс, 2006. С. 29–38.
9. Улановская И.М. Социально-психологическое развитие детей в разных образовательных средах // Ребенок в современном обществе: сб. научных статей / Под ред. Л.Ф. Обуховой, Е.Г. Юдиной. М.: МГППУ, 2007. С. 169–178.
10. Улановская И.М. Теория учебной деятельности, образовательная среда школы и метапредметные результаты обучения // Психологический институт в современном научно-психологическом пространстве: Международные Челпановские чтения 2014: Московская научно-практическая конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института имени Л.Г. Щукиной (1914–2014). Москва, 22–23 апреля 2014 года. Альманах Научного архива Психологического института. Вып. 7, юбилейный / Под общ. ред. В.В. Рубцова. М.: Алькор Паблишер, 2014. С. 433–437.
11. Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 18–24
12. Улановская И.М., Поливанова Н.И. Комплексный подход к психологической оценке образовательной среды школы // Психология и школа. 2010. № 1. С. 50–70.
13. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 68–75.
14. Цукерман Г.А., Суховерша Л.А. Как младшие школьники становятся субъектами учебной деятельности? (три года лонгитюдного исследования) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2000. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2000/n1/Tsukerman.shtml> (дата обращения: 27.08.2015).

The Role of Educational Practice in the Learning of Basic Psychological Concepts (Based on Practical Training of 1st year Master Students Studying “Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education”)

Ulanovskaya I.M. *

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
iulanovskaya@mail.ru*

The article describes experience of the practical training for 1st year master students studying «cultural-historical psychology and activity approach in education» entitled “Study of the educational environment of the school”. The basis for training was provided by Moscow school #91 which systematically implemented in the elementary school the program of developing training, developed in the framework of Elkonin-Davydov theory of learning activity. There are examples of tools proposed and developed by teams of master students to evaluate certain characteristics of the educational environment and the results of their use to solve diagnostic problems. It is shown how techniques of deep studying, setting difficult practically significant substantive issues, independent work, group discussions, group projects development and defence, the master students applied, contribute to the formation of the bases of professional critical thinking, reflection and cognitive attitudes.

Keywords: practical training, deep studying, diagnostics, group discussion, project defence.

References

1. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya [Problems of developmental teaching-learning: theoretical and experimental psychological research]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1986, 240p.
2. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Mladshii shkol'nik kak sub"ekt uchebnoi deyatel'nosti [Junior student as a learning activity subject]. *Voprosy psikhologii [Problems of psychology]*, 1992, no.3, pp.14–19.
3. Rivina I.V., Rubtsov V.V. i dr. Obrazovatel'naya sreda shkoly kak faktor psikhicheskogo razvitiya uchashchikhsya [School educational environment as a factor of psychological development of students]. Rubtsov V.V.(eds.). Moscow, 2007. 288p.
4. Rubtsov V.V. Osnovy sotsial'no-geneticheskoi psikhologii. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Basis of socio-genetic psychology. Selected psychological works]. Moscow-Voronezh, 1996. 382p.
5. Rubtsov V.V., Ulanovskaya I.M., Polivanova N.I. [etc.]. Obrazovatel'naya sreda shkoly: otsenka razvivayushchego effekta [School educational environment: evaluation of developmental results]. In Rubtsov V.V.(ed.) *Doklady yubileinoi nauchnoi sessii, posvyashchennoi 85-letiyu Psikhologicheskogo instituta im. L.G.Shchukinoi [Reports on the jubilee scientific meeting dedicated to the 85-th anniversary of the Psychological institute named after L.G.Shchukina]*. Moscow, 1999, pp.55–65.
6. Rubtsov V.V., Vysotskaya E.V. et al. Tekhnologiya otsenki obrazovatel'noi sredy shkoly. Uchebno-metodicheskoe posobie dlya shkol'nykh psikhologov [The technology of school educational environment evaluation. A textbook for school psychologists]. Rubtsov V.V. (eds.). Moscow – Obninsk: Publ.IG-SOTsIN, 2010. 256p.

For citation:

Ulanovskaya I.M. The Role of Educational Practice in the Learning of Basic Psychological Concepts (Based on Practical Training of 1st year Master Students Studying “Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education”). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp.102–120 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200311

* *Ulanovskaya Irina Mikhailovna*, Ph.D. (Psychology), Leading Research Associate, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: iulanovskaya@mail.ru

7. Ulanovskaya I.M. Kompleksnyi podkhod k eksperimental'nomu issledovaniyu obrazovatel'noi srede ipsikhologicheskogo klimata v shkole [a study of the educational environment and psychological climate of school – a system approach]. In *Uchebnaya deyatel'nost' v raznykh vozrastakh [Learning activity in different ages]*. Moscow: Publ. Rasskazov, 2003, pp. 75-85.
8. Ulanovskaya I.M. Ponyatie obrazovatel'noi srede [a concept of educational environment]. In *Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100» – kachestvennoe obrazovanie dlya vseh [An educational system "School 2100" – a quality education for all]*. Moscow: Publ. Balass, 2006, pp. 29–38.
9. Ulanovskaya I.M. Sotsial'no-psikhologicheskoe razvitie detei v raznykh obrazovatel'nykh sredakh [Social and cognitive development of students in different educational environments]. In L.F. Obukhova (eds.) *Rebenok v sovremennom obshchestve. Sb. nauchnykh statei [A child in modern society. Scientific collection]*. Moscow: Publ. MGPPU, 2007, pp. 169–178.
10. Ulanovskaya I.M., Polivanova N.I. Kompleksnyi podkhod k psikhologicheskoi otsenke obrazovatel'noi srede shkoly [A psychological evaluation of a school educational environment – a complex approach]. *Psikhologiya i shkola [Psychology and school]*, 2010, no 1, pp. 50–70.
11. Ulanovskaya I.M. Teoriya uchebnoi deyatel'nosti, obrazovatel'naya sreda i metapredmetnye rezul'taty obucheniya [A learning activity theory, an educational environment and metacognitive learning results]. In Rubtsov V.V. (ed.) *Psikhologicheskii institut v sovremennom nauchno-psikhologicheskom prostranstve: Mezhdunarodnye Chelpanovskie chteniya 2014: Moskovskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya k 100-letiyu Torzhestvennogo otkrytiya Psikhologicheskogo instituta im. L. G. Shchukinoi (1914–2014)* (Moskva, 22–23 aprelya 2014g.) Al'manakh Nauchnogo arkhiva Psikhologicheskogo instituta [The Psychological Institute in the modern scientific environment: International Chelpanovsky Reading in 2014: Moscow scientific and practical conference on the occasion of the 100-th anniversary of the grand opening of the psychological institute named after L.G.Schukina (1914–2014)]. Moscow: Publ. Al'kor Publisher, 2014, pp. 433–437.
12. Ulanovskaya I.M., Polivanova N.I., Ermakova I.V. Chto takoe obrazovatel'naya sreda shkoly i kak ee vyyavit' [School educational environment – what is it and how can it be studied]. *Voprosy psikhologii [Problems of psychology]*, 1998, no 6, pp. 18–24.
13. Tsukerman G.A., Sukhoversha L.A. Kak mladshie shkol'niki stanoviyatsya sub'ektami uchebnoi deyatel'nosti? (tri goda longityudnogo issledovaniya) [How do junior students become learning activity subjects (a 3 years longitude)] in [elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru. [Psychological science and education PSYEDU.ru]*, 2000, no 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2000/n1/Tsukerman.shtml> (Accessed 27.08.2015).
14. Tsukerman G.A. Chto razvivaet i chego ne razvivaet uchebnaya deyatel'nost' mladshikh shkol'nikov? [What is developed and what is not developed in the learning activity of junior students]. *Voprosy psikhologii [Problems of psychology]*. 1998, no. 5, pp. 68–75.

Введение студентов исследовательской магистратуры в проблемы организации учебной деятельности в основной школе (на материале естественнонаучных дисциплин)

Гуружапов В. А. *,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
otdel-m@yandex.ru

Санина С. П. **,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
saninasp@mgppu.ru

Обсуждается проблема проектирования дисциплин, основанных на компетентностно-деятельностном подходе к содержанию и методам подготовки будущих педагогов в исследовательской магистратуре психолого-педагогического направления. Особое внимание уделено созданию проблемных ситуаций, в которых студенты исследовательской магистратуры оказываются в позиции методистов, выполняющих экспертизу учебной деятельности. Описаны примеры решения студентами задач экспертно-аналитического содержания, основанных на деятельностном анализе учебной деятельности, разработанном в теории развивающего обучения научной школы В.В. Давыдова. Представлены образцы тестовых заданий, позволяющих оценить уровень овладения студентами содержанием дисциплины, а также определить способность и готовность магистрантов к выполнению профессиональных действий. Приводятся данные о выполнении этих заданий магистрантами, а также учителями развивающего обучения начальной школы и учителями основной школы. Обращается внимание на то, что опыт апробации дисциплины «Проектирование и исследование учебной деятельности на уроках естественнонаучного цикла в основной школе» позволяет предварительно утверждать, что в рамках исследовательской

Для цитаты:

Гуружапов В. А., Санина С. П. Введение студентов исследовательской магистратуры в проблемы организации учебной деятельности в основной школе (на материале естественнонаучных дисциплин) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 121–132. doi: 10.17759/pse.2015200312

* Гуружапов Виктор Александрович, доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогической психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: otdel-m@yandex.ru

** Санина Светлана Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: saninasp@mgppu.ru

магистратуры психолого-педагогического направления возможно организовать обучение будущих методистов-исследователей на основе решения профессиональных задач, связанных с экспертизой и проектированием учебной деятельности. Магистранты достигают приемлемого уровня сформированности компетенций для решения экспертно-аналитических задач. Поднимается вопрос о естественнонаучной подготовке магистрантов как об одном из условий полноценного сотрудничества будущих методистов-исследователей и учителей по совершенствованию образования подростков в области естественных наук.

Ключевые слова: психолого-педагогическое образование, исследовательская магистратура, педагог-исследователь, деятельностный подход, учебная деятельность, развивающее обучение, подростковая школа.

Модернизация педагогического образования задает новые ориентиры в образовательных целях высшей школы. Перед вузами ставится задача радикально повысить качество обучения студентов, изменить содержание и технологии педагогической подготовки таким образом, чтобы обеспечить реализацию нового профессионального стандарта педагога, новых стандартов школьного и дошкольного образования [1]. Одной из задач модернизации педагогического образования является разработка программ магистратуры с усиленной исследовательской подготовкой [10].

В Московском психолого-педагогическом университете в настоящее время разработана и апробируется новая модульная программа исследовательской магистратуры по психолого-педагогическому направлению «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» [17]. Подходы к проектированию данной программы были определены общими положениями проекта модернизации педагогического образования [1; 9; 12; 13; 18]. Прежде всего следует отметить приоритет практической подготовки будущих педагогов к деятельности в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога и федеральных государственных стандартов общего образования. Исследовательская магистратура направлена на подготовку будущих педагогов-исследователей общего образования (например, учителей-методистов), способных решать реальные, а не выдуманные проблемы образования в современной школе [14; 15]. Такие специалисты должны быть готовы проводить психолого-педагогические исследования, нацеленные на повышение эффективности процессов обучения и развития. В соответ-

ствии с этим будущие педагоги-исследователи должны знакомиться с проблемами своей работы в процессе обнаружения затруднений, возникающих при организации учебно-воспитательного процесса. И уже на основе достижений теории культурно-исторической психологии и деятельностного подхода к образованию искать средства оказания помощи учителю в выстраивании учебной работы.

В модуле профессионального цикла «Теория развивающего обучения (основная школа)» объектом изучения магистрантов является учебная деятельность в основной школе. Предметом – проблемы организации учебной деятельности с точки зрения возможностей развития сознания и деятельности подростков. В этом контексте рассмотрим опыт преподавания дисциплины «Проектирование и исследование учебной деятельности на уроках естественнонаучного цикла в основной школе (естествознание, география, химия, физика)» в 2015 г.

На предшествующих стадиях обучения студенты уже были ознакомлены с теоретико-методологическими основами деятельностного подхода к образованию, в том числе с теорией развивающего обучения В.В. Давыдова и технологиями дидактической системы В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина для начального общего образования. Это позволило нам начинать работу со студентами сразу с постановок профессиональных задач анализа различных ситуаций в учебной деятельности. При этом учитывалось своеобразие содержания учебной деятельности в развивающем обучении основной школы, связанное с усилением экспериментально-исследовательской направленности учения подростков [6; 11; 20; 21].

Мы использовали задачи, которые обычно предлагались на курсах повышения квалификации для учителей развивающего обучения. Поскольку большинство студентов не обладали запасом предметных знаний учителя, постольку мы выбирали задачи, для решения которых было существенным понимание основ деятельного подхода к обучению, но не требовалось специальных предметных знаний.

Группа студентов-магистрантов состояла из 16 человек набора 2014 г., в основном педагогов и психологов.

Обучение магистрантов начиналось с решения задачи экспертно-аналитического содержания.

Пример: «Представьте, что вы как методист, исследователь учебной деятельности пришли на урок в основную школу с целью определить, реализует ли учитель деятельностный подход. На что вы будете обращать внимание? По каким показателям вы поймете, что учитель строит урок в деятельностной парадигме, а не в форме традиционной передачи знаний?»

При подборе этих задач мы исходили из того, что экспертиза образовательной технологии должна опираться на анализ способа проектирования этой технологии [4; 5].

Магистранты в ходе дискуссии договорились ориентироваться на следующие показатели:

- наличие задачи, которую ученики должны решить самостоятельно;
- наличие коллективного решения как результата рефлексии общего способа решения этой задачи;
- наличие у учеников возможности самостоятельно использовать приобретенные знания для решения задач определенного типа.

Далее студентам было предложено оценить два урока географии в VI классе по одной теме: «Определение направлений с помощью компаса».

Урок 1. Урок проходит на школьном дворе. У каждого ученика в руках компас. Учитель предлагает ученикам поиграть в игру «Кто точнее определит направление на ведущего?» Стоя в кругу, дети определяют направление с помощью азимута, назы-

вая его значение. Ведущий-учитель отвечает, называя обратный азимут. Все остальные должны проконтролировать, насколько точно был назван азимут. Предварительно совместно вырабатывается способ определения верного ответа: «Если обратный азимут, названный учителем, и азимут, названный учеником, различаются ровно на 180° , значит, ученик определил все правильно». На следующем этапе дети делятся на группы. Учитель в каждую группу дает записку о том, где спрятан клад. Чтобы его найти, надо пройти по маршруту, который обозначен с помощью значений азимутов. Дети находят клад. Урок закончен.

Урок 2. Урок проходит на школьном дворе. У каждого учащегося в руках компас. Учитель рассказывает о первом компасе, историю его возникновения. Все дети очень внимательно слушают и рассматривают компас. Затем они вслед за рассказом учителя находят все элементы устройства компаса и пробуют его сориентировать на север. Учатся определять азимут. После этого учитель предлагает самим определить направление на школу и свой дом. Далее учитель предлагает детям самим придумать задания друг другу для тренировки определения азимута. Урок закончен.

В результате обсуждения большинство магистрантов пришли к выводу, что урок 1 соответствует всем трем критериям урока, выстроенного на основе деятельностного подхода, а урок 2 – частично, так как в начале урока 2 учитель все же излагал учебный материал. Однако были и возражения, что рассказ об истории компаса помогает учащимся лучше понять его устройство и выполнить практические задания. А в первом случае неизвестно, что было на предыдущем уроке: возможно, учитель и рассказал уже учащимся про азимут и компас.

В результате дискуссии магистранты пришли к выводу о том, что недостаточно проанализировать один урок, желательно пообщаться с учителями и посмотреть, по какой программе они работают.

Затем магистрантам предлагалось рассмотреть две программы и определить, по какой программе работает каждый из двух учителей.

Программа А (фрагмент)	Программа Б (фрагмент)
<p>План местности * .</p> <p>Ориентирование и измерение расстояний на местности и плане. Азимут. Компас. Способы ориентирования на местности. Определение высоты точки на местности. Изображение холма с помощью горизонталей. Способы изображения земной поверхности на плане. Условные знаки. Чтение топографического плана местности. Описание маршрута.</p> <p>Практические работы. Определение направлений на местности по компасу, местным признакам, звездам, Солнцу, азимуту, расстояний на местности и плане.</p> <p>Определение расстояний на плане в масштабе, движение по азимуту, осуществление его привязки к местным объектам.</p> <p>Измерение относительной высоты точек местности, изображение рельефа местности горизонталями</p>	<p>План местности ** .</p> <p>Постановка новой задачи на поиск способов определения местоположения точки в пространстве. Определение направлений и расстояний на местности. Работа с разными видами горизонтальных съемок местности. Работа в реальном пространстве.</p> <p>Работа по измерению положения точки в пространстве с помощью транспортира. Перенос расстояний в реальном пространстве на план. Построение плана. Масштаб. Виды масштабов. Работа с масштабом. Построение измерительных шкал. Анализ построения плана местности. Работа с понятием «план».</p> <p>Рассмотрение способов «засечек» и «перпендикуляров» как видов горизонтальных съемок. Работа в реальном пространстве по освоению способов «засечек» и «перпендикуляров».</p> <p>Построение плана местности небольшой территории</p>

* Примерная программа по географии Федерального компонента Федерального государственного образовательного стандарта (2004 г.)

** Концепция развивающего обучения в основной школе. Учебные программы (Система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова) / Воронцов А.Б. (автор-составитель), Высоцкая Е.В., Восторгова Е.В. и др. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009. 448 с.

Магистранты легко определили, что фрагмент программы Б – это программа развивающего обучения и разработана на основе деятельностного подхода, так как тема начинается с постановки задачи на поиск общих способов, далее описываются конкретные действия, которые должны выполнить учащиеся. В программе А традиционно перечислены темы и отдельно практические работы. Таким образом, анализ текстов позволил выделить программу, основанную на деятельностном подходе.

Однако определить, кто из учителей работает по какой программе, было сложно, вопрос по-прежнему оставался открытым. Тогда магистрантам были предложены для анализа комментарии учителей.

Учитель 1: «На основе программы мной осуществлено календарно-тематическое планирование. Каждая тема соответствует теме учебника. Моя задача сделать так, чтобы дети не просто любили и знали географию, но и умели применять свои знания на практике,

понимали, зачем эти знания даются. Поэтому на каждом уроке я даю учащимся практические задания».

Учитель 2: «Каждая новая тема – это новая задача. Мы выстраиваем учебные ситуации таким образом, чтобы учащиеся, проанализировав географическое содержание, выделили в нем общий принцип. Этот принцип, закономерность или способ не сообщаются детям в готовом виде. Учащиеся сами осуществляют поиск. Моя задача – создать условия, чтобы дети осуществляли инициативные действия, чтобы стали самостоятельными».

После прочитанных комментариев учителей и обсуждений с преподавателем магистранты пришли к выводу, что учитель 2 реализует деятельностный подход в обучении, работает по программе Б и проводил урок 1, а учитель 1 ориентируется на традиционную форму передачи знаний, работает по программе А и проводил урок 2. По словам магистрантов, в результате этих дискуссий они начали понимать связь содержания програм-

мы, методологической установки учителя и конкретной организации учебной деятельности.

Это позволило нам начать знакомить магистрантов со следующей профессиональной задачей: поиском содержания взаимодействия методиста и практикующего учителя в учебном процессе деятельностного типа. В ходе дальнейшей работы с магистрантами рассматривались такие аспекты организации учебной деятельности школьника, как моделирование изучаемого объекта или явления, работа с текстом по выделению наиболее существенной информации, организация самостоятельной работы учащихся, контрольно-оценочная деятельность на примере содержания таких дисциплин, как химия, физика, биология и природоведение. Именно эти аспекты учебной деятельности являются наиболее важными с точки зрения реализации деятельностного подхода к обучению и могут стать предметом совместной работы методиста и учителя при проектировании учебной деятельности.

В течение всей этой работы магистранты сопоставляли и анализировали способы работы учителя с младшими школьниками и с подростками. Студенты пришли к выводу, который повторяет вывод авторов курсов естественнонаучного цикла в основной школе о том, что должно поменаться, а что должно сохраниться в обучении подростка по сравнению с обучением младшего школьника.

Общим в организации учебной деятельности является постановка и решение так называемых учебных задач, т. е. задач, вынуждающих учеников искать, применять и анализировать общий способ решения задач данного типа. Результатом становится усвоение понятий, обеспечивающих теоретическую ориентацию в явлениях окружающего мира и учебном материале, описывающем этот мир.

Отличие заключается в форме учебной деятельности. Если младший школьник усваивает основные понятия в коллективно распределенной деятельности, проявляет инициативу в общих классных дискуссиях, учится работать в группах, то к подростково-

му возрасту, школьник становится способным решать задачи индивидуально, самостоятельно [19]. Его учебная деятельность приобретает форму внутреннего диалога с авторами учебного материала, а обсуждение со сверстниками результатов учебной работы становится такой дискуссией, когда каждый ее участник может внести коррективы в предложенное понимание учебной задачи и в способы ее решения [3]. Так, магистранты пришли к выводу, что должны предъявляться особые требования к учебным материалам. Для организации учебной деятельности подростка, развития его способности самостоятельно работать с учебными текстами эти тексты должны быть составлены таким образом, чтобы способствовать преобразованию житейских представлений школьников, связанных с познанием окружающего мира, с явлениями природы, в научные представления. Тексты должны быть диалогичными, позволяющими вступить в письменную дискуссию с автором текста и выстроить аргументацию в пользу собственной точки зрения.

На следующем этапе обучения магистрантам было предложено **проектно-аналитическое задание «Развитие у школьников интереса к учению»**, которое представляло собой педагогическую ситуацию, моделирующую профессиональную проблему. Это задание было призвано решить две педагогические задачи: во-первых, выявить представления магистрантов о содержании и результатах развивающего обучения начального образования, во-вторых, познакомить студентов с возрастными аспектами проблем учебной деятельности подростков.

Описание педагогической ситуации. В начальной школе города N возникла следующая серьезная проблема. Участились жалобы родителей на то, что они испытывают трудности с детьми при выполнении домашних заданий. Ученики не хотят заучивать наизусть правила или таблицу умножения, с трудом запоминают информацию, не помнят, что было на уроке, не желают выполнять однообразные упражнения, «торгуются» с родителями. Учителя отмечают,

что ситуация повторяется и на уроках: дети часто отвлекаются, ленятся, с трудом воспринимают новые темы. Руководство школы приняло решение провести методическое объединение по обмену педагогическим опытом на тему «Формирование учебной мотивации». Опытные учителя подготовили выступления о средствах повышения учебной мотивации.

Приведем фрагменты этих выступлений.

Учитель 1: «В начале своих уроков я активно использую фрагменты мультфильмов. Детям нравится, создается положительный настрой, концентрируется внимание, а затем по теме мультфильма формулируется тема урока. С этой же целью я использую кроссворды и загадки, чтобы дети сами разгадали тему».

Учитель 2: «Я при объявлении темы урока объясняю практическую значимость знаний и умений, которые получают дети по этой теме. Ведь им в будущем придется сдавать экзамены – эти знания и пригодятся. А еще обязательно говорю, что будет контрольная работа, надо получить всем хорошие отметки».

Учитель 3: «Недавно я была на семинаре, учительница сказала, что у детей высокая мотивация. Она дала открытый урок, потом его анализировали. На этом уроке дети сами сформулировали его тему в конце урока! Я даже записала на видео. Урок начался с решения примеров типа: $36+2$, $58-5$. Дети отлично справились, все стремились выйти к доске. Но вдруг среди примеров попался такой, что у детей получились разные ответы ($47+5$). Стали выяснять, почему ошиблись:

Алеша: «Это какой-то новый пример, я такой еще не решал».

Аня: «А я по линейке посмотрела. У меня длинная линейка».

Ваня: «Ты всегда будешь с линейкой ходить? Нужно научиться решать такие примеры. Наверняка есть способ».

Учитель: «Ребята, это, действительно, примеры нового вида. Вы уже догадались, какова тема сегодняшнего урока?»

Дети: «Да, открыть способ решения таких примеров!»

Учитель: «Каких – таких?»

Дети: «Где есть переход через 10».

Далее учитель предложил детям попробовать решить этот пример с объяснением.

Алеша решил так:

$$47+5=(40+7)+5=40+(7+5)=40+12=52$$

Аня так:

$$47+5=47+(3+2)=(47+3)+2=50+2=52$$

Учитель обозначил проблему: «Кто из ребят решил правильно?»

Дети: «Оба!»

Учитель: «Какой способ удобнее?»

Дети: «Второй, потому что однозначное число удобнее прибавлять».

Учитель: «Тогда давайте попробуем повторить, как рассуждала Аня, решая пример».

После того, как способ был открыт, дети повторили его и зафиксировали в специальную тетрадь, где они собирают и хранят все правила. Называется она «Тетрадь знаний».

И далее урок прошел очень активно. Но я заметила, что работали не все дети. Наверное, некоторые ребята все-таки не поняли, как решать новые примеры».

Завуч: «Вот и я говорю: неудачный пример, столько времени потрачено на формулировку темы, а отработать навык не успели. И задачу не решили. Пока со способами разбирались, в тетради написано три примера – и все. А за урок столько разных заданий можно выполнить!»

Вопрос 1. Оцените подходы каждого из учителей, выступивших на методическом объединении, с точки зрения эффективности повышения учебной мотивации. Как бы вы оценили суждение завуча?

Вопрос 2. Как вы думаете, применим ли способ работы третьего учителя в основной школе с подростками?

Кейс выполнялся магистрантами письменно с последующим обсуждением.

При ответе на вопрос 1 самым неэффективным приемом повышения интереса к учебе всеми без исключения был признан подход учителя 2.

Приведем примеры ответов магистрантов: «Объявление о предстоящей контрольной как способ, по мнению учителя, повесит моти-

вацию, в конечном итоге приводит к увеличению уровня тревожности, что снижает мотивацию»; «Предстоящим экзаменом можно ввести в стресс»; «Не стоит с начальной школе запугивать учеников контрольными работами и экзаменами, так как это лишь повысит тревожность детей и вместо желаемого результата приведет к полной потере мотивации».

По поводу подхода учителя 1 магистранты высказывали разные суждения.

По мнению одних, детям всегда интересны мультфильмы, и тем самым учителю удастся привлечь их внимание. Если тематика мультфильма соответствует теме урока, то такой подход вполне можно использовать для повышения интереса к предмету.

Другие говорили о том, что игровая форма взаимодействия со временем может привести к тому, что учебный процесс перестанет быть чем-то важным и значимым для детей, вследствие чего угаснет исследовательский интерес, а для повышения эффективности учебной мотивации учеба должна стать для ребенка сама по себе жизненно важной целью.

Для того чтобы прийти к общему мнению, студентам предлагалось выразить свое отношение к высказыванию Л.С. Выготского: «Интерес к фокусу, к фейерверку не только не полезен, но даже вреден педагогически. ... Правило заключается в том, чтобы не только вызвать интерес, но и чтобы интерес был как должно направлен». В ходе обсуждения студенты пришли к выводу, что мультфильмы и кроссворды, безусловно, привлекают внимание детей, но не помогут удерживать их внимание в течение всего урока, а также не влияют на формирование учебной деятельности.

Подход, который описал учитель 3, большинством магистрантов был определен как самый эффективный с точки зрения организации учебной деятельности: «У детей есть возможность думать, размышлять, высказывать свое мнение, слушать и слышать одноклассников, работать сообща для достижения общей цели»; «Создание проблемной ситуации, безусловно, формирует основы учебной деятельности младших школьни-

ков. При систематической работе в этом направлении закрепится стабильный интерес к обучению».

Интересным также оказалось обсуждение позиции завуча, который, по словам магистрантов, говорит о старых взглядах на результаты обучения. Его, скорее всего, волнуют количественные показатели результатов обучения, а не качественные, что не соответствует требованиям нового образовательного стандарта.

Вопрос 2, как и предполагалось, вызвал противоречивые ответы. Часть студентов придерживалась точки зрения, согласно которой поиск общего способа решения задач – это метод развивающего обучения. Следовательно, если мы хотим, чтобы обучение было развивающим, значит, и в основной школе надо продолжать учить так же, теми же методами, что и в начальной. Другие студенты говорили, что подросток отличается от младшего школьника, и, следовательно, обучать его нужно иначе. Так было обнаружено противоречие в представлениях студентов, и они уже самостоятельно сформулировали проблему возрастных особенностей учебной деятельности подростков, решению которой были посвящены последующие занятия дисциплины.

Так, через возрастные аспекты проблем учебной деятельности, а также опираясь на тексты Л.С. Выготского, магистранты описали модель современного учителя, работающего в рамках культурно-исторической психологии развития и деятельностного подхода в образовании. Он, прежде всего, должен «реже и чаще сталкивать ребенка с неудобством и заставлять его побеждать», строить свою работу «не на вдохновении, а на научном знании», на психологии, знать свой предмет так, чтобы передать детям культурные средства, созданные человечеством в процессе исторического развития, создавать условия для воспитания творческого духа [3].

По завершении изучения дисциплины студентам был предложен тест, состоящий из 15 заданий. Все вопросы тестовых заданий были направлены на понимание студентами содержания профессиональной деятельности учителя, работающего с подростками. Причем,

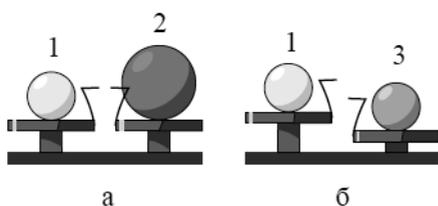
акцент был сделан на формировании метапредметных образовательных результатов обучающихся как наиболее проблемном в настоящее время моменте организации учебной деятельности в массовой школе.

Данная модель учителя была положена в основу разработки тестовых заданий для магистрантов.

Приведем примеры таких заданий.

Пример 1. Какое задание вы рекомендуете учителю физики включить в контрольную работу для проверки сформированности у учащихся умения работать с гипотезой?

Задание А¹: Шар 1 последовательно взвешивают на рычажных весах с шаром 2 и шаром 3 (рис. а и б). Для объемов шаров справедливо соотношение $V_1 = V_3 < V_2$. Выскажите предположения, какой (-ие) шар (-ы) имеет (-ют) максимальную среднюю плотность?



Задание Б²: «Обнаружив, что погружение в воду уравновешенных на равноплечем рычаге тел приводит к нарушению равновесия, ученики высказали несколько предположений. Отметьте свое согласие/несогласие по каждому предположению и напишите, каким реальным или мысленным экспериментом можно их подтвердить/опровергнуть.»

№ п/п	Предположение	Про-верка
1	Вода выталкивает алюминий	
2	Стальной кубик впитывает воду и становится тяжелее	
3	Алюминий рыхлый, и он растворяется в воде	

Правильный ответ – задание Б, так как оно нацелено на проверку умения работать с гипотезой. Учащемуся в задании предлагается оценить предположения (гипотезы) других учеников на основе подтверждения/неподтверждения экспериментом. Задание А проверяет владение основным понятийным аппаратом школьного курса физики. Несмотря на то, что в формулировке вопроса используется фраза «Выскажите предположения», на самом деле в задании требуется дать верный ответ, опираясь на имеющиеся знания.

Пример 2³. Наиболее подходящим вопросом для проведения эксперимента учащимися пятых классов на уроках природоведения является один из следующих:

А. Зачем сосульки каплют?

Б. Что внутри Солнца?

В. Под влиянием каких условий сосульки каплют?

Правильный ответ – ответ В, поскольку представленный здесь вопрос позволяет сформулировать и проверить гипотезу. Ответ А – неверный, поскольку содержит вопрос, который не позволяет сформулировать и проверить гипотезу; ответ Б – неверный, поскольку исследование не может быть проведено по причине недоступности объекта.

Результаты проверочной работы показали, что магистранты достаточно хорошо справились с задачами, которые ставились в рамках дисциплины (качество выполнения теста –75 %). При этом им понравилось решать эти, по сути дела проектные, задачи. Косвенно это может свидетельствовать о том, что в процессе решения экспертно-аналитических задач студенты магистратуры ориентировались и на способ проектирования учебной деятельности развивающего типа.

Представленные выше тесты были предложены также на семинарах учителям естественнонаучного цикла основной школы, работающим по общеобразовательным программам, и учителям начальных классов, работающим в системе развивающего обуче-

¹ Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов для проведения в 2014 г. основного государственного экзамена по физике [Электронный ресурс]// URL: <http://fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.

² Экспериментирование как предмет освоения в школе: <http://www.n-bio.ru/teachers/10>

³ Экспериментирование как предмет освоения в школе: <http://www.n-bio.ru/teachers/10>

ния. Из 10 учителей основной школы лишь 5 человек ответили верно (качество выполнения теста – 50 %), из 10 учителей начальных классов все справились с данным тестом (качество выполнения теста – 100 %).

Учителя развивающего обучения, работающие в начальных классах, признались, что им не хватает предметных знаний. Так, в задании 1 в качестве аргумента неправильного варианта А большинство учителей указали на то, что они не увидели, что здесь требуется дать верный ответ, опираясь на имеющиеся знания. Они решили, что в этом задании надо просто «угадать», а не высказать предположение или гипотезу. Тем самым, фактически, сами «угадали» верный ответ. Тем не менее, они определили задание Б как верное, в котором проверяется умение учащихся работать с гипотезой.

Учителя основной школы, наоборот, имея хорошие предметные знания, не увидели их метапредметный характер. Это обстоятельство можно объяснить тем, что введение новых образовательных стандартов в основной школе еще только началось, и не всеми педагогами осознаны его основные требования. Магистранты были знакомы с образовательными стандартами, а потому и показали более высокие результаты.

Литература

1. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 32–40.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
3. Выготский Л.С. Психология и учитель [Электронный ресурс] // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А.И. Красило, А.П. Новгородцева. М.: Международная педагогическая академия, 1995. С. 253–258. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=59998> (дата обращения: 01.04.2015).
4. Гуружапов В.А. Вопросы экспертизы современных образовательных технологий // Психологическая наука и образование. 1997. № 2. С. 95–103.
5. Гуружапов В.А. Вопросы экспертизы учебного процесса развивающего обучения (Система Эльконина–Давыдова) // Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 96–102.

Выводы. Опыт апробации дисциплины «Проектирование и исследование учебной деятельности на уроках естественнонаучного цикла в основной школе» позволяет предварительно утверждать, что в рамках исследовательской магистратуры психолого-педагогического направления можно организовать обучение будущих методистов-исследователей на основе решения профессиональных задач, связанных с экспертизой и проектированием учебной деятельности. Магистранты достигают приемлемого уровня сформированности компетенций для решения экспертно-аналитических задач.

Обсуждение результатов этого опыта в кругу экспертов развивающего обучения показало, что данная форма работы может быть использована и в других программах магистратуры психолого-педагогического направления.

Вместе с тем, остается открытым вопрос о естественнонаучной подготовке будущих методистов. Полноценное сотрудничество методистов-исследователей и учителей по совершенствованию образования подростков требует от первых знания теоретических основ естественных наук на уровне, достаточном для обсуждения метапредметных затруднений обучающихся.

6. Давыдов В.В., Репкин В.В. Организация развивающего обучения в V–IX классах средней школы. Рекомендации для учителей, руководителей школ и органов управления образованием // Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 15–34.
7. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов для проведения в 2014 году основного государственного экзамена по физике [Электронный ресурс]// URL: <http://fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 01.04.2015).
8. Диагностика учебной успешности в начальной школе / Под ред. П.Г. Нежнова, И.Д. Фрумина, Б.И. Хасана, Б.Д. Эльконина. М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009. 168 с.
9. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 87–104.
10. Концепция «Комплексная программа повы-

шения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 5–10.

11. Концепция развивающего обучения в основной школе: учебные программы (Система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова) / Сост. А.Б. Воронцов. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009. 448 с.

12. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.

13. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С. 105–126.

14. Планируемые результаты освоения ОП ООО [Электронный ресурс] // URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/info/library.html> (дата обращения: 01.04.2015).

15. Пресс-релиз: Педагоги-исследователи: кто они? [Электронный ресурс] // URL: <http://xn--c1arkau.xn--p1ai/presses/show/160> (дата обращения: 01.04.2015).

16. Примерные программы по предметам федерального компонента государственного образо-

вательного стандарта: сборник нормативных документов / Сост. Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. М.: Дрофа, 2009. С. 3–4.

17. Рубцов В.В. и др. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование / В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов, З.В. Макаровская, Л.К. Максимов // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 127–142.

18. Сафронова М.А., Бысик Н.В. Описание проекта модернизации педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 78–86.

19. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 77–90.

20. Чудинова Е.В. Экспериментирование как предмет освоения в школе [Электронный ресурс] // URL: <http://www.n-bio.ru/teachers/10> (дата обращения: 01.04.2015).

21. Эльконин Б.Д., Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Подростковый этап школьного образования в системе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 118–142.

Introduction of Research Master Students in the Problems of the Organization of Learning Activities in the Secondary School (Based on the Natural Sciences)

Guruzhapov V. A. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, otdel-m@yandex.ru

Sanina S. P. **,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, saninasp@mgppu.ru

For citation:

Guruzhapov V.A., Sanina S.P. Introduction of Research Master Students in the Problems of the Organization of Learning Activities in the Secondary School (Based on the Natural Sciences). Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 121–132 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200312

* *Guruzhapov Viktor Alexandrovich*, Dr. Sci. (Psychology), head of the Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: otdel-m@yandex.ru

** *Sanina Svetlana Petrovna*, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: saninasp@mgppu.ru

The article focuses on the designing of disciplines, based on the competence and activity approach to the content and methods of training of future teachers in the research psycho-pedagogical master's program. Particular attention is paid to the creation of problematic situations, in which research master students find themselves in the position of supervisors examining the educational activity. The authors provide examples of how students perform expert-analytical tasks based on analysis of training activities developed in the theory of developmental education by Davydov scholar school. There are samples of test items to assess how students have learned the content of the discipline, as well as to determine their ability and willingness to perform professional activities. These tasks were performed by master students as well as developing training teachers in elementary school and secondary school teachers. Testing the «Design and research of learning activities in the science lessons in secondary school» course allows us pre argue that psycho-pedagogical research master program allows to train future research training specialist using professional tasks related to expertise and design of training activities. Master students reach an acceptable level of competence for the performing the expert-analytical tasks. We propose to discuss if natural-scientific training of master students is one of the conditions for full cooperation between future research training specialist and teachers in order to improve the education of adolescents in the field of natural sciences.

Keywords: psycho-pedagogical education, research master program, research teacher, activity approach, learning activities, developing training, secondary school.

References

1. Bolotov V.A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya [Among the issues on the reform of teacher education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, no. 3, pp. 32–40 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Vygotskii L.S. Psikhologiya i uchitel' [Elektronny resurs] [Psychology and Teacher]. Krasilo A.I. (eds.) *Khrestomatiya po pedagogicheskoi psikhologii* [Cchrestomathy of Educational Psychology] Compil. A.I. Krasilo, A.P. Novgorodtseva. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya [International Pedagogical Academy], 1995, pp. 253–258. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=59998> (Accessed: 01.04.2015).
4. Guruzhapov V.A. Voprosy ekspertizy sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologii [Questions of examination of modern educational technologies]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1997, no 2, pp. 95–103 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Guruzhapov V.A. Voprosy ekspertizy uchebnogo protsessa razvivayushchego obucheniya (Sistema El'konina — Davydova) [Questions of examination of the educational process of developing training (System of Elkonin – Davydov)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1996, no. 1, pp. 95–102 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Davydov V.V., Repkin V.V. Organizatsiya razvivayushchego obucheniya v V-IX klassakh srednei shkoly. Rekomendatsii dlya uchitelei, rukovoditelei shkol i organov upravleniya obrazovaniem [Organization of developing training in V-IX high school. Recommendations for teachers, school managers and education authorities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1997, no. 1, pp. 15–34 (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Demonstratsionnyi variant kontrol'nykh izmeritel'nykh materialov dlya provedeniya v 2014 godu osnovnogo gosudarstvennogo ekzamina po fizike [Elektronny resurs] [Demo version control measurement materials for the 2014 basic state exam in physics]. URL: <http://fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (Accessed: 01.04.2015).
8. Nezhnova P.G. (eds.) Diagnostika uchebnoi uspehnosti v nachal'noi shkole [Diagnosis of educational success in elementary school]. Nezhnova P.G. (eds.) Moscow: Otkrytyi institut «Razvivayushchee obrazovanie», 2009., 168 p.

9. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. Prioritet obrazovatel'nykh rezul'tatov kak instrument modernizatsii programm podgotovki uchitelei [Priority of educational outcomes as a tool for the modernization of teacher training programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, Vol. 19, no. 3, pp. 87–104 (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Kontsepsiya «Kompleksnaya programma povysheniya professional'nogo urovnya pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii» [The concept of «comprehensive program to improve the professional skills of teachers of educational institutions»]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, Vol. 19, no. 3, pp. 5–10 (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Vorontsov A.B. (ed.) Kontsepsiya razvivayushchego obucheniya v osnovnoi shkole. Uchebnye programmy (Sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova) [The concept of developmental education at the basic school. Training programs (System Elkonin – Davydov)]. Moscow: VITA-PRESS, 2009. 448 p.
12. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [Problems and Prospects of Teacher Education in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, Vol. 19, no. 3, pp. 41–57 (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatelnostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Requirements for the modernization of basic professional educational programs (BPEP) teacher training in accordance with the professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the active approach in teacher training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, Vol. 19, no. 3, pp. 105–126 (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Planiruemye rezul'taty osvoeniya OP OOO [Elektronnyi resurs] [Expected outcomes of development EP BGE]. URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/info/library.html> (Accessed: 01.04.2015).
15. Press-reliz: Pedagogi-issledovateli: kto oni? [Elektronnyi resurs] [Press release: Teachers-researchers: who they are?]. URL: <http://xn--c1arkau.xn--p1ai/presses/show/160> (Accessed: 01.04.2015).
16. Dneprov D. (eds.) Primernye programmy po predmetam federal'nogo komponenta gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta: Sbornik normativnykh dokumentov [Sample program in the subjects of the federal component of the state educational standard]. Moscow: Drofa, 2009, pp. 3–4.
17. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Kompetentnostno-deyatelnostnyi podkhod k proektirovaniyu i razrabotke novoi modul'noi OPOP issledovatel'skoi magistratury «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatelnostnyi podkhod v obrazovanii»: napravlenie podgotovki – Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie [Competence-active approach to the design and development of a new modular BPEP research Magistrates' «Cultural-historical psychology and activity approach in education»: the direction of training – Psycho-pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, Vol. 19, no. 3, pp. 127–142 (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Safronova M.A., Bysik N.V. Opisaniye proekta modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Description of the project of modernization of teacher education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, Vol. 19, no. 3, pp. 78–86 (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti sredstvami shkol'nogo obrazovaniya [The development of educational self-sufficiency by the school formation resources]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010, Vol. 4, pp. 77–90 (In Russ., abstr. in Engl.).
20. Chudinova E.V. Eksperimentirovaniye kak predmet osvoeniya v shkole [Elektronnyi resurs] [Experimentation as a subject in the school development]. URL: <http://www.n-bio.ru/teachers/10> (Accessed: 01.04.2015).
21. El'konin B.D., Vorontsov A.B., Chudinova E.V. Podrostkovyi etap shkol'nogo obrazovaniya v sisteme D.B. El'konina – V.V. Davydova [Adolescence stage of school education in the system of D.B. Elkonin–V.V. Davydova]. *Voprosy obrazovaniya* [Education Matters], 2004, Vol. 3, pp. 118–142.

Проектирование как способ организации учебной деятельности подростков (на примере технического моделирования)

Рубцова О.В.*,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ovrubsova@mail.ru

Кривошеева Л.Б.**,
Городской методический центр Департамента
образования города Москвы, Москва, Россия,
milakri@mail.ru

Представлены результаты эмпирического исследования проектирования как способа организации совместной учебной деятельности в подростковом возрасте. Актуальность работы обусловлена необходимостью поиска форм обучения, направленных на социализацию и развитие детей и подростков, а также поиска эффективных практик подготовки учителей к организации проектной деятельности. Исследование проведено на примере технического моделирования, которое рассматривается как особый тип проектной деятельности, направленный на создание технических объектов с заданными характеристиками и свойствами. Полученные данные подтверждают предположение о том, что техническое моделирование может стать эффективным средством обучения и развития подростков и способствовать повышению мотивации к обучению по профессии технической направленности в подростковой среде. Установленные особенности применения проектирования как способа организации учебной деятельности подростков включены в материалы цикла лекций по подростковому возрасту в рамках программы исследовательской магистратуры МГППУ «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании».

Ключевые слова: проектная деятельность, техническое моделирование, личностно-значимая учебная задача, ролевое экспериментирование, рефлексивная коммуникация.

Для цитаты:

Рубцова О.В., Кривошеева Л.Б. Проектирование как способ организации учебной деятельности подростков (на примере технического моделирования) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 133–146. doi: 10.17759/pse.2015200313

* Рубцова Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: ovrubsova@mail.ru

** Кривошеева Людмила Борисовна, старший методист, Городской методический центр Департамента образования города Москвы, Москва, Россия, e-mail: milakri@mail.ru

Деятельностный подход как теоретическая основа проектирования

Важной задачей, стоящей сегодня перед системой образования, является проектирование школы, комфортной для разных категорий учащихся, направленной на преодоление школьных рисков и ориентированной на развитие личности детей¹ (А.Г. Асмолов, И.И. Баннов, В.А. Гуружапов, А.А. Марголис, В.В. Рубцов, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, В.Д. Шадриков, Б.Д. Эльконин). К одной из наиболее сложных категорий обучающихся традиционно относят детей подросткового возраста, для которого характерен спад учебной мотивации и резкое снижение интереса к учебе. В подростковый период учебная деятельность утрачивает свою прежнюю значимость, система интересов перестраивается, в иерархии мотивов на первое место выходят мотивы, связанные с социализацией и самоутверждением.

Именно поэтому в отношении подростковой аудитории особенно актуальна позиция С.Л. Рубинштейна, указывающего на важность аффективного переживания школьником учебных задач. Автор обращает внимание на следующее: чтобы учащийся полностью включился в учебную деятельность, задачи, поставленные перед ним в ходе обучения, должны быть не только поняты, но и внутренне приняты, т. е. необходимо, чтобы они приобрели личностную значимость для учащегося и нашли отклик в его переживаниях [9, с. 599–604]. Решить настоящую задачу можно лишь путем применения таких образовательных технологий, которые позволяют учащемуся занимать активную позицию в процессе собственного обучения, выступать субъектом своей учебы. Активность старшеклассников в учебной работе может быть реализована разнообразными способами. На наш взгляд, одной из самых перспективных форм учебной деятельности для подросткового возраста является проектирование.

Проблемам организации проектной деятельности на современном этапе развития общеобразовательной школы посвящены исследования О.В. Брыковой, Л.М. Иляевой, В.С. Лазарева, Н.В. Лаштабовой, М. Б. Пав-

ловой, Е.С. Полат, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцевой, Н.Г. Черниловой, Ю.Г. Шихваргера и многих других авторов. В контексте образовательной практики существует множество различных определений понятия «проектирование». Проектирование рассматривают и как предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности обучающихся и педагогов (В.С. Безрукова), и как многошаговое планирование (В.П. Беспалько), и как процесс «выращивания» новых содержаний и технологий образования, а также способов педагогической деятельности и мышления (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков), и как целенаправленную деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательной системы (Н.О. Яковлева).

Как отмечает Ю.В. Громыко, деятельность проектирования тесно связана с проблемой **проектирующего сознания**, понимаемого как «...сфера, в которой происходит замыкание всех типов мышления, способных порождать и создавать проекты со всем множеством функций проектного мышления, создающего онтологические гипотезы, организационные конструкции, программы, знания, нормы и так далее» [2, с. 10]. В свою очередь проектное мышление нацелено на преобразование ситуации, и поэтому оно вычленяет ситуацию в качестве предмета мыслительной деятельности [1].

В.В. Рубцов рассматривает проектирование в качестве одного из наиболее эффективных способов организации обучения, поскольку оно связано с преобразованием самой исходной формы учебной работы. Осуществляя подобное преобразование, учащийся вынужден определить, что является предметом его освоения **во взаимодействии с педагогом**, поставить учебные цели и выйти в управляющую организационно-техническую позицию по отношению к форме организации коллективной учебной деятельности. Проектирование ситуации учения в этом случае предполагает осмысление такой ситуации, в которой процесс идеализации (построение знаковой конструкции модели знания) являлся бы способом разрешения специально сценируемого исходного ситуативного конфликта [10].

¹ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»

В контексте настоящей работы интересной представляется позиция К.Н. Поливановой, которая понимает под проектной деятельностью такую «...связь замысла и реализации, в которой действующий, моделируя действительность в целостной, художественной форме, экспериментируя с ней, обнаруживает связь ситуации действия с собственными переживаниями и состояниями. Центром этой связи является сфера человеческих отношений» [7, с. 16]. По мнению автора, именно проектную деятельность следует рассматривать в качестве ведущей в подростковом возрасте, поскольку в ней подросток может реализовать свойственную ему потребность в «пробующем действии». Проба проявляется в моделировании подростками окружающей их действительности, которое отчасти схоже с детской игрой: «По аналогии с игрой можно сделать следующее предположение: формой воссоздания (воспроизводства) человеческой культуры, специфичной для подросткового возраста, является своеобразное моделирование действительности группой детей. Это моделирование сродни художественному, которое представляет собой воссоздание действительности средствами искусства» [7, с. 15].

Данная позиция перекликается с точкой зрения И.И. Баннова, рассматривающего моделирование в качестве единицы, или «клеточки», проектной деятельности. Опираясь на идеи В.В. Давыдова об актах теоретического мышления, заключающихся в осуществлении идеализационно-моделирующей функции [4], И.И. Баннов предполагает, что действие моделирования «является основополагающим, генетически исходным для действия проектирования» [1, с. 40]. В свою очередь, проектирование в учебной деятельности старшеклассников во многом зависит от сформированности у них деятельности моделирования. При таком подходе трудно переоценить значение моделирования для развития и становления личности подростков, а также необходимость создания специальных условий для его осуществления в рамках учебного процесса.

Необходимо уточнить, что в контексте настоящей работы понятие «моделирование» будет использовано в двух значениях: во-первых, моделирование – как важнейшая со-

ставляющая проектной деятельности (вслед за И.И. Банновым), во-вторых, моделирование – как особый тип проектной деятельности, направленный на создание объектов с заданными характеристиками и свойствами. В свою очередь, проектирование в настоящей работе рассматривается как способ организации учебной деятельности подростков, обеспечивающий взаимодействие участников при постановке и решении проектных задач и совместном выполнении проектных действий.

Принципы организации проектной деятельности при работе с подростками

Проектирование является особым видом деятельности учащихся, реализуемым в рамках урочной и внеурочной деятельности. В проектной деятельности перед обучающимися стоит определенная цель, а для каждого этапа проекта сформулированы конкретные задачи. Основное преимущество проектирования по сравнению с традиционными формами обучения заключается в том, что усвоение новых знаний, умений и навыков происходит в ходе специально организованной **совместной деятельности учащихся**, в условиях которой разворачиваются содержательная коммуникация, взаимопонимание и рефлексия – процессы, благодаря которым происходит позиционирование подростков в ситуации совместного действия.

Сегодня существует большое многообразие различных видов проектов:

- по доминирующей деятельности учащихся – практико-ориентированные, исследовательские, информационные, творческие, ролевые проекты;
- по продолжительности – краткосрочные, среднесрочные и мини-проекты;
- по количеству участников – индивидуальные и групповые проекты;
- по форме продукта – модель, макет, мультимедийный продукт и т. д. [5]

В рамках проектной деятельности выделяются следующие **этапы**:

организационно-подготовительный (определение проблемы и формулировка темы проекта, постановка цели и задач, разработка плана реализации идеи, определение общего направления и главных ориентиров работы);

поисковый (сбор, анализ и систематизация необходимой информации, обсуждение плана работы в микрогруппах, выдвижение гипотез);

собственно проектировочный (непосредственная работа по реализации проекта);

итоговый (подготовка информационных стендов, работа над презентацией проекта, защита содержания проекта, рефлексия, постановка новых целей).

Анализ результатов проектной деятельности показывает, что на первом этапе, когда происходит выработка стратегии создания проекта, информационная подготовка к его выполнению и формирование замысла разворачиваются практически одновременно. При этом усвоение общих способов анализа предмета проектной деятельности аналогично усвоению учебных ситуаций в психологической структуре учебной деятельности [8].

На втором этапе реализации проекта происходит выработка решения, создание композиции: превращение общего замысла в последовательную совокупность проектно-конструкторских действий, что соответствует выполнению учебных действий в составе учебной деятельности. Кроме того, учебные действия реализуются и на других этапах проекта, там, где осуществляются действия с моделью будущего проекта [5].

Важнейшей составляющей проектной деятельности является обнаружение подростками некоторого противоречия, возникновение проблемной ситуации. Учащийся осознает и констатирует наличие какого-либо несоответствия (например, технического), формулирует проблему. Затем посредством сравнения сторон противоречия происходит локализация области поиска – т. е. учащийся формулирует смысл задачи. При этом в процессе проектной деятельности подросток выступает в качестве полноценного участника работы, он в равной с учителем степени отвечает за свои успехи, промахи и недостатки. Он сам анализирует каждый шаг своей деятельности, определяет свое незнание, ищет причины и пути исправления ошибок. Его участие в проектной деятельности заключается не в принятии готового образца, а в выработке гипотез, в нахождении наиболее целесообраз-

ных путей решения. Именно благодаря этому в процессе проектной деятельности создаются условия, благоприятные для развития рефлексии и коммуникативных навыков. В целом теория и практика организации учебной деятельности подростков показывают, что проектирование способно обеспечить целостность педагогического процесса, позволяя одновременно решать задачи развития, обучения и воспитания подростков.

В то же время необходимо понимать, что достижение положительных результатов при организации проектной деятельности предполагает, что проекты должны отвечать определенным требованиям, таким как: созидательная, гуманистическая направленность; формирование активной жизненной позиции; научность; социальная значимость; связь теории с практикой; преемственность и, в то же время, разнообразие тематики; профориентационная направленность; учет региональных, национальных и других особенностей; доступность и реальность выполнения, обеспечиваемые учетом возрастных особенностей, наличием необходимой учебно-материальной базы и высокой квалификацией научного руководителя [5].

К сожалению, на практике проектная деятельность часто подменяется другими видами работы. Так, В.С. Лазарев проводит грань между проектной и псевдопроектной деятельностью. По мнению автора, «...проект отличается от регулярно воспроизводимого процесса тем, что: он имеет единичный жизненный цикл с фиксированными временными рамками начала и окончания; он ориентирован на достижение четко определенной конечной цели; его продукт по своему уникален, у него могут быть прототипы, аналоги, но вместе с тем он обладает какими-то только ему присущими особенностями; он имеет более высокую неопределенность в части своего исхода, поскольку прошлый опыт не может служить надежной основой для прогнозирования его последствий. Всякий проект реализуется, когда есть потребность в чем-то новом или в усовершенствовании чего-то уже существующего. То есть, прежде чем начнет реализовываться проект, возникает актуальная потребность, нужда в чем-то» [6, с. 36–37]. Однако если мы

знаем, как можно удовлетворить возникшую потребность, то проект не нужен – достаточно лишь реализовать известный нам (стандартный) способ действий. Проект нужен тогда, когда возникает потребность в чем-то, и те, у кого эта потребность возникла, не знают, как ее удовлетворить. В таком случае можно говорить о существовании **проблемы**. В широком смысле проект можно понимать как **особый способ постановки и решения проблем**. Особый – потому, что не каждая проблема решается проектным способом. Проектный способ решения применим тогда, когда плохо определен образ желаемого результата, и его нужно спроектировать, когда можно спланировать процесс достижения желаемого результата, когда существует возможность контролировать и регулировать ход спланированных действий.

Применительно к подростковой аудитории необходимо подчеркнуть, что вовлечение подростка в деятельность проектирования предполагает, что поставленная перед ним проблема должна быть **лично значимой**, т. е. находить у него не только интеллектуальный, но и аффективный отклик. Только в этом случае проектирование приобретет качественно развивающий характер, а решение поставленной проблемы будет направлено не только на преобразование внешней наличной ситуации, но и на внутренние психические процессы ученика [1]. В этом смысле, по точному определению Ю.В. Громыко, «проектирование правомерно рассматривать как столкновение личностной ценности с историческим фактом, приводящее к изменению форм мышления, средств и способов действия» [2, с. 58].

Еще один важный аспект организации проектной деятельности при работе с подростковой аудиторией связан с учетом потребности подростков в **ролевом экспериментировании**, которое, по мнению О.В. Рубцовой, играет важнейшую роль в развитии личности на данном возрастном этапе. Эффективная организация проектной деятельности должна создавать условия для реализации подростками **«ролевой пробы»** – так, чтобы подростки могли не только экспериментировать с различными ви-

дами работ и материалов, но также пробовать себя в разных ролях и позициях, удовлетворяя тем самым **потребность в ролевом переживании**. Как отмечает О.В. Рубцова, «... потребность в ролевом переживании в подростковом возрасте приобретает характер острой необходимости, что легко объясняет стремление подростков опробовать себя как можно в большем количестве разнообразных ролей (спортсмен, ученик, игрок, лидер и др.). Такое «опробование» является важнейшей составляющей процесса ролевой самоидентификации и тесным образом связано со становлением личности субъекта, развитием его ролевого самосознания» [11, с. 120]. Именно возможность удовлетворения потребности в ролевом переживании может обеспечить включенность подростка в учебную деятельность, вызвать его эмоциональный отклик, определив тем самым лично значимый характер предлагаемой ему учебной задачи.

Таким образом, для обеспечения эффективности проектной деятельности подростков первостепенное значение имеют следующие принципы:

- наличие объективной проблемы, требующей решения;
- личностная значимость проблемы для подростка;
- поэтапность работы;
- наличие условий для ролевого экспериментирования.

В настоящей работе возможности применения проектирования и принципы обеспечения его эффективности при работе с подростками будут рассмотрены на примере технического моделирования, понимаемого как особый тип проектной деятельности, который направлен на создание технических объектов с заданными характеристиками и свойствами.

Далее будут представлены результаты эмпирического исследования, реализованного на базе двух творческих объединений технической направленности в г. Москве.

Результаты исследования²

Исследование проводилось на базе Городского методического центра г. Моск-

² Исследование проводилось Л.Б. Кривошеевой в рамках работы над магистерской диссертацией под руководством О.В. Рубцовой.

вы, на базе ГБОУ «Школа № 498», ГБОУ «Колледж связи № 54», а также на базе факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета. В исследовании приняли участие 20 учащихся младшего подросткового возраста (12 лет) и 20 учащихся старшего подросткового возраста (16–17 лет), а также две контрольные группы соответственно. В качестве методов исследования были использованы: метод индивидуальной психодиагностической беседы, групповое интервью, авторский образовательный проект «Салют Победы», сравнительный анализ результатов итоговой аттестации. В качестве основной методики исследования был использован адаптированный опросник А.А. Реана и В.А. Якунина на выявление четырех групп мотивов.

Исследование проводилось в несколько этапов. На **первом этапе** (2009–2014 гг.) осуществлялось изучение образовательной практики творческих объединений технической направленности с целью выявления их дидактического потенциала. На **втором этапе** (2014–2015 гг.) проводилось эмпирическое исследование технического моделирования как способа организации учебной деятельности подростков. Была разработана серия занятий по техническому моделированию для создания тематических макетов, на основе которых был реализован образовательный проект «Салют Победы». Результаты проекта были представлены на Городских фестивалях научно-технического творчества «Образование. Наука. Производство» в рамках экспозиции «Салют Победы», посвященной празднованию 65-летия и 70-летия Победы в Великой Отечественной войне. На **третьем этапе** (апрель–май 2015 г.) были осмыслены полученные эмпирические данные, сформулированы основные выводы.

Остановимся подробнее на материале образовательного проекта «Салют Победы».

Проект «Салют Победы» рассчитан на один год обучения и ориентирован на учащихся в возрасте 12–18 лет. Организация учебной работы над проектом предпола-

ет интеграцию базового общего и дополнительного образования, а также применение учащимися знаний из различных предметных областей (истории, географии, физики, химии, ИЗО). **Целью** проекта было создание технического макета с отображением отдельных фрагментов военных сражений периода Великой Отечественной Войны 1941–1945 гг.

К основным **задачам** проекта можно отнести следующие.

Обучающие задачи:

- обучение навыкам работы с технической литературой через ознакомление с технической терминологией и основными узлами технических объектов;

- формирование графической культуры на начальном уровне (умение читать простейшие чертежи и изготавливать по ним модели, умение работать с чертежно-измерительным и ручным инструментом при использовании различных материалов);

- обучение навыкам изготовления простейших технических моделей, макетов.

Развивающие задачи:

- формирование учебной мотивации и мотивации к творческому поиску;

- развитие интереса к технике, знаниям, устройству технических объектов;

- развитие элементов технического и пространственного мышления.

Воспитательные задачи:

- формирование трудолюбия, навыков взаимопомощи, дисциплинированности, способности к самоорганизации;

- воспитание у детей чувства патриотизма, гражданственности, гордости за достижения отечественной науки и техники.

Работа по созданию макета проводилась в несколько **этапов**.

Остановимся подробнее на каждом из них.

I. Организационно-подготовительный этап.

Задачи этапа:

- ознакомление с понятием «техническое моделирование», ознакомление с техникой безопасности при работе с инструментами, электрическими приборами;

- анализ проблемной ситуации, постановка проблемы;
- определение темы проекта;
- проектирование цели, постановка задач;
- разработка плана реализации проекта;
- распределение ролей, закрепление функционала.

На данном этапе работы учащимся предстояло сформулировать проблему, решение которой предполагалось найти с помощью проектной деятельности. Подростки должны были совместно обсудить и сформулировать тему проекта, осуществить выбор конкретного сюжета военных действий, который пред-

стояло достоверно отобразить на макете. На этом же этапе среди подростков были распределены роли, которые определяли их функциональные обязанности в процессе работы над проектом (рис. 1).

Так, были назначены техник, в задачи которого входила подготовка технического обеспечения макета, консультант, обеспечивавший доступ к ресурсам (в том числе информационным), руководитель, отвечавший за планирование и координацию работы участников проекта, эксперт, в чьи обязанности входил анализ результатов как выполнения проекта в целом, так и отдельных его этапов (рис. 2).



Рис. 1. Разработка плана реализации проекта



Рис. 2. Поиск необходимой информации

II. Поисковый этап.

Основная задача этапа – привлечение ресурсов:

- информационных – сбор, анализ и систематизация необходимой информации, поиск фотографий, репродукций, очерков, исторических документов, видеоматериалов, летописей, семейных архивов;
- материальных – закупка оборудования, приборов, инструментов, расходных материалов;
- технических – приобретение технических деталей для выполнения различных деталей макета (в том числе для имитации вспышек салюта);
- социальных – поиск консультантов (участников Великой Отечественной войны,

живых свидетелей военных действий в период Второй мировой войны), запись фактов для наибольшей достоверности при реконструкции военных сражений.

На данном этапе проекта подростками осуществлялся поиск необходимой информации из различных предметных областей: по математике – для расчета масштаба экспозиции и выполнения самой конструкции, по истории – для детального изучения военных сражений Великой Отечественной войны, по географии – для создания фрагмента ландшафта территории, на которой проходили военные операции, по изобразительному искусству – для эстетического оформления работы, по физике – для технического оснащения.



Рис. 3. Создание макета начинается с изготовления деталей

III. Этап моделирования.³

Задачи этапа:

- изготовление платформы макета;
- создание ландшафта местности;
- проведение технического оснащения;
- выполнение мелких моделей из картона и пластилина;
- закрепление мелких деталей и моделей на макете;
- эстетическое оформление макета.

На этапе выполнения экспозиции (рис. 3, рис. 4) подросткам необходимо было подобрать правильный масштаб для выразительного отображения военных действий на макете. После этого подростки подбирали на компьютере фотографии с изображением предполагаемого объекта, которые позволяли наиболее точно проработать все детали. На данном этапе работы учащиеся знакомились с различными способами и технологиями обработки материалов, а также с технологией использования готовых форм в моделировании. В работе над отдельной моделью или макетом технического объекта перед учащимися была поставлена задача добиться максимальной точности употребления терминов, а также соблюдать порядок выполнения операций в соответствии с планом деятельности, в основу которого заложен принцип разделения сложной задачи на простые составляющие.

Так, в соответствии с планом работы, по мере изготовления деталей производилась примерка и стыковка элементов, которые затем соединялись между собой с помощью специального клея. Завершенный про-



Рис. 4. Главное при выполнении макета – правильно выбрать масштаб

ект окрашивался в необходимый цвет, после чего все составные части устанавливались на платформу макета. К этому времени подростки, отвечавшие за техническую составляющую, должны были собрать электронную схему для имитации на макете трассирующего огня и вспышек взрывов, а также подготовить фурнитуру, необходимую для работы макета: пульт управления, провода, кнопки и т. д.

Ключевое противоречие, возникшее на этапе моделирования, заключалось в том, что в какой-то момент участники проектной деятельности пришли к выводу, что у каждого из них был свой собственный образ «идеальной модели». Мнения подростков о том, что и как именно следует отображать на макете, существенно разошлись, и перед ними встала задача обсуждения и согласования дальнейших действий. По точному выражению В.В. Давыдова, ситуация противоречия заставила учащихся «обратиться к основаниям собственных действий», переосмыслить то, как каждый из них понимает и интерпретирует действия другого [3]. По мнению О.В. Рубцовой, именно так возникают условия для **рефлексивной коммуникации**, основой которой составляет перепозиционирование участниками своих оценок и точек зрения [12]. В ходе рефлексивной коммуникации происходит развитие коммуникативных навыков и рефлексивных способностей подростков, без которых участники проектной деятельности не смогут успешно реализовать стоящие перед ними учебные задачи.

³ Видео работы подростков над макетом в младшей и старшей группах размещено по ссылке: <https://www.youtube.com/watch?v=6hRS3YN5AJU>



Рис. 5. Презентация проекта «Взятие Рейхстага»

IV. Итоговый этап.

Задачи этапа:

- подготовка презентации и защита содержания проекта;

- подведение итогов работы.

На данном этапе подросткам предстояло подготовить и провести презентацию проделанной работы на выставке внутри творческого объединения (рис. 5). Выступления распределялись таким образом, чтобы каждый участник мог рассказать о своем вкладе в проект. На защиту проекта были приглашены ветераны Великой Отечественной войны, которые оценивали глубину исследования и достоверность событий, изображенных на макете. Во время защиты участникам проекта были выданы грамоты и сертификаты (рис. 6).

Подведение итогов по результатам выполнения проекта было организовано в форме дискуссии, во время которой подростки делились впечатлениями об участии в проекте, обсуждали возникавшие во время работы трудности, говорили о возможностях оптимизации различных технических составляющих разработанной модели. Во время дискуссии подростки остро переживали чувство творческой неудовлетворенности, основанное на противоречии между идеальным образом работы и ее конкретным воплощением (это и было одной из педагогических целей дискуссии). Чувство творческой неудовлетворенности заставляло подростка вновь обращаться к уже готовой модели с целью ее усовершенствования и тем самым становилось психологической основой для развития познаватель-



Рис. 6. Победитель Конкурса «Салют Победы»

ных способностей, мотивировало к техническому творчеству.

По итогам реализации проекта **обучающиеся должны:**

- **знать:** правила безопасного пользования инструментами; о материалах и инструментах, используемых для изготовления моделей; правила работы с материалами, красками, бумагой; способы изготовления моделей; простейшие конструкторские понятия; элементарные понятия о цветовой гамме и технической эстетике; о простейшей сборке электрических схем;

- **уметь:** соблюдать технику безопасности; читать простейшие чертежи; чертить простейшие чертежи разверток; подбирать материал для модели, макета; изготавливать простейшие чертежи моделей методом копирования; выполнять графические изображения; изготавливать простейшие модели; презентовать собственный проект; организовывать рабочее место.

Одной из ключевых задач проведенного исследования стала оценка эффективности технического моделирования как способа организации учебной деятельности подростков. Ввиду ограниченности объема в настоящей статье приведена лишь часть полученных данных.

Одним из инструментов оценки влияния проектирования на мотивацию подростков стал адаптированный опросник А.А. Реан и В.А. Якунина, направленный на выявление четырех групп мотивов: учебно-познавательных, коммуникативных, профориентационных и ориентированных на занятия техническим творчеством. Опрос прово-

дился до и после работы над проектом «Салют Победы» и позволил выявить положительную динамику уровня мотивации в группах подростков – участников проекта. Так, у подростков, принимавших участие в проектной деятельности, было зафиксировано повышение показателей мотивации, причем не только по группе мотивов, ориентированных на тех-

ническое творчество, но и по другим группам мотивов. Особенно заметен рост повышения интереса к занятиям моделированием у старших подростков после работы над проектом. У подростков из контрольной группы, не посещавшей занятия в творческих объединениях, показатели мотивации остались практически неизменными (рис. 7 и рис. 8).

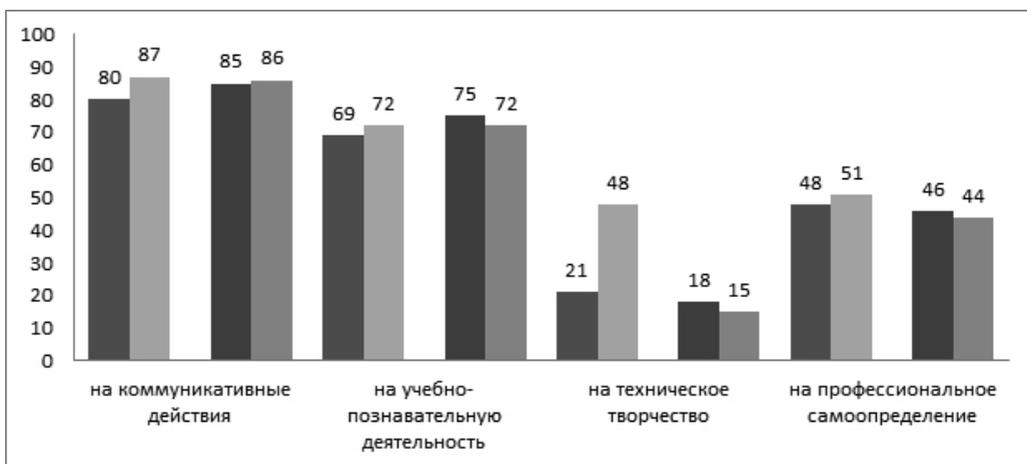


Рис. 7. Показатели четырех мотивов групп младших подростков (12–13 лет): ■ – I группа, вход; ■ – I группа, выход; ■ – II группа, вход; ■ – II группа, выход

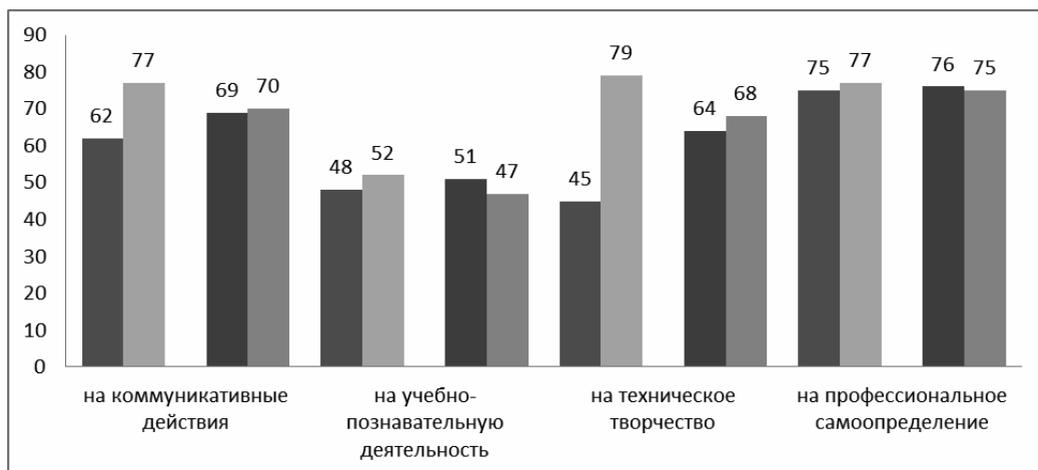


Рис. 8. Показатели четырех мотивов групп старших подростков (16–17 лет): ■ – I группа, вход; ■ – I группа, выход; ■ – II группа, вход; ■ – II группа, выход

Представленные на графиках результаты дают основание утверждать, что занятия техническим моделированием могут стать эффективным средством повышения учебной мотивации при работе с подростковой аудиторией.

Важным инструментом оценки эффективности проектирования как способа организации учебной деятельности стал сравнитель-

ный анализ результатов итоговой аттестации, который проводился для групп подростков, принимавших участие в проектной деятельности, и групп подростков, не участвовавших в ней. Сравнительный анализ результатов итоговой аттестации позволил выявить повышение качества знаний по физике в группе подростков, занимавшихся техническим моделированием (рис. 9).

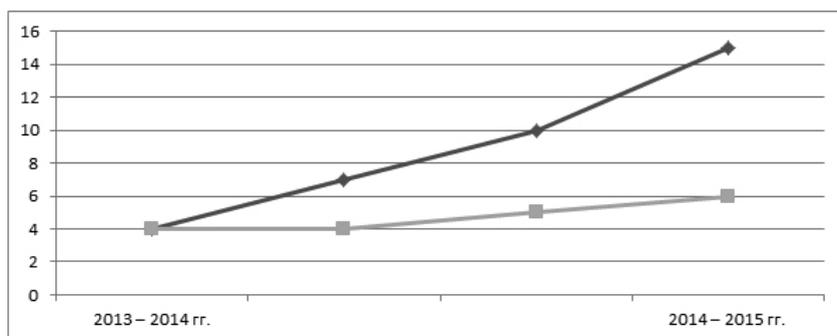


Рис. 9. Показатель повышения качества знаний по физике у студентов колледжа: —◆— экспериментальная группа; —■— контрольная группа

Таким образом, согласно полученным данным, подростки, принимавшие участие в проекте, демонстрируют более высокие образовательные результаты и более высокий уровень интереса к занятиям техническим моделированием по сравнению с контрольной группой.

В рамках проведенного исследования

была также выявлена зависимость показателей поступления подростков в технические вузы столицы от показателей участия школьников в Фестивалях научно-технического творчества молодежи (НТТМ). Данные, полученные в ходе экспериментальной работы, проводившейся в 2009–2015 гг., представлены в таблице.

Таблица

Участие учащихся в фестивале НТТМ и их поступление в технический вуз

Учебный год	Количество победителей окружного фестиваля НТТМ, чел.	Количество победителей Городского фестиваля НТТМ, чел.	Из них количество учащихся XI класса, чел. (%)	Количество поступивших в технические вузы, чел. (%)
2009–2010	61	50	9 (15%)	7 (78%)
2010–2011	91	87	38 (42%)	29 (76%)
2011–2012	52	Не проводился	4 (8 %)	2 (59 %)
2012–2013	39	Не проводился	4 (10%)	2 (50 %)
2013–2014	46	41	18 (39%)	15 (83%)

По данным, приведенным в таблице, можно сделать вывод, что в годы, когда Городской Фестиваль научно-технического творчества не проводился, количество старшеклассников, принимавших участие в окружных турах

Фестиваля, резко уменьшалось, и, как следствие, количество поступающих в технические вузы столицы также значительно сокращалось (рис. 10, рис. 11).

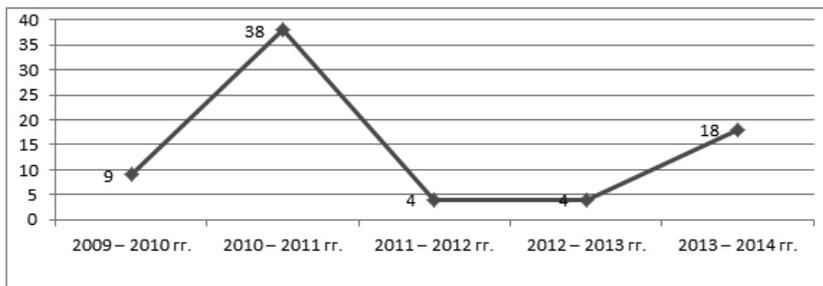


Рис. 10. Количество учащихся XI классов, принявших участие в Городском фестивале НТТМ

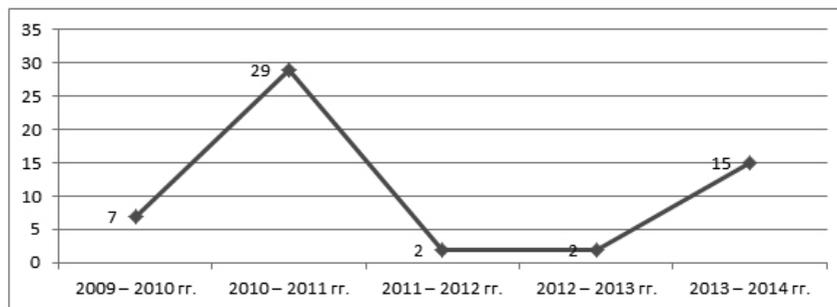


Рис. 11. Количество учащихся XI классов, принявших участие в Городском фестивале НТТМ и поступивших в технические вузы

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают выдвинутые нами гипотезы:

1. Техническое моделирование может стать эффективным средством организации совместной учебной деятельности подростков.
2. Техническое моделирование способствует повышению мотивации к обучению по профессии технической направленности в подростковой среде.

Методические рекомендации по повышению эффективности технического моделирования при работе с подростками

По итогам исследования разработаны следующие методические рекомендации.

1. Обучение учащихся техническому моделированию должно проводиться на основе выполнения ряда преемственных, взаимосвязанных процессов, каждый из которых должен иметь логически законченную форму. Например, в первом полугодии обучающиеся изготавливают отдельные элементы общего макета и его про-

стейшие модели, а изготовление самого макета, его декоративное и техническое оснащение осуществляется лишь во втором полугодии.

2. Процесс обучения техническому моделированию должен быть непрерывным. Обучение должно осуществляться по принципу «от простого к сложному», а процесс освоения навыков – «от изготовления элементов – к изготовлению узлов», «от изготовления узлов – к изготовлению изделий». При этом тематика проектов на каждом из этапов обучения должна подбираться с учетом ранее полученных учащимися знаний и навыков – в том числе по другим предметам.

3. Теоретическая подготовка учащихся к выполнению очередного проекта осуществляется самостоятельно по рекомендованным источникам информации, литературе и раздаточным дидактическим материалам. Руководитель творческого объединения проводит групповые установочные занятия, индивидуальные консультации, а также занятия по наиболее наукоемким теоретическим вопросам.

4. Для обеспечения осознанности деятельности по изготовлению технических моделей и их элементов процесс обучения на каждом из этапов должен организовываться в виде перемежающихся во времени и количественно соотношенных по объемам компонентов теоретической подготовки и индивидуальной продуктивной деятельности учащихся при существенном доминировании последнего компонента. При такой технологии обучения происходит высокоэффективная интеграция практической деятельности и теоретической подготовки учащихся.

Литература

1. Баннов И.И. Проектирование как условие развития личностных качеств старших школьников: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 175 с.
2. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М.: Московская академия развития образования, 1996. 545 с.
3. Давыдов В.В. Последние выступления. Рига: Эксперимент, 1998. 88 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Кривошеева Л.Б. Техническое моделирование как эффективный способ обучения подростков в системе дополнительного образования [Электронный ресурс] // URL: http://miao.seminfo.ru/file.php/653/metod_rekomendacii/Dissertacija.Krivosheeva_L.B.pdf (дата обращения 27.08.2015).
6. Лазарев В.С. Новое понимание метода проектов в образовании // Проблемы современного

5. Обязательными составляющими проектной деятельности подростков должны быть:

- ролевое экспериментирование. Оно позволяет превратить учебную проблему в личностно значимую для подростка задачу и обеспечивает его эмоциональную вовлеченность в процесс обучения;
- рефлексивная коммуникация. Ее основу составляет перепозиционирование участниками своих оценок и точек зрения. В ходе рефлексивной коммуникации происходит развитие коммуникативных навыков и рефлексивных способностей подростков.

образования. 2011. № 6. С. 35–43.

7. Поливанова К.Н. К проблеме ведущей деятельности в подростничестве // Психологическая наука и образование. 1998. № 3,4. С. 13–17.
8. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 192 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1946. 794 с.
10. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
11. Рубцова О.В. Преодоление внутреннего ролевого конфликта у старших подростков посредством сюжетно-ролевой игры: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 119 с.
12. Рубцова О.В., Уланова Н.С. Психологические предпосылки развития рефлексии в условиях применения цифровых технологий // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 4. С. 101–112.

Project Activity as a Means of Organizing Adolescents' Learning Process (on the Example of Technical Modelling)

Rubtsova O. V.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
e-mail: ovrubsova@mail.ru

Krivosheeva L. B.**,

Municipal Methodological Center, Moscow Department of Education, Moscow, Russia,
milakri@mail.ru

For citation:

Rubtsova O.V., Krivosheeva L.B. Project Activity as a Means of Organizing Adolescents' Learning Process (on the Example of Technical Modelling). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 130–145 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200313

* Rubtsova Olga Vitaliyevna, Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: ovrubsova@mail.ru

** Krivosheeva Lyudmila Borisovna, Senior teaching methodology expert, Municipal Methodological Center, Moscow Department of Education, Moscow, Russia, e-mail: milakri@mail.ru

The article presents the results of an empirical study of project activity as a means of organizing adolescents' learning process. The study is particularly relevant due to the acute need in the forms of learning activity aimed at adolescents' development and socialization, as well as in efficient practices of training teachers, who will be involved in organizing project activity in the classroom. The research was conducted on the example of technical modelling, which is regarded as a particular type of project activity, aimed at creating technical objects with given characteristics and properties. The collected data testifies that technical modelling could become an efficient means of teaching and developing adolescents and could contribute to motivating adolescents to choose technical jobs and professions in the future. The results of the study are incorporated in a series of lectures on adolescence in the framework of the Master's program "Cultural-historical psychology and activity approach in education" run in Moscow State University of Psychology & Education.

Keywords: project activity, technical modelling, personally meaningful learning task, role experimenting, reflective communication.

References

1. Bannov I.I. *Proektirovanie kak uslovie razvitiya lichnostnykh kachestv starshikh shkol'nikov*. Dis. kand. psikhol. nauk. [Project activity as the condition of personality development in high school students. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 1998. 175 p.
2. Gromyko Yu.V. *Proektirovanie i programmirovaniye razvitiya obrazovaniya*. Moskovskii uchebnik. [Designing and programming development of education]. Moscow: Moscow Academy of Development of Education, 1996. 545 p.
3. Davydov V.V. *Poslednie vystupleniya*. [Last speeches]. Riga: Experiment, 1998. 88 p.
4. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya*. [Theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
5. Krivosheeva L.B. *Tekhnicheskoe modelirovanie kak effektivnyi sposob obucheniya podrostkov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Magisterskaya dissertatsiya. [Technical modeling as an effective means of teaching adolescents in the system of supplementary education. Master Thesis]. Moscow, 2015. Available at: http://mioo.seminfo.ru/file.php/653/metod_rekomendacii/Dissertacija_Krivosheeva_L.B.pdf (Accessed 27.08.2015)
6. Lazarev V.S. *Novoe ponimanie metoda proektov v obrazovanii* [New understanding of the project method in education]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education], 2011, no. 6, pp. 35–43.
7. Polivanova K.N. *K probleme vedushchei deyatelnosti v podrochnichestve* [On the problem of the leading activity in adolescence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 1998, no. 3–4, pp. 13–17 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Polivanova K.N. *Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov: posobie dlya uchitelya* [Project activity of school students: teacher's book]. Moscow: Prosveschenie, 2010, no. 6, pp. 66–68
9. Rubinshtein S.L. *Osnovy obshchei psikhologii* [Foundations of general psychology]. Moscow: Uchpedgiz, 2nd ed., 1946. 794 p.
10. Rubtsov V.V. *Organizatsiya i razvitie sovmeystnykh deistvii u detei v protsesse obucheniya*. [Organization and development of joint actions of children in the educational process]. Moscow: Pedagogika, 1987. 160 p.
11. Rubtsova O.V. *Preodolenie vnutrennego rolevogo konflikta u starshikh podrostkov posredstvom syuzhetno-rolevoi igry*. Dis. kand. psikhol. nauk. [Overcoming inner role conflict in late adolescents by means of role play games. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 2012. P.119.
12. Rubtsova O.V., Ulanova N.S. *Psikhologicheskie predposylki razvitiya refleksii v usloviyakh primeneniya tsifrovyykh tekhnologii* [Psychological conditions for the development of reflection while using digital technologies]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2014, Vol. 19, no. 4, p. 101–112 (In Russ., abstr. in Engl.).

Развитие исследовательской позиции студентов при изучении модуля «Культурно-исторический подход в клинической психологии и специальной педагогике»

Лубовский Д.В.*,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
Lubovsky@yandex.ru

Проанализированы возможности формирования исследовательской позиции студентов при обучении в магистратуре «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» во время изучения модуля, посвященного клинической психологии и специальной педагогике. Исследовательская позиция представляет собой личностный образовательный результат обучения студентов в исследовательской магистратуре и рассматривается как вид внутренней позиции личности (термин Л.И. Божович), в которой соотношены мотивы научно-исследовательской деятельности и возможности для ее осуществления. Выполнение студентами проектно-исследовательского задания по проблемам клинической психологии и специальной педагогики рассматривается как средство формирования исследовательской позиции. Показано соответствие учебных действий по В.В. Давыдову (анализ, планирование, рефлексия) и этапов выполнения студентом проектно-исследовательского задания, представлены различные возможности использования такого задания для формирования исследовательской позиции студентов.

Ключевые слова: клиническая психология и специальная педагогика, модуль магистерской программы, развивающее образование, исследовательская позиция, внутренняя позиция личности, проектно-исследовательское задание, анализ, рефлексия, планирование.

Приоритетным направлением обучения в исследовательской магистратуре является формирование у студентов научно-исследовательских компетенций. В активно об-

суждаемом проекте нового профессионального стандарта педагога-психолога имеется ряд трудовых функций, которые требуют для их реализации проведения прикладных

Для цитаты:

Лубовский Д.В. Развитие исследовательской позиции студентов при изучении модуля «Культурно-исторический подход в клинической психологии и специальной педагогике» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 147–156. doi: 10.17759/pse.2015200314

*Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой школьной психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, e-mail: Lubovsky@yandex.ru

научных исследований. К числу этих функций и действий для их реализации относятся психолого-педагогическое и методическое сопровождение осуществления основных и дополнительных образовательных программ, психологическая экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды, разработка планов коррекционно-развивающей работы с детьми, психологическая диагностика детей и обучающихся, разработка планов коррекционно-развивающей работы для учащихся с ОВЗ и другие. Обучение студентов в исследовательской магистратуре должно содействовать становлению у них исследовательской позиции как личностного образовательного результата, благодаря которому выпускник способен выполнять эти функции и действия. Для содействия формированию исследовательской позиции в магистерском образовании, для проектирования модулей, составляющих программу исследовательской магистратуры, требуется детальный анализ данного понятия.

Представления о владении научным методом и готовности к его применению везде, где он необходим, и не только в научной лаборатории, разрабатывались в философии довольно давно. Выдающийся американский философ Джон Дьюи [8] еще в конце 1930-х гг. ввел понятие «научная установка» («scientific attitude») для обозначения установки человека на применение научного метода везде, где требуется проанализировать имеющиеся для решения задачи условия и на основе данных, полученных опытным путем, сделать выводы. В понятийной системе теории развивающего обучения близким по смыслу термином можно считать «теоретическое отношение к действительности» (В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков). Теоретическое отношение к действительности рассматривается как личностная характеристика учащегося [2].

Для разработки понятия исследовательской позиции как личностного образовательного результата обучения в исследовательской магистратуре нами были взяты за основу положения теории учебной деятельности и развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, а также представления о вну-

тренней позиции личности, сформулированные в работах Л.И. Божович. В теории учебной деятельности теоретическое отношение к действительности рассматривается как один из важнейших образовательных результатов. Мы рассматриваем исследовательскую позицию, формирующуюся у студентов при обучении в исследовательской магистратуре, как личностную предпосылку теоретического отношения к действительности. Переход от развивающего обучения к развивающему образованию рассматривается как тенденция в развитии современной образовательной системы [6; 7]. При этом принципы развивающего обучения переносятся на систему высшего образования и конкретизируются, уточняются применительно к обучению взрослых людей. В этом контексте мы рассматриваем исследовательскую позицию как личностный образовательный результат обучения студентов в исследовательской магистратуре «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании».

В психологии развития для изучения исследовательской позиции за основу нами было принято понятие «внутренняя позиция личности», предложенное Л.И. Божович, которая понимала под ней «...особое центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка, в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и к окружающим людям» [1, с. 354]. В то же время она подчеркивала, что внутренняя позиция, возникнув еще на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, не исчезает, а остается у человека на всю жизнь, претерпевая только содержательные изменения.

Несмотря на значительный эвристический потенциал, данное понятие не было операционализировано Л.И. Божович и ее учениками. Только в последнее время была предложена концепция внутренней позиции личности, в которой она рассматривается как динамическая система мотивационно-смысловой и рефлексивной регуляции жизнедеятельности человека, представляющая собой отражение в сознании человека соотношения между ведущими потребностями, мотивами лич-

ности и возможностями их реализации в действии [4]. Такая концепция внутренней позиции согласуется с ее пониманием, представленным в работах Л.И. Божович, ее последователей и большинства современных авторов, применяющих данное понятие. Согласно данной концепции, исследовательскую позицию можно рассматривать как частный случай внутренней позиции личности в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности педагога и психолога.

Под исследовательской позицией студента-магистранта мы понимаем динамическую систему мотивационно-смысловой регуляции научно-исследовательской деятельности, которая представляет собой соотношение мотивации данного вида деятельности и возможностей для проведения научного исследования в существующих условиях. К мотивации научно-исследовательской деятельности относится исследовательский интерес к действительности, желание восполнить неполноту знаний, применить свои умения проводить научное исследование к выявленной проблеме и т. д. К внешним возможностям следует отнести, прежде всего, цель и задачи научного исследования, обусловленные той реальностью, в которой оно будет проводиться, а в случае исследовательской магистратуры – базу практики студента, т. е. образовательное учреждение, центр медико-психолого-педагогической помощи и т. п. К внешним возможностям относятся также существующие на базе практики условия и ограничения на проведение научного исследования. К внутренним возможностям относится сформированность у студента-магистранта компетенций в области научно-исследовательской деятельности. Среди них следует назвать способности выделять актуальную проблему в системе образования, использовать современные научные методы для решения исследовательских проблем, критически оценивать адекватность методов решения исследуемой проблемы, разработать обоснованный перспективный план исследовательской деятельности и организовать взаимодействие специалистов для достижения цели исследования. В ходе обучения студентов в исследовательской магистратуре необходима как

поддержка и развитие их мотивации к научно-исследовательской деятельности, так и формирование соответствующих компетенций.

Между тем формирование профессиональной позиции у студентов и ее важнейшей составляющей – исследовательской позиции затруднено одним обстоятельством, относящимся к возрастным закономерностям развития в юношеском возрасте. Данные исследований говорят о том, что на протяжении жизненного пути в процессе непрерывного становления внутренней позиции личности в ее содержании поочередно выходят на первый план два содержательных аспекта этой личностной инстанции – во-первых, предметная деятельность (учебная, учебно-профессиональная, профессиональная), ее операционально-технический состав и, во-вторых, взаимоотношения с окружающими людьми, а также те действия личности, в которых взаимоотношения реализуются.

Так, в младшем школьном возрасте у детей в содержании внутренней позиции на первый план выходят учебная деятельность и учебные действия. В период перехода от школьного детства к отрочеству в содержании внутренней позиции начинают преобладать взаимоотношения со сверстниками. У девушек и юношей при получении высшего образования существует проблема, хорошо известная любому преподавателю вуза. Проблема заключается в характерном для студентов отношении к учению, которое выражается, например, известной студенческой пословицей «Не важно, как знать, важно, как сдать». Полученные нами данные [4] показывают, что в юности при получении первого высшего образования в содержании внутренней позиции студента на первый план выходят взаимоотношения с окружающими людьми; позиция характеризуется ориентацией на получение диплома и обретение более высокого социального статуса, а не на профессиональный рост. Такая позиция отличается каузальной мотивационной ориентацией и неразделенностью ближнего и дальнего плана жизни, а также невысоким уровнем мотивации к профессиональному образованию.

В условиях исследовательской магистратуры острота данной проблемы снимается

двумя обстоятельствами. Во-первых, большинство студентов, обучающихся по данному направлению магистерского образования, – люди более зрелого возраста, для которых поступление в магистратуру было осознанным жизненным выбором. Во-вторых, модульный принцип проектирования программ высшего профессионального образования на уровнях как бакалавриата, так и магистратуры содержит в себе возможности для формирования исследовательской позиции студентов. Концепция проектирования модулей образовательной программы магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», представленная В.В. Рубцовым, В.А. Гуружаповым, З.В. Макаровой и Л.К. Максимовым [8], основана на принципах, во главу угла которых поставлено саморазвитие студента как субъекта учебно-профессиональной, и прежде всего исследовательской, деятельности. Все обучение в магистратуре строится как особо организованная исследовательская деятельность студентов, включающая в себя решение «... профессиональных исследовательских задач и выполнение профессиональных исследовательских действий, направленных на выявление и анализ проблем учебной деятельности» [8, с. 129]. Предметом исследования становится не только учебная деятельность учащихся в образовательном учреждении – базе практики, но и исследовательская деятельность самого студента.

При обучении студентов в исследовательской магистратуре важным средством формирования исследовательской позиции выступает проектно-исследовательское задание, которое студент получает при прохождении программы модуля перед выходом на базу практики. Это задание должно содержать задачу на постановку исследовательской проблемы. В задание входит также составление плана исследования на основе реальных потребностей базы практики в научно-практических исследованиях и имеющихся условий для их проведения. Проектное исследовательское задание правомерно рассматривать как преобразовательное действие, при выполнении которого «... учащийся и ставит задачи освоения будущего в от-

личие от прошлого и длящегося настоящего, формируя то, что в своих работах Б.Д. Эльконин называет пространством возможностей» [2, с. 63]. Это построение пространства возможностей (в данном случае – возможностей научно-исследовательской деятельности) и позволяет студенту осуществить поворот на себя как субъекта данного вида деятельности, способствуя тем самым овладению компетенциями в области проведения научного исследования.

Модульный принцип построения учебного плана подразумевает по окончании программы модуля не зачет или экзамен как завершение гештальта с последующим забыванием студентами того, что было изучено в рамках модуля, а рефлексию деятельности по выполнению проектно-исследовательского задания. Такая рефлексия должна быть направлена, во-первых, на осмысление студентом хода постановки исследовательской проблемы и, во-вторых, на осознание своих возможностей и ограничений, связанных с нехваткой опыта исследовательской работы в изучаемой области, несформированностью навыков проведения исследовательских методик и т. п. В этой последовательности выполнения задания прослеживается логика формирования субъекта учебной деятельности, показанная В.В. Давыдовым, В.И. Слободчиковым и Г.А. Цукерман [3]. Подобная структура модуля выступает как внешнее условие для осознания границы между известным и неизвестным, а также степени сформированности научно-исследовательских компетенций. Рефлексивные процедуры по итогам модуля выступают как собственно преобразующее действие, когда предметом становятся формирующиеся у студента трудовые действия. С точки зрения теории учебной деятельности, проектно-исследовательское задание выступает как учебная задача, а в процессе ее решения студентом прослеживаются действия анализа (прежде всего, на этапе постановки исследовательской проблемы), планирования (при составлении программы исследования) и рефлексии при завершении программы модуля.

Рассмотрим применение этих принципов для формирования исследовательской позиции студентов при прохождении модуля

«Культурно-исторический подход в клинической психологии и специальной педагогике».

В программу модуля были включены дисциплины, посвященные культурно-историческому подходу в нейропсихологии (доктор психологических наук, профессор Т.В. Ахутина), инклюзивному образованию (кандидат психологических наук, доцент С.В. Алёхина), семейной логопсихотерапевтической помощи при логоневрозе (доктор психологических наук, профессор Н.Л. Карпова). Автор данной статьи вел занятия по дисциплинам «Культурно-исторический и деятельностный подходы в специальной психологии и коррекционной педагогике» и «Практика коррекционной и реабилитационной работы».

В основу изучения модуля было положено два основных принципа.

Во-первых, было необходимо показать значение специальной психологии и коррекционной педагогике для возникновения и развития культурно-исторического и деятельностного подходов. Данный принцип был существен, поскольку в магистерской программе «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» требовалось создать у студентов представление о ней как о целостной научной школе с системой универсальных принципов, конкретизируемых в различных областях практики. Глубина понимания студентами принципов достигалась за счет развернутого показа их реализации в различных областях специальной психологии и коррекционной педагогике.

Во-вторых, требовалось показать универсальность и гибкость культурно-исторического и деятельностного подходов, благодаря чему они представляют собой перспективную, динамично развивающуюся психотехническую систему, открытую к взаимодействию с другими подходами и теориями.

На немногочисленных лекционных занятиях преподаватели раскрывали имеющиеся в специальной психологии, педагогике и инклюзивном образовании исследовательские проблемы и намечали пути для их решения. Поддержка мотивации научно-исследовательской деятельности студентов на теоретических занятиях осуществлялась благодаря демонстрации актуальности иссле-

дований в области инклюзивного образования, специальной психологии и коррекционной педагогике. Преподаватели поддерживали и развивали интерес студентов к истории и современному состоянию инклюзивного образования и специальной психологии. Так, на одном из занятий была достаточно подробно проанализирована работа Л.С. Выготского в области дефектологии и объяснено значение этой работы для создания культурно-исторической теории, показан значительный потенциал данной теории и деятельностного подхода в решении проблем специального и инклюзивного образования. Для занятий по дисциплине «Культурно-исторический и деятельностный подходы в специальной психологии и коррекционной педагогике» было отснято 50-минутное интервью с признанным классиком отечественной специальной психологии В.И. Лубовским. Основной темой интервью стало значение исследований в области специальной психологии для развития культурно-исторического и деятельностного подходов. Интервью студенты восприняли с большим интересом.

На теоретических занятиях прослеживались также связи культурно-исторического и деятельностного подходов с другими теориями и подходами, с тенденциями развития современной клинической психологии, психотерапии, абилитологии и реабилитационной практики, что способствовало развитию у студентов научно-познавательного интереса к предмету как неотъемлемого аспекта исследовательской позиции.

Практические занятия были сосредоточены на решении двух задач.

Во-первых, требовалось создать у студентов адекватные представления о работе педагогов и психологов-практиков в различных областях специальной педагогике. Требовалось создание ориентировочной основы, благодаря которой студенты могли бы в будущем планировать свою исследовательскую и практическую деятельность в различных областях специальной педагогике и инклюзивного образования. Такая основа включает в себя представления о вариантах нарушений развития, общих и специфических закономерностях аномального развития, видах коррек-

ционных дошкольных учреждений и школ. Подробное изучение этой области потребовало бы не модуля или его раздела, а как минимум целой программы обучения в магистратуре. Следуя принципам магистерского образования, мы ограничились лишь системой ориентиров, включающей в себя пути поиска необходимой научной информации.

Во-вторых, требовалось ознакомить студентов с деятельностью педагогов и психологов в условиях инклюзивного образования, с практическими задачами, которые приходится решать специалистам, а также средствами, которыми им необходимо располагать. Автор данной статьи, показывая во время практических занятий видеозаписи работы практиков в различных областях специальной педагогики, создавал условия для того, чтобы студенты анализировали их работу, вникали в ее нюансы, зависящие от контингента детей с ОВЗ. Было использовано немало заданий, при выполнении которых студенты прослеживали практическое применение принципов культурно-исторического и деятельностного подходов в работе педагогов и психологов. Благодаря этой работе осуществлялась профилактика возникновения у студентов демотивирующих представлений об отрыве теории от практики, о невозможности или большой трудности реализовать теоретические принципы в повседневной работе. Практические занятия были направлены на пробуждение и поддержку желания овладеть специальными приемами профессиональной работы с детьми с ОВЗ (дактильная азбука, техника контейнирования негативных переживаний у детей с эмоциональными нарушениями и т. д.). Создавались возможности для использования практических занятий как средства развития рефлексии студентами своих возможностей в овладении приемами развивающей и реабилитационной работы с детьми с ОВЗ.

На практических занятиях большое значение придавалось формированию научно-исследовательских компетенций в области специальной педагогики. Занятия строились так, чтобы студенты увидели на практике универсальность принципов культурно-исторического и деятельностного подходов при работе с детьми с различными видами

нарушений развития. Например, ознакомление с общими и специфическими закономерностями аномального развития на теоретических занятиях подкреплялось практическим изучением методик, необходимых в работе с любыми аномальными детьми независимо от вида нарушений развития (например, методики диагностики обучаемости). Благодаря этому студенты не только знакомились с методиками диагностической работы, но и соотносили эти методики с исследовательскими задачами.

Внимание уделялось и навыкам планирования прикладного научного исследования в области специальной педагогики. На некоторых практических занятиях, проводившихся в малых группах по 3–4 человека, моделировался весь ход планирования научного исследования. Ознакомившись с некоторой областью специальной педагогики или типичной ситуацией в инклюзивном образовании, студенты формулировали проблему научного исследования, необходимого для психолого-педагогической помощи детям. Далее студенты формулировали методологический аппарат исследования (цель, задачи, гипотезу и т. д.). Затем ими осуществлялся подбор исследовательских методик и планировался ход исследования, после чего студенты предлагали средства обработки данных. На всех этапах преподаватель вносил уточнения, поддерживая исследовательские инициативы студентов и показывая возможности для улучшения предложенных ими решений.

Некоторые практические занятия в малых группах были направлены на применение данных исследования в планировании коррекционно-развивающей работы. Исходя из условий, заданных преподавателем (возраст и количество детей с ОВЗ, виды нарушений развития, ситуация в образовательном учреждении и т. д.), студенты составляли краткий план психолого-педагогической помощи детям с нарушениями в развитии. Такая работа была направлена на развитие существенного аспекта исследовательской позиции – представлений о практической необходимости исследовательских данных и на получение опыта их применения в планировании помощи детям.

Для контроля компетенций, сформированных при изучении модуля, студенты получили перед началом исследовательской практики проектное задание, согласно которому требовалось, спланировав мониторинговое исследование применительно к базе практики, составить на основе ожидаемых результатов план психолого-педагогической помощи детям, которые в ней нуждаются. Зачетное занятие, на котором студенты представляли выполненные задания, представляло собой развернутую рефлексию процесса выполнения ими проектно-исследовательского задания.

Перед завершающим занятием студентам были заранее даны несколько вопросов, которые направляли рефлексию выполнения ими задания.

- Как вы формулировали проблему прикладного исследования?

- Какие из проблем развития, изучаемых в специальной психологии и педагогике, вы обнаружили у детей на вашей базе практики?

- Какие знания и алгоритмы практической работы, освоенные в данном модуле, понадобились вам в процессе планирования исследования, в чем вы ощущали недостаточность знаний и практических навыков?

- Чем желательно дополнить первоначально спланированное вами исследование?

- Какие знания и алгоритмы практической работы, освоенные в данном модуле, могут понадобиться вам при проведении спланированной вами программы психолого-педагогической помощи, в чем вы видите ограниченность ваших знаний и навыков практической работы с детьми?

Проведенная по итогам модуля рефлексия выполнения задания позволила выявить как возможности предложенного нами алгоритма работы с проектным заданием, так и необходимость его доработки для более полного использования возможностей данного алгоритма в формировании исследовательской позиции.

Так, по словам студента **А.Г.**, проходящего исследовательскую практику в известной московской школе с давними традициями развивающего обучения, благодаря занятиям в данном модуле планирование исследования, направленного на выявление у уча-

щихся проблем развития, а также программы психолого-педагогической помощи, стало для него более структурированным. Многие алгоритмы исследовательской и практической работы, освоенные на занятиях, помогли ему при выполнении задания. Студентка **С.К.**, проходящая практику на базе центра помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС), отметила, что благодаря выполнению проектного задания ей удалось более точно сформулировать проблему исследования по своей магистерской диссертации. Студенты отмечали, что рефлексия выполнения ими проектно-исследовательского задания позволила более отчетливо увидеть границы, отделяющие сформированность у них компетенций в области научно-исследовательской и практической деятельности от области неумения и незнания.

Благодаря сдаче проектного задания и рефлексии его выполнения была выявлена и необходимость доработки модуля для более полного использования возможностей формирования у студентов исследовательской позиции. Прежде всего, в рамках данного модуля может быть расширена система средств для развития мотивации научно-исследовательской деятельности. Так, на теоретических и практических занятиях необходимо уделять внимание известным исследованиям в области специальной психологии и педагогики, сосредоточиваясь на нетривиальной постановке проблемы, продуманном планировании исследования, научной и практической значимости полученных результатов. В то же время при рефлексии работы по проектному заданию была выявлена необходимость увеличить время на формирование навыков работы с методиками диагностики и коррекционной работы с детьми. По мнению студентов, даже проведение методик коррекционно-развивающей работы друг с другом представляется им эффективным. Таким образом, выявилась необходимость более тщательно выстраивать соотношения между практической подготовкой и формированием исследовательской позиции.

Возможности проектно-исследовательского задания для формирования исследовательской позиции также могут быть использо-

ваны более полно. Представляется целесообразным расширить список вопросов, помогающих студентам направить рефлексию на научно-исследовательские аспекты выполнения ими проектного задания. Также целесообразно вместе с проектным заданием давать студентам и вопросы, направляющие рефлексию их проектно-исследовательской деятельности, что позволит сделать процесс выполнения проектного задания более рефлексивным с самого начала. В частности, формированию исследовательской позиции будет содействовать рефлексия постановки исследовательской проблемы и выбора средств для ее решения.

Для того чтобы любой модуль магистерской программы был максимально использован для формирования исследовательской позиции студентов, нужна более высокая степень согласованности работы преподавателей в рамках модуля. Такая согласованность необходима как для развития научно-познавательной мотивации, так и для формирования рефлексии своей исследовательской работы. Содержание модуля «Культурно-исторический подход в клинической психологии и специальной педагогике» находится на пересечении широких междисциплинарных областей современной науки – нейронаук, когнитивных, поведенческих, социальных наук. Выстраивая на занятиях в рамках модуля междисциплинарные связи, преподаватели могут согласованно содействовать развитию у студентов научно-познавательных ин-

тересов к смежным научным областям, формированию представлений о современной системе постнеклассической науки.

Представляется необходимым и взаимодействие преподавателей при планировании проектно-исследовательского задания по модулю. Согласовав задание таким образом, чтобы оно побуждало студентов обращаться ко всему содержанию пройденного модуля, а не только к его части, взаимодействуя при составлении вопросов, направленных на рефлексию выполнения проектно-исследовательского задания, преподаватели могут содействовать и развитию у студентов мотивации научного исследования, и формированию действий анализа ситуации, в которой предполагается проведение научного исследования, планирование исследования и рефлексии своей деятельности.

Итак, анализ апробации модуля «Культурно-исторический подход в клинической психологии и специальной педагогике» показывает, что в нем содержатся значительные возможности для формирования исследовательской позиции у студентов-магистрантов. Многие выводы, сделанные на основе опыта апробации данного модуля, не связаны исключительно с его содержанием и могут быть, на наш взгляд, применены при планировании и проведении других модулей магистерской программы для формирования у студентов исследовательской позиции как важнейшего личностного образовательного результата обучения в магистратуре.

Литература

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе (II) // Л.И. Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. С. 345–357.
2. Громыко Ю.В. Теоретическое отношение к действительности в рамках проектной установки как тип личной идентичности // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 61–67.
3. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.
4. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Особенности внутренней позиции студентов-психологов // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 58–65.
5. Лубовский Д.В. Феноменология и динамика развития внутренней позиции у современных младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU. ru. 2014. № 2. С. 50–67. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lubovskiy.phtml> (дата обращения: 12.04.2015).
6. Рубцов В.В. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование / В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов, З.В. Макаровская, Л.К. Максимов // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 127–142.
7. Рубцов В.В., Панов В.И., Лебедева В.П. От развивающего обучения к развивающему образованию. М.: Институт научной информации и мониторинга, 2010. 272 с.
8. Dewey J. Unity of science as a social problem // *International Encyclopedia of Unified Science* I (1). Chicago: University of Chicago Press, 1939. P. 29–38.

Development of Students' Research Position during the Study of «Cultural-Historical Approach in Clinical Psychology and Special Education» Module

Lubovsky D. V. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
Lubovsky@yandex.ru

The article analyzes the possibilities of forming a research position of students studying module on clinical psychology and special education of "cultural-historical theory and activity approach to education" master's program. Research position is a personal educational result of students training in the research master's degree. It is regarded as a kind of internal position of the person (the term by L. I. Bozhovich), which correlates motives of research activities and possibilities for its implementation. Performing a design and research tasks on clinical psychology and special education by the students is seen as a means for generating a research position. The article presents that training actions according to V.V. Davydov (analysis, planning, reflection) are satisfy stages of design and research tasks performing by the student and presents various possibilities of using such a task to form a students' research position.

Keywords: clinical psychology and special education, module of master's program, developing education, research position, personal internal position, design and research task, analysis, reflection, planning.

For citation:

Lubovsky D. V. Development of Students' Research Position during the Study of "Cultural-Historical Approach in Clinical Psychology and Special Education" Module. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 147–156 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200314

*Lubovsky Dmitry Vladimirovich, PhD (Psychology), Head of Chair of School Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: Lubovsky@yandex.ru

References

1. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze (II) [Stages of formation of the personality in ontogenesis (II)]. In Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [The personality and her formation at childhood]. Saint-Petersburg: Piter, 2008, pp. 345–357.
2. Gromyko Yu.V. Teoreticheskoe otnoshenie k deistvitel'nosti v ramkakh proektnoi ustanovki kak tip lichnoi identichnosti [The theoretical attitude toward reality within design attitude as a type of personal identity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2010, no. 4, pp. 61–67 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Mladshii shkol'nik kak sub"ekt uchebnoi deyatel'nosti [Elementary school child as subject of educational activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1992, no. 3–4, pp. 14–19.
4. Ermolaeva M.V., Lubovskii D.V. Osobennosti vnutrennei pozitsii studentov-psikhologov [Features of an internal position of students psychologists]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2015, no. 3, pp. 58–65.
5. Lubovskii D.V. Fenomenologiya i dinamika razvitiya vnutrennei pozitsii u sovremennykh mladshikh shkol'nikov [Phenomenology and dynamics of development of an internal position in modern elementary school children] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2014, Vol. 6, no. 2, pp. 50–67. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lubovskiy.shtml> (Accessed 12.04.2015) (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Kompetentnostno-deyatelnostnyi podkhod k proektirovaniyu i razrabotke novoi modul'noi OPOP issledovatel'skoi magistratury «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii»: napravlenie podgotovki – Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie [Competence-based and activity approach to design and development of a new modular educational program of a research magistracy “Cultural and historical psychology and activity approach in education”: direction of preparation – Psychological and pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2014, no. 3, pp.127–142 (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Rubtsov V.V., Panov V.I., Lebedeva V.P. Ot razvivayushchego obucheniya k razvivayushchemu obrazovaniyu [From the developing training to the developing education]. Moscow: Institut nauchnoi informatsii i monitoringa RAO, 2010. 272 p.
8. Dewey J. Unity of Science as a Social Problem. *International Encyclopedia of Unified Science I (1)*. Chicago: University of Chicago Press, 1939, pp. 29–38.

Исследовательская магистратура «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: апробация новых модулей в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете

Андрущенко Т.Ю.*,

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВПО ВГСПУ), Волгоград, Россия,
tandr@vspu.ru

Крицкий А.Г.**,

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВПО ВГСПУ), Волгоград, Россия,
Kritsky.Alexander@gmail.com

Меркулова О.П.***,

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВПО ВГСПУ), Волгоград, Россия,
Olga.Merkulova@list.ru

Представлен анализ опыта апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программ исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» в Волгоградском государственном социально-педагогическом уни-

Для цитаты:

Андрущенко Т.Ю., Крицкий А.Г., Меркулова О.П. Исследовательская магистратура «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: апробация новых модулей в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 157–165. doi: 10.17759/pse.2015200315

* *Андрущенко Татьяна Юрьевна*, кандидат психологических наук, декан факультета психологии и социальной работы, профессор кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВПО ВГСПУ), Волгоград, Россия, e-mail: tandr@vspu.ru

** *Крицкий Александр Георгиевич*, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВПО ВГСПУ), Волгоград, Россия, e-mail: Kritsky.Alexander@gmail.com

*** *Меркулова Ольга Петровна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВПО ВГСПУ), Волгоград, Россия, e-mail: Olga.Merkulova@list.ru

верситете. Рассмотрены особенности образовательной среды факультета психологии и социальной работы университета, задающие исходные условия реализации проекта, а также опыт реализации компетентностного и деятельностного подходов. Описаны особенности организации образовательного процесса при апробации модулей, специфика применения образовательных технологий и оценочных средств. На примере предмета «Методологические основы культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в исследованиях проблем образования и современного детства» показаны особенности учебного процесса и его результаты. Предложены некоторые из возможных направлений дальнейшего совершенствования образовательной программы.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, деятельностный подход, компетентностный подход, образовательная среда, модуль основной профессиональной образовательной программы, образовательные результаты.

В 2014–2015 гг. в рамках проекта «Разработка и апробация новых модулей основных образовательных программ магистратуры по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих увеличение научно-исследовательской работы и практики студентов в сетевом взаимодействии с образовательными организациями различных уровней» Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ) принял участие в апробации модулей программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании».

В целом программа направлена на подготовку специалистов, готовых к исследованию образования на основе идей и методов культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, что отражено в системе дополнительных (по отношению к базовым требованиям образовательного стандарта) компетенций. Основные идеи, лежащие в основе проекта, связаны с проектированием обучения посредством включения магистрантов в профессиональную исследовательскую деятельность, интегрирующую различные виды и формы практик, научно-исследовательской работы (НИР) и теоретического обучения. Основной единицей проектирования образовательного процесса при этом становится *модуль* образовательной программы, направленный на формирование заданных компетенций, логика построения которого связана с развитием способов исследования учебной деятельности от вы-

явления в рамках практики реальных проблем через поиск способов их изучения при освоении теоретических курсов до практических проб на практике и при выполнении НИР [1; 3].

В ВГСПУ проходила апробация двух модулей – «Методология психолого-педагогических исследований: деятельностный подход» и «Методы психолого-педагогических исследований». Участники – магистранты первого и второго курсов основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) «Школьная психология» факультета психологии и социальной работы, преподаватели кафедры психологии образования и развития, специалисты базы практики МОУ «Лицей № 8 «Олимпия» Дзержинского района Волгограда».

Следует отметить, что наряду с планируемыми образовательными достижениями магистрантов были получены и более широкие результаты, связанные как с развитием образовательной среды факультета по усилению возможностей реализации связи теоретического обучения, практики и НИР, так и с новыми перспективами совершенствования ОПОП.

Условия реализации проекта: образовательная среда

Результаты изменений в любой образовательной (шире – социальной) системе зависят не только от содержания самой новации, но и от исходного состояния системы. Поэтому представляется важным указать здесь на обстоятельства, которые привели нас к включению в работу по апробации модулей магистерской программы «Культурно-историческая

психология» на факультете психологии и социальной работы ВГСПУ.

При наличии связей с различными научными психологическими школами наиболее тесным и содержательно важным для кафедры психологии образования и развития являлось участие сотрудников кафедры в разработке проблематики учебной деятельности и совместных форм ее организации, которая проводилась в лабораториях Психологического института РАО.

С 1998 г. по 2004 г. факультет участвовал в двух проектах фонда TEMPUS/TACIS по развитию специальности «Социальная работа» во взаимодействии с рядом европейских и отечественных вузов-партнеров. В рамках этих проектов преподаватели кафедры психологии образования и развития приобрели опыт разработки учебно-методических материалов как средства реализации компетентностного подхода, а также организации системы поддержки качества образовательного процесса на основе обратной связи всех его субъектов. Интеграция зарубежного опыта и идей деятельностного подхода позволила при этом сделать существенные шаги в переходе от традиционных образовательных технологий к проектированию учебной деятельности студентов. Важным был и опыт сетевого взаимодействия с образовательными и социальными учреждениями, являвшимися также и базами практик для учебного процесса.

Эти обстоятельства способствовали становлению следующих особенностей образовательной среды, сложившейся как на факультете в целом, так и при обучении по программам психолого-педагогической подготовки: ориентация на идеи культурно-исторического и деятельностного подходов в содержании базовых курсов ОПОП; широкое использование практико ориентированных образовательных технологий; применение в организации учебного процесса различных форм компьютерно опосредованной коммуникации, включая совместную работу студентов и педагогов в виртуальных средах при выполнении учебных заданий, а также организацию взаимодействия преподавателей

в образовательном проектировании; признание ценности обратной связи от студентов (оценки ими организации образовательного процесса в целом и его конкретных компонентов) как основания для повышения качества образовательной среды и условия становления субъектной позиции студентов.

Нам представляется важным, что эти особенности влияют на отношение студентов к ситуации получения ими образования, что было подтверждено в исследовании с использованием опросника для оценки удовлетворенности процессуальными аспектами образования [2] при сравнении результатов, полученных на выборке студентов третьих курсов специальностей «Педагогика и психология» и «Психология» (N=24) и других факультетов ВГСПУ (N=284)¹.

Наиболее существенные различия были получены по шкалам «Влияние обучения на развитие» и «Отношение к содержанию обучения» ($p \leq 0,001$). Студенты психологических специальностей считают, что обучение значительно больше оказывает влияние на развитие их способностей, взросление и формирование мировоззрения ($M=2,31$; $S=0,97$), а также в большей мере относятся к изучаемым предметам с интересом и пониманием как самого содержания, так и его значения для своего будущего ($M=1,72$; $S=0,93$) по сравнению со студентами других специальностей ВГСПУ ($M=1,43$; $S=1,25$ и $M=0,86$; $S=1,21$ соответственно). Также значимо выше ($p \leq 0,05$) принятие студентами психологических специальностей способов обучения ($M=1,42$; $S=0,97$) в сравнении с остальной частью выборки ($M=0,90$; $S=1,22$). Различия по этим трем шкалам дают и более значимую ($p \leq 0,001$) в целом удовлетворенность процессом получения образования: для студентов-психологов она в среднем составила 1,63 балла ($S=0,96$), для других специальностей – 1,11 балла ($S=0,87$). Различия по шкалам «Интегральная оценка удовлетворенности жизненным периодом», «Общая позитивность состояния в вузе» и «Отношения с однокурсниками и преподавателями» оказались небольшими и статистически не значимыми.

¹ Эмпирические данные были получены в 2012 г. при разработке опросника. Для оценивания по отдельным вопросам использована шкала от -3 до +3 баллов, итоговые показатели рассчитаны усреднением, оценка достоверности различий проводилась по критерию U Манна-Уитни.

Эти результаты согласуются с описанными выше особенностями организации образовательного процесса на факультете и подтверждают их влияние на отношение студентов к обучению.

Школьно-университетское партнерство как компонент образовательной среды

В соответствии с регламентом апробации было установлено сетевое взаимодействие вуза с образовательной организацией МОУ Лицей № 8 «Олимпия», построенное на принципах школьно-университетского партнерства. Данная образовательная организация является федеральной экспериментальной площадкой по теме «Сетевое взаимодействие образовательных учреждений как технология сотрудничества в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения», региональной экспериментальной площадкой «Формирование инновационной общеобразовательной практики на основе внедрения Федерального государственного стандарта общего образования (модель Ресурсного Центра для Волгоградской области)». В лицее реализуются инновационные технологии: учебной деятельности (I–VI классы); дистанционного обучения, в том числе детей-инвалидов (www.lyceum8.com; www.intello.su); безотметочного обучения в начальной школе, уровня многобалльного оценивания; проектно-исследовательской деятельности; информационно-коммуникационные (www.sider.com.ru).

Согласно условиям реализации проекта был заключен договор о сетевом взаимодействии лицея и университета. Новацией взаимодействия стало определение областей ответственности: преподаватели вуза преимущественно отвечали за формирование и оценку теоретических и технологических составляющих компетенции («знаю о ...» и «знаю как ...»), специалисты образовательного учреждения – за содействие в формировании и оценке компонентов, связанных со способностями активно включаться в профессиональную деятельность, принимать и разделять ответственность в построении совместного трудового действия, определять и расширять границы личных профессиональных возможностей.

Процесс апробации модулей

Апробация модулей «Методология психолого-педагогических исследований: деятельностный подход» (13 ЗЕТ) и «Методы психолого-педагогических исследований» (10 ЗЕТ) проходила с 02.09.2014 по 25.01.2015. В образовательной деятельности принимали участие 15 студентов, обучающихся на первом и втором курсах магистерской программы «Школьная психология». При организации обучения использовалась документация и методические материалы, предоставленные группой разработчиков МГППУ: учебный план ООП; программы дисциплин, входящих в модули; типовые программы практики; типовые программы НИР; карты текущей и промежуточной аттестации модулей; разработки, определяющие процедуры предъявления и методiku оценки проектно-исследовательских заданий (ПИЗ). Важным образовательным ресурсом явились видеозаписи лекций, семинаров и практических занятий, проводимых в МГППУ ведущими отечественными и зарубежными специалистами в области культурно-исторической психологии и деятельностного подхода. Студенты в процессе апробации активно пользовались ресурсами портала психологических изданий www.psyjournals.ru и электронной библиотеки МГППУ.

Отметим некоторые особенности реализации модулей в ВГСПУ.

Активно использовались *информационно-коммуникационные технологии*. В дополнение к видеозаписям лекций, предоставленных МГППУ, при реализации модулей были задействованы созданные на базе образовательной социальной сети ВГСПУ (edu.vspu.ru) закрытые группы. Кроме текущей координации учебного процесса в группах создавалось общее информационное пространство с различными материалами для совместной работы.

Наряду с этим применялись средства коллективной работы с документами (сервис «Google-документы») для выполнения групповых проектов. В частности, в рамках изучения раздела «Организация и управление научными и прикладными исследованиями» дисциплины «Статистика и математические методы в психолого-педагогических исследованиях» интегративного модуля «Методы психолого-педагогических исследований» осуществля-

лась разработка *группового проекта* по планированию прикладного исследования. При обсуждении итогов данного курса практически все магистранты отметили продуктивность коллективной работы над этим проектом и удовлетворенность такой формой взаимодействия.

Для текущей оценки учебных достижений в процессе освоения учебных модулей использовались: домашние задания по применению методов сбора эмпирических данных и статистической обработки; групповые проекты; индивидуальные отзывы, отражающие опыт участия каждого студента в выполнении групповых проектов; дискуссии на занятиях; творческие работы и эссе.

Промежуточная аттестация проводилась в формах экзамена и зачета, в структуры которых помимо оценки освоения предметного содержания включалась также оценка образовательных результатов с позиции студента через анализ их продвижения в формировании компетенций.

При подведении итогов работы в подмодулях «Учебная практика» магистранты совместно с супервизорами проводили оценку навыков, умений и компетенций, формируемых в результате прохождения учебной практики с помощью специальных оценочных листов.

В рамках подмодулей НИР оценочные процедуры были реализованы при аттестации в форме представления магистрантами на научном семинаре проектов магистерских исследований. Критерии оценивания уровней сформированности компетенций также отражались в специально разработанных оценочных листах.

Работа над заданиями осуществлялась магистрантами в процессе освоения интегративных модулей, при этом фиксировались изменения в оценке собственных профессиональных действий путем сравнения данных «на входе», в процессе освоения и по завершении модуля. Оценка сформированности степени освоения обобщенного способа действия и рефлексивных способностей осуществлялась на основе анализа результатов конкретных этапов индивидуального проектно-исследовательского задания. Для повышения рефлексивности оценок было организовано обсуждение продвижения студентов в решении учебных задач с другими студентами, пре-

подавателями, научным руководителем на занятиях, в группе дистанционного взаимодействия на образовательном портале.

Образовательный процесс и его результаты на уровне учебной дисциплины

В ходе апробации содержания модулей магистерской программы важным стал *вопрос организации учебной деятельности студентов*, релеванной таким характеристикам предмета осваиваемых ими дисциплин, как культурно-историческое происхождение знаний, деятельностный характер освоения материала. Остановимся на некоторых сюжетах нашего опыта при организации изучения студентами дисциплины «Методологические основы культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в исследованиях проблем образования и современного детства».

Учитывая особенности методического обеспечения дисциплины (видеоматериалы лекций Н.Н. Вересова, В.В. Рубцова и Б.Д. Эльконина и др., в которых неоднократно говорилось о недостаточности на сегодняшний день учебного комплекса материалов), студентам предстояла работа по построению «своего учебника» новой дисциплины. Работа на семинарах и практических занятиях, самостоятельная работа студентов (СРС), включая обсуждение материалов видео-лекций, строилась в соответствии со следующей **схемой**.

I. Предварительный этап: обсуждение исходного уровня подготовки студентов к работе с тем или иным теоретическим вопросом, формулирование учебной задачи, связанной с освоением предметного содержания и расширением ресурсов собственной компетенции; конкретизация содержания и схемы поиска необходимой информации, выбор итогового учебного продукта, формы его предъявления, планирование необходимых для усвоения материала учебных действий, обсуждение возможностей работы в микрогруппах, закрепление ответственности при выполнении распределенных видов работы (координатор работы, участники дискуссии, протоколист, эксперт по протоколу и др.).

II. Выполнение работы в индивидуальном или групповом формате (на занятии или в ходе СРС), поиск и обмен ресурсами, под-

готовка учебного продукта для дальнейшего обсуждения в группе. Здесь актуально непосредственное или on-line консультирование преподавателя, направленное на организационную (предложение нового источника литературы, открытие новой темы в форуме для обсуждения вопроса и др.) и инструментальную (обсуждение выбора средств, например, графических, представления материала и др.) помощь, мотивационную поддержку.

В ходе освоения дисциплины для проработки современной трактовки основных понятий и терминов культурно-исторической психологии студенты выполнили ряд домашних заданий по подготовке ориентировочных основ понимания изучаемых вопросов в виде схем, ориентировочных карт понятий (ОКП) и других знаковых форм, отражающих логику раскрытия проблемы – например, ОКП «Ключевые переменные проблемы культурно-исторической психологии и деятельностного подхода», ОКП «Психологическое содержание возраста» и др.

III. Представление учебного продукта, организация дискуссионного пространства его обсуждения (содержание, структура, трудности, возникшие при построении, и др.), рефлексивный анализ меры решения учебной задачи, включая самооценку студентом формируемых новых компетенций.

Уровень сформированности целевых компетенций оценивался на основании содержания учебной деятельности студентов в рамках аудиторной и самостоятельной работы.

Практически все задания, выполняемые студентами на семинарах и СРС, их работа с видеозаписями лекций позволили целенаправленно формировать общекультурные компетенции – «способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу» (ОК-1), «готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала» (ОК-3).

Активное участие магистрантов в специально организованных видах поиска информации, формах кооперации при создании и обсуждении учебного продукта позволило студентам продемонстрировать сформированность общепрофессиональной компетенции «готовность применять активные методы обучения в психолого-педагогической деятельности» (ОПК-9), таких профессиональных компе-

тенций в области научно-исследовательской деятельности, как «способность проводить теоретический анализ психолого-педагогической литературы» (ПК-33) и «способность выделять актуальные проблемы развития современной системы образования, обучения и развития детей» (ПК-34), а также дополнительной профессиональной компетенции «владение методами КИП и ДП в проведении анализа проблем учебной деятельности, связанных с особенностями ее организации (взаимодействие участников, распределение действий, процессы коммуникации, взаимопонимание, рефлексии и др.)» (ДПК-42).

В ходе промежуточной аттестации, которая проводилась в форме экзамена, помимо обсуждения теоретических вопросов по разделам учебной дисциплины, предлагаемых авторами-разработчиками программы, студенты размышляли об образовательных результатах в ходе письменного самоанализа оправдавших ожидания в достижении учебных задач.

Приведем некоторые высказывания из текстов магистрантов.

Алексей: «Углубление теоретических знаний, работа с первоисточниками (большим количеством), творческий характер всех выполняемых работ; возможность обсудить работы, задать вопросы по ним».

Олеся: «Получение теоретического знания, которое имеет отражение в разных работах – как в первоисточниках, так и в исследованиях, построенных на фундаментальном знании; умение находить проблемы, которые могут возникнуть при организации деятельности в ориентированной образовательной среде».

Елена: «На мой взгляд, курс очень интересен и информативен по содержанию. Я ожидала, что курс этот намного скучнее и окажется более сложным для освоения. Я не могу сказать, что он был легким, но, на мой взгляд, нам удалось благодаря построению курса привнести много практических, содержательных моментов. Благодаря этому те теоретические знания, которые имелись на момент начала курса, интериоризировались, стали понятными».

Екатерина: «Много новых и интересных знаний. Убежденность в необходимости рассматривать все события и ситуации в историческом контексте. Понравилась организация

курса, необходимость самостоятельного изучения тем с указанием соответствующей литературы, виды отчетности».

В меньшей мере программа дисциплины способствует формированию следующих двух профессиональных компетенций (по сравнению с шестью выше перечисленными): в области педагогической деятельности – «способность организовать совместную и индивидуальную деятельность детей раннего и дошкольного возраста (предметную, игровую, продуктивную)» (ПК-25); в области научно-исследовательской деятельности – «способность проектировать и осуществлять (моделировать) новые формы совместной учебной деятельности, отвечающие требованиям зоны ближайшего развития и возраста учащихся» (ДПК-43). Формирование этих компетенций, на наш взгляд, требует организации более расширенной самостоятельной практики магистрантов (не ознакомительной, как в данном модуле). На данном – первом – этапе освоения магистрантами ОПОП эти компетенции могут быть сформированы только на уровне знаний, но не на уровне осуществления деятельности. Подтверждением этому служат и высказывания студентов, полученные на промежуточной аттестации. На вопрос: «Какие ожидания не оправдал данный курс?» студенты отвечали: «Применение полученных теоретических знаний в практической деятельности», «Мне лично нужна практика», «Больше практических занятий» и др.

Возможные направления совершенствования ОПОП

Наиболее важным направлением продолжения реализации исходных идей магистерской программы можно считать **поиск наиболее оптимальных способов содержательной интеграции учебных дисциплин, практик и НИР**. Применение **проектно-исследовательских заданий** является важным достижением в решении этой задачи, которое, в силу своей новизны, нуждается в дальнейшей разработке.

Представляется необходимым рассматривать ПИЗы не только как средство комплексной оценки результатов освоения модуля, но и как форму организации учебной работы, интегрирующую теоретическое обучение, практику и НИР. Для этого при доработке ПИЗ уместно более четко соотнести компоненты проектного задания с элементами модуля. Совместное участие преподавателей и супервизоров, отвечающих за эти элементы образовательного процесса, в оценивании результатов выполнения ПИЗ является одним из условий организации их содержательного взаимодействия.

Самооценка образовательных результатов в рамках ПИЗ каждого модуля может быть дополнена вопросами для обратной связи от магистрантов относительно условий обучения. Это позволит студентам занимать проектно-исследовательскую позицию в отношении магистерской программы, расширять их опыт участия в совершенствовании образовательного процесса.

Проблемой, требующей разрешения, является и *разный исходный уровень готовности магистрантов* к освоению исследовательской программы. В начале обучения уместным представляется организация «входной» диагностики для определения тех рисков, которые потенциально затруднят студентам освоение образовательной программы и в отношении к которым студентам необходимо будет «достраивать» свой базовый уровень компетентности с помощью дополнительного образования или самообразования¹.

Сетевое сотрудничество на основе информационно-коммуникационных технологий также является важным направлением в дальнейшей работе по совершенствованию модулей магистерской программы. Групповое взаимодействие в сети (форумы, закрытые группы и др.) может быть организовано как на междууниверситетском уровне – для совместной работы преподавателей и магистрантов различных вузов по конкретным элементам модулей, так и внутри вуза – для

¹ На курсах повышения квалификации, прошедших в МГППУ в мае 2015 г., необходимость такого «входного» тестирования обсуждалась в контексте изучения дисциплины «Статистика и математические методы в психолого-педагогических исследованиях». Однако пробелы в базовой подготовке могут повлиять и на освоение других дисциплин, поэтому уместно сделать так, чтобы «входное» тестирование охватывало компетенции, необходимые для изучения ОПОП в целом.

координации и интеграции деятельности всех участников образовательного процесса (магистранты, преподаватели отдельных предметов, научные руководители, супервизоры и другие специалисты баз практик).

Более детальной доработки требует, на наш взгляд, *методический инструментарий, обеспечивающий организацию учебной деятельности студентов* при освоении дисциплин. Необходимо расширить пакет заданий для самостоятельной и аудиторной работы магистрантов, предполагающих коллектив-

ные формы работы (учебные проекты, задания для анализа профессиональных ситуаций и др.). Их полноценная реализация требует дальнейшей методической проработки – описания самих заданий, критериев оценивания во взаимосвязи с формируемыми компетенциями, рекомендаций по выполнению, уточненных списков литературы и др. Решение этой задачи в формате сетевого взаимодействия вузов, участвующих в апробации, может быть осуществлено более успешно, чем на отдельно взятых кафедрах.

Литература

1. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.
2. *Меркулова О.П.* Удовлетворенность студентов получаемым образованием: методики диагностики и взаимосвязанные факторы // Изве-

стия Саратовского ун-та. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 1. С. 9–12.

3. *Рубцов В.В. и др.* Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование / В.В. Рубцов, В.А. Гуржапов, З.В. Макаровская, Л.К. Максимов // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 127–142.

“Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education” Research Master’s Program: Testing the New Modules at the Volgograd State Socio-Pedagogical University

Andruschenko T. Ju. *,

*Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia,
tandr@vspu.ru*

Kritsky A. G. **,

*Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia,
Kritsky.Alexander@gmail.com*

Merkulova O. P. ***,

*Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia,
Olga.Merkulova@list.ru*

For citation:

Andruschenko T. Ju., Kritsky A. G., Merkulova O. P. “Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education” Research Master’s Program: Testing the New Modules at the Volgograd State Socio-Pedagogical University. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 157–165 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200315

* *Andruschenko Tatyana Juriyevna*, PhD (Psychology), Dean, Department of Psychology and Social Work, Professor, Chair of Education and Development Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: tandr@vspu.ru

** *Kritsky Alexander Georgievich*, PhD (Psychology), Professor, Head of the Chair of Education and Development Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: Kritsky.Alexander@gmail.com

*** *Merkulova Olga Petrovna*, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Chair of Education and Development Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: Olga.Merkulova@list.ru

We analyzed experience in testing new modules of basic professional educational program for "Cultural-historical psychology and activity approach in education" research master's course at the Volgograd State Socio-Pedagogical University. We reviewed the features of the educational environment of the Faculty of Psychology and Social Work that define the initial conditions of the project and the experience of competency and activity approaches. Organizational features of educational process in the testing modules, the specific use of educational technology and assessment tools are described. Using the subject of "Methodological bases of cultural-historical psychology and activity approach to the study of problems of education and contemporary childhood" as an example we have shown the peculiarities of the educational process and its results. Some of the possible directions of further improvement of the educational program are presented.

Keywords: Cultural-historical psychology, activity approach, competency approach, educational environment, module of basic professional educational program, educational results

References

1. Margolis A.A. The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Training. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 105–126 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Merkulova O.P. Udovletvorennost' studentov poluchaemym obrazovaniem: metodiki diagnostiki i vzaimosvjazannye faktory [Satisfaction students the education they receive: methods of diagnosis and inter-related factors]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya [Izvestiya of Saratov University. New Series. Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology]*, 2015. Vol. 4, pp. 9–12.
3. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Competence-activity approach to the design and development of new modular basic professional education program of research Master program in Cultural-historical Psychology and Activity-based Approach in Education, with major in Psychological and Pedagogical Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 127–142 (In Russ., abstr. in Engl.).

Южный федеральный университет в проекте модернизации педагогического образования: стратегическая рефлексия результатов апробации интегративных модулей исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»

Черная А.В.*,
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
Ростов-на-Дону, Россия,
avchernaya@sfedu.ru

Представлен опыт стратегической рефлексии участия Южного федерального университета в проекте модернизации педагогического образования. Анализируются сопряженность теоретических, методологических, организационно-деятельностных основ проекта исследовательской магистратуры МГППУ «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» с задачами программы развития педагогического образования, со стратегическими целями развития Южного федерального университета. Показаны приоритетность и перспективность заявленной в проекте стратегии подготовки специалистов для сферы образования, базирующейся на деятельностно-компетентностном подходе, инте-

Для цитаты:

Черная А.В. Южный федеральный университет в проекте модернизации педагогического образования: стратегическая рефлексия результатов апробации интегративных модулей исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 166–177. doi: 10.17759/pse.2015200316

* Черная Анна Викторовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития и возрастной психологии, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия, e-mail: avchernaya@sfedu.ru

гративном принципе построения образовательных модулей, сетевых формах взаимодействия образовательных организаций. Специально рассмотрены объективированные в проекте фундаментальные методологические идеи культурно-исторической психологии и теории деятельности и их приложимость к потребностям современного образования. Приведены предварительные результаты апробации интегративных модулей исследовательской магистратуры на площадке Южного федерального университета.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, теория деятельности, деятельностно-компетентностный подход, образовательный модуль, сетевые формы взаимодействия.

В соответствии с договором, подписанным ректорами Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ) В.В. Рубцовым и Южного федерального университета (ЮФУ) М.А. Боровской 28 июля 2014 г., ЮФУ выступает в качестве исполнителя Госконтракта МГППУ по апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование) в рамках масштабного проекта модернизации педагогического образования.

Прошедший с момента подписания Договора год активного поиска содержательных и организационных форм реализации проекта показал возможности профессионального полилога участвующих в проекте преподавателей, студентов, специалистов-практиков. Полилога, выступающего, согласно В.В. Давыдову, существенным основанием учебно-сотрудничества, которое зарождается в условиях учебной деятельности и позволяет ее участникам обмениваться высказываниями (текстами), устанавливать новые личностные способы ведения разговора [2]. Полилога, позволившего на площадке ЮФУ и образовательных организаций Ростова-на-Дону материализовать: *замысли* и *смыслы* авторов-разработчиков проекта; *культурное содержание* заложенных в образовательный контент модулей идей культурно-исторической психологии и теории деятельности; *личностные* и *профессиональные* рефлексии участников в живой ткани реформируемого педагогиче-

ского образования. На наш взгляд, рефлексия опыта прошедшего года – точка роста, которая подытоживает наши достижения и наработки, определяет перспективы модернизации педагогического образования в университетах, участвующих в проекте.

С чего мы начинали

Образовательное и научное сотрудничество ЮФУ и МГППУ – это многолетние контакты с коллегами МГППУ и РАО, ведущими российскими учеными в области возрастной и педагогической психологии, взаимодействии с факультетами психологии образования, дистанционного обучения, участие преподавателей и студентов в ежегодных конференциях федерации психологов образования, проводимых на базе МГППУ. В 2010 г. ЮФУ вошел в состав Учебно-методического объединения вузов России по направлению «Психолого-педагогическое образование», активно развивая приоритетное для региона направление подготовки специалистов для службы практической психологии образования. Имеющиеся в ЮФУ коллективные наработки стали развивающей средой, точкой «входа» в проект апробации интегративных модулей.

Рефлексия потенциала ЮФУ как исполнителя Госконтракта

Южный федеральный университет – вуз, ведущий свою историю с 1915 г., когда в Ростов-на-Дону переехал Императорский Варшавский университет – крупнейший научный и образовательный центр Юга России. Университет играет ведущую роль в организации, координации и методическом обеспе-

чении системы высшего образования в Южном федеральном округе, в создании условий для системного обеспечения региона профессиональными кадрами. ЮФУ – это лидирующие позиции в ТОП-700 ведущих университетов мира по версии QSWorld University Rankings, первое – среди федеральных вузов место в рейтинге SCImago. В ЮФУ на базе 11 институтов, 4 академий, 5 факультетов, 1 высшей школы, 1 УВЦ и 2 колледжей по образовательным программам обучаются свыше 36000 студентов по 79 направлениям бакалавриата, 18 специальностям, 45 направлениям магистратуры, 7 программам СПО [10].

Программа развития ЮФУ определяет стратегическую цель университета как активное участие в производстве новых знаний, их распространении и использовании через научную, образовательную и инновационную деятельность, накопление и приумножение нравственных и культурных ценностей общества, формирование крупного межрегионального, общероссийского и международного центра образования, науки и культуры, а также вхождение в число ведущих университетов мира. Приоритетные направления в достижении системных результатов развития ЮФУ: создание и развитие сети межвузовского взаимодействия по обеспечению академической мобильности студентов и преподавателей, реализация современных междисциплинарных образовательных программ, аккредитованных в международных профессиональных сообществах и реализуемых с использованием сетевой формы с образовательными и научными организациями на региональном, национальном и глобальном уровнях [10].

Укрупненная группа направлений подготовки «Образование и педагогические науки» в ЮФУ

Образовательные программы бакалавриата, магистратуры и аспирантуры по всем пяти направлениям подготовки укрупненной группы «Образование и педагогические науки» реализуются в более чем двухтысячной студенческой аудитории. Консолидирующую роль в психолого-педагогической направленности образовательных программ подготовки педа-

гогов ДООУ, дефектологов, логопедов, учителей начальных классов, учителей-предметников традиционно выполняет блок психологических дисциплин, который охватывает вопросы психологического сопровождения обучения, развития, социализации обучающихся. Рамка профессионального стандарта педагога, идеи разработки общеуниверситетских модулей и дисциплин сложились в четкую схему психолого-педагогического модуля, реализуемого в течение последних двух лет на специальностях и направлениях укрупненной группы «Образование и педагогические науки» кафедрами отделения психолого-педагогического образования. В обсуждении возможных путей оптимизации содержания психолого-педагогического модуля в структуре подготовки специалистов для сферы образования участвовали представители вузовского сообщества, преподаватели профильных педагогических и психологических кафедр, учителя и специалисты базовых школ, эксперты, руководители системы образования.

Направление «Психолого-педагогическое образование» в ЮФУ

Подготовка педагогов-психологов для службы практической психологии образования Ростовской области ведется в ЮФУ (ранее РГПУ) около двадцати лет. В настоящее время направление «Психолого-педагогическое образование» представлено профилем бакалавриата «Психология образования» и магистерскими образовательными программами: «Педагогическая психология»; «Прикладная психология развития»; «Практическая психология образования»; «Организационная психология в образовании»; «Коуч-профессионал: коучинг в образовании»; «Международное сравнительное образование»; «Когнитивная психология в образовании»; «Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами развития». Магистерские программы «Педагогическая психология», «Прикладная психология развития», «Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами развития» прошли международную аккредитацию в агентстве AQAS (Германия).

В 2014 г. на направление «Психолого-педагогическое образование» зачислены 99 абитуриентов, обучающихся по 9 магистерским программам. Предварительные итоги набора 2015 г. – более 170 абитуриентов, зачисленных на направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», из них 120 абитуриентов будут обучаться за счет средств федерального бюджета и более 50 абитуриентов – с полным возмещением затрат на обучение.

С 2014 г. в ЮФУ в соответствии с Соглашением о взаимодействии федеральных университетов по реализации сетевых образовательных программ совместно с Северокавказским и крымским федеральными университетами реализуется программа магистратуры «Практическая психология образования». Как координатор сети ЮФУ реализует единую образовательную программу, учебный план и график учебного процесса которой интегрируют вариативные модули каждого вуза-партнера, обеспечивая условия для выбора студентами модулей, по которым они могут пройти обучение в другом вузе и организации академической мобильности в определенном сетевым договором семестре/триместре [13]. Важно подчеркнуть, что возможности сетевого взаимодействия образовательных организаций в рамках реализации образовательных программ идейно и содержательно оформились в деятельности УМО. В течение нескольких лет совместно с коллегами из других вузов вопросы сетевого взаимодействия активно обсуждались на заседаниях УМО. На Президиуме УМО ЮФУ представлял опыт проектирования сетевой программы магистратуры.

Перспективы сетевого взаимодействия по реализации образовательных программ прорабатываются в университете в следующих направлениях: 1) содействие интеграции магистерских программ в рамках направления подготовки с опорой на единый учебный план и модули специализации, содержательно ориентированные на отработку компетенций конкретной магистерской программы. Такой опыт успешно реализуется в направлении «Психология» (руководитель магистерской программы член-корреспондент РАО И.В. Абакумова); 2) проектирование совместных внутривузовских образовательных программ

междисциплинарного и интегративного типа.

Другое важное направление сетевого взаимодействия – продвижение совместных программ с зарубежными вузами-партнерами в рамках создаваемого Европейского пространства высшего образования в соответствии с основными положениями Болонского процесса, намеченными в «Дорожной карте по общему пространству науки и образования, включая культурные аспекты» [3], и требованиями к совместным программам Европейского консорциума по аккредитации в сфере высшего образования (ЕСА), которые касаются следующих моментов: механизмов проектирования и реализации образовательного контента несколькими вузами; сопоставимости по продолжительности пребывания студентов в вузах-партнерах; автоматическое признание экзаменов и зачетов, сданных в университете-партнере; унификации методов и технологий преподавания; возможности присуждения выпускникам, обучающимся по совместным программам, национально или совместно признаваемых степеней [1].

Можно констатировать, что в данном проекте координатор сети – МГППУ – создал условия для отработки модели сетевого взаимодействия, соответствующей высоким международным стандартам в части проектирования и реализации совместных программ. Объединение вузов-партнеров, базовых образовательных организаций регионов с привлечением смежных, в том числе и зарубежных, специалистов позволило участникам сети обмениваться лучшим опытом, лучшими образовательными практиками. Стратегически важным ресурсом продвижения модели сетевого взаимодействия явились, на наш взгляд, содержательные профессиональные коммуникации с коллегами по открытому обсуждению результатов апробации, отчетной документации в ходе живого диалога, конференций, программ повышения квалификации, организованных на площадке МГППУ.

Рефлексия методологического замысла проекта

Существенным организационным условием апробации модулей явилось для нас «прочитывание» методологического смыс-

ла, впечатанного в каждую строчку проекта. В основу проектирования содержания и организационно-деятельностных форм реализации исследовательской магистратуры авторами-разработчиками (руководитель – действительный член РАО В.В. Рубцов) положена фундаментальная методологическая платформа культурно-исторической психологии и теории деятельности. Важно подчеркнуть, что уже первое прочтение концепции магистратуры позволяет утверждать, что в ее предметном поле использован принципиально иной тип научности. Говоря о сопоставимости, тождественности любой сферы социальной практики (политика, экономика, образование, здравоохранение) и конкретных видов человеческой деятельности, В.В. Давыдов видел роль теории деятельности в усовершенствовании и развитии той или иной социальной практики, а общим методом достижения этих целей считал построение и реализацию проектов, предполагающих привлечение специалистов ряда дисциплин с участием многих практических ведомств. В логике такого подхода к построению содержания образовательной программы исследовательской магистратуры очевиден и осязаем заявленный авторами результат – педагог-исследователь, владеющий профессиональной исследовательской деятельностью, способный к практико-ориентированным психолого-педагогическим исследованиям, проектирующий новые способы организации учебной деятельности.

Для того чтобы понять, какие методологические идеи культурно-исторической психологии и теории деятельности положены в основу исследовательской магистратуры, обратимся к ее предметному содержанию: «Профессиональная подготовка на основе ОПОП исследовательской магистратуры психолого-педагогического направления осуществляется в форме особо организованной исследовательской деятельности студентов, включающей решение ими профессиональных исследовательских задач и выполнение профессиональных исследовательских действий, направленных на выявление и анализ проблем учебной деятельности» [13, p. 129].

Учебная деятельность рассматривается в проекте через ее потенциально развивающую

значимость как для обучающегося, овладевающего ею, так и для обучающего, руководящего, исследующего, проектирующего, строящего совместно с обучающимся ее цели, средства и способы достижения образовательных результатов. С этой точки зрения, материал, представленный в проекте, может служить моделью проектирования образовательных программ инновационного типа. А полученные в ходе проекта данные о развитии учебной деятельности и обеспечивающей это развитие исследовательской деятельности педагога выступают в качестве системообразующего принципа проектирования социально значимого содержания университетского педагогического образования. При этом речь идет не только и не столько о проекте, «заточенном» на образовательный результат исследователя учебной деятельности, а о широком социальном контексте исследовательской деятельности педагога, способного к реализации образовательных проектов в стремительно развивающихся сферах социальных практик. Понятие «обобщенный способ исследования учебной деятельности», используемое в проекте, представляется нам термином, определяющим сущностный генетический характер обобщения. Речь идет об обобщении по генетической вертикали. Учебная деятельность обучающегося и обращенная к ней, встроенная в нее исследовательская деятельность педагога-исследователя, в логике генетической связи которых построено содержание исследовательской магистратуры, выступает в данном случае способом такого обобщения. На наш взгляд, он отчетливо обнаруживает себя в теоретической, организационно-методической и содержательной рамке проекта.

Теоретическая рамка проекта

Идеи культурно-исторической психологии и теории деятельности объективированы в содержании проекта следующими важными для нас положениями.

Во-первых, сложившимися, начиная с «Психологии искусства» Л.С. Выготского, положениями о процессе культурного развития человека как совершенствуемом извне и определяемом общественной жизнью

той группы или того народа, к которому принадлежит индивид. Встроенные в культуру, в ее объективный исторический контекст, существующие объективно вне каждого отдельного человека [15], аккумулированные в социально-историческом опыте в форме объективных продуктов человеческой деятельности – орудий, материальных предметов, языка, науки, творений искусства, они фиксируются и передаются от поколения к поколению, выступая условием личностного развития [7].

Во-вторых, категориями культурно-исторической психологии и теории деятельности, характеризующими **процесс освоения культуры**: 1) *присвоение* (К. Маркс), 2) *интериоризация* (Л.С. Выготский), 3) *опредмечивание, воплощение* идеального и его *распредмечивание* (Э.В. Ильенков), – и **его механизмы**, опосредствованные *медиаторами* (Дж. Верч), *артефактами* (М. Коул, М. Вартофский), *средствами усиления деятельности* (Дж. Брунер).

В-третьих, принципами **доминирующей роли деятельности**, посредством которой устанавливается действенная связь человека с миром, а бытие выступает как реальное единство и взаимопроникновение субъекта и объекта (С.Л. Рубинштейн) [см. 12, с. 8]; деятельности, включенной в культурологическую формулу поведения человека в качестве звена, условия, цели и средства которого опосредуют связи сознания и личности (А.Н. Леонтьев) [см. 6, с. 63–65]; деятельности, связывающей в единое субъект-объектное пространство объектный мир и субъекта, одухотворяющей и репрезентирующей человеческий (жизненный) мир (А.А. Леонтьев) [см. 5, с. 262–263]; деятельности, объективно изменяющей логику детского развития, нацеленной на приобретение отдельных знаний и умений, развитие способностей, формирование личности, качественно изменяющей детское сознание (А.В. Запорожец) [см. 4, с. 228–232].

В связи с высказанными положениями становится очевидным, что проект исследовательской магистратуры, в основу которого положены идеи В.В. Рубцова о значимых для психологии исследованиях генезиса и развития учебной деятельности школьников и о культурно-историческом типе школы, пред-

ставляются новым прочтением культурно-исторической психологии и теории деятельности.

Организационно-деятельностный замысел проекта

Деятельностно-компетентностный подход. Принятая в западноевропейских системах профессионального образования модель «обучения на основе компетенций», интерпретируемая в российской системе высшего образования как «компетентностный подход», выступает инструментом усиления диалога высшей школы с рынком труда, обеспечивая отработку содержания образования, отвечающего потребностям рынка труда и конкретного работодателя, способствует интеграции специалиста в реалии профессиональной деятельности. В практике современного вузовского образования компетентностный подход объединяет усилия ученых по разработке стандартов высшего образования, сопряженных с профессиональными стандартами с принципиально новым содержанием, технологическим, организационным и оценочным наполнением.

Как показывает опыт актуализации компетентностной рамки исследовательской магистратуры, сущностно новым в определении состава компетенций, работающих на конечный результат, является введение дополнительных компетенций, нацеленных на формирование обобщенного способа исследования учебной деятельности, наряду с профессиональными компетенциями в области научно-исследовательской деятельности, правомерно рассматриваемыми в качестве основного результата освоения ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Речь идет о таком построении компетентностной модели образовательной программы и – шире – профессиональной деятельности, при котором введение новой, дополнительной компетенции обеспечивает интеграцию содержания образования с тем, что может на выходе получить выпускник в качестве базового профиля своей профессиональной деятельности. В данном случае исследовательская деятельность и связанные

с нею исследовательские компетенции, предполагающие владение специфическими исследовательскими действиями, сопряженными с психологическими категориями «развитие», «социальная ситуация развития», «среда развития», «взаимодействия по линии ребенок – взрослый, ребенок – ребенок», «ведущая деятельность» представляются важным звеном в системе подготовки педагогических кадров для сферы образования.

Интегративный принцип построения образовательных модулей. Традиционно под образовательным модулем понимается автономная организационно-методическая структура ООП, которая включает в себя дидактические цели, ориентированные на отработку совокупности компетенций. Объединение содержательных компонентов в модули при этом осуществляется, исходя из содержания и организационных форм обучения. В ФГОС традиционно выделяются модули теоретического обучения, модули практик, модули НИР, ГИА и др.

В настоящее время в мировой практике активно обсуждаются требования к такой организации содержания модульного обучения, при котором структура модуля сопряжена с образовательными результатами, получаемыми выпускником на выходе [9].

Рассматривая в качестве образовательного результата приобретение исследовательских компетенций, авторы проекта кардинально меняют принципы построения образовательной программы и образовательных модулей. Определяя модуль как «...теоретико-практическую единицу, имеющую свои цели и задачи, необходимые средства организации профессиональной подготовки будущих специалистов к исследованию деятельности, средства контроля полученных компетенций учащихся и оценки развития у слушателей обобщенного способа исследования учебной деятельности», они используют в учебном плане ОПОП исследовательской магистратуры принцип построения образовательного модуля, отменяющий традиционную линейную схему последовательного прохождения каждого раздела программы. Модуль, построенный по принципу интеграции (синтез), одновременно включает в себя

теоретические дисциплины, практики и НИР. Содержание практик и НИР в такой логике перемещается в структуру каждого из учебных модулей, обеспечивая тем самым не горизонтальные, а вертикальные связи, прицельно работающие в каждом модуле программы на исследовательские компетенции – от понимания и исследования значений и смыслов классических работ теоретиков учебной деятельности – А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, В.В. Рубцова, через практическое освоение форм и способов исследования учебной деятельности школьников на площадках практики к определению содержания и способов реализации собственного исследовательского проекта в рамках НИР. В реальности, например, в ходе освоения модуля «Методология психолого-педагогических исследований: деятельностный подход», магистранты включены в содержание трех теоретических дисциплин, двух ПИЗ, двух практических заданий по исследованию деятельностно ориентированной образовательной среды, составление эскизного проекта теоретического введения в магистерское исследование.

Наши первые результаты

В соответствии с Договором в 2014–2015 гг. на площадке ЮФУ проходят апробацию четыре интегративных модуля. В проекте участвуют 50 магистрантов, зачисленных в 2014 г. на направление «Психолого-педагогическое образование» и обучающихся по шести магистерским программам. Распоряжением по Академии психологии и педагогики (АПиП) создана рабочая группа, объединившая кураторов от каждой магистратуры. Дополнительно назначены ответственные по взаимодействию с базами практик. Оперативное руководство проектом осуществляют директор АПиП П.Н. Ермаков и заведующая кафедрой психологии развития и возрастной психологии А.В. Черная. К участию в апробации привлечен профессорско-преподавательский состав кафедр психологии образования, психологии развития и возрастной психологии, организационной и прикладной психологии, образования и педагогики. В числе участников проекта – образовательные организации Ростова-на-Дону (табл.).

Участники апробации интегративных модулей в ЮФУ

Наименование магистерской программы	Количество обучающихся, участвующих в апробации учебного модуля, чел.	Образовательные организации Ростова-на-Дону
	Первый курс	
«Практическая психология образования»	7	МАОУ СОШ «Эврика-Развитие» им. М.В. Нагибина; МБОУ СОШ № 55; МБОУ СОШ № 93; МБОУ гимназия № 46; МАОУ Юридическая гимназия им. М. Сперанского; МБОУ СОШ № 32 им. «Молодой гвардии»
«Прикладная психология развития»	4	
«Педагогическая психология»	9	
«Международное сравнительное образование»	10	
«Организационная психология в образовании»	10	
«Психологическое сопровождение лиц с проблемами развития»	10	

В 2014–2015 учебном году апробированы три интегративных модуля магистратуры: «Методология психолого-педагогических исследований: деятельностный подход»; «Методы психолого-педагогических исследований»; «Теоретические и экспериментальные исследования обучения и развития». Четвертый модуль предстоит реализовать в первом семестре 2015–2016 учебного года.

Обратимся к итогам реализации модуля 1.

В структуру модуля включены три теоретические дисциплины и перераспределенные в состав модуля два вида практик и два ПИЗ – входное проектно-исследовательское задание по изучению образовательной среды школы (ПИЗ₀) на входе в модуль и проектно-исследовательское задание (ПИЗ₁) для оценки результатов освоения образовательной программы интегративного модуля. Отдельно в модуль включен раздел НИР «Эскизный проект (теоретическое введение в магистерское исследование)». В рамках апробации содержание теоретических дисциплин осваивалось с использованием материала видеолекций, предоставленных студентам для свободного просмотра и обсуждения в проблемных группах. Параллельно с графиком учебного

процесса по основным программам магистратуры в расписание были включены семинарские, практические занятия по вышеназванным дисциплинам.

В режиме дополнительных занятий организовывались практики и НИР для студентов каждой магистерской программы на площадке практики, закрепленной за каждой из реализующих магистерские программы кафедр. Задания по практике и НИР включались как компонент стажерской практики образовательных модулей образовательной программы магистратуры «Практическая психология образования». Содержание практических заданий отрабатывалось студентами под руководством куратора по практике Е.С. Лукьяненко и педагога-психолога школы. Следует отметить, что на площадке практики, с которой кафедра психологии развития и возрастной психологии связывают многолетние профессиональные контакты (МАОУ СОШ «Эврика-Развитие» имени М.В. Нагибина), магистранты получили уникальную возможность включиться в образовательную среду школы, имеющей статус федеральной экспериментальной площадки МОН РФ, работающей по программе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова.

Проиллюстрируем рефлексивный опыт, полученный в ходе апробации, фрагментами выполненных в соответствии с техническим заданием отчетов: «В содержание первого интегративного модуля органично включены социально-культурные и научные контексты современного восприятия и использования идей культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в практике образования. Основные положения деятельностного подхода в части организации учебной деятельности позволили магистрантам сформировать целостное представление о современном состоянии КИП и теории деятельности в России и за рубежом, а также видение возможностей их приложения к сфере современного образования»; «К сильным сторонам теоретических дисциплин модуля можно отнести, в первую очередь, видеолекции ведущих отечественных и зарубежных ученых. Лекции Б.Д. Эльконина, В.В. Рубцова, В. Веселова (Болгария), Н.Н. Вересова (Австралия) в ситуации реального диалога с учеными позволили магистрантам в полной мере прикоснуться к науке, понять значение культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в международном масштабе»; «Видеолекции – реальная возможность самостоятельного обучения студентов, а также приобщения к образовательной практике взаимодействия с зарубежными учеными и преподавателями, что способствовало формированию представления о масштабах значимости и применения культурно-исторического и деятельностного подходов в мировой науке и практике».

Приведем также фрагменты анализа преподавателями, участвовавшими в реализации модулей, наиболее удачных методических разработок МГППУ: 1) методического комплекта комплексной оценки выполняемых ПИЗ, в котором представлены несколько уровней анализа и связанные с ними методические разработки: оценивание самими магистрантами сформированности соответствующих умений через заполнение карты «Самооценка магистранта по проектно-исследовательскому заданию», оценка руководителя практики; 2) методических рекомендаций магистрантам по организации деятель-

ности на площадках практик, включающих в себя вопросы для личных наблюдений магистрантов за ответами обучающихся, общение с педагогами, анализ учебных пособий и рабочих программ по предметам, отчет о результатах выполнения домашних заданий обучающимися; 3) карты рефлексивной оценки преподавателями возникших затруднений в процессе освоения модуля.

Среди наиболее проблемных аспектов апробации участники проекта отмечают организационные сложности согласования по времени графиков учебного процесса с планом графиком апробации. Другой проблемный момент: начальный этап практики (первая неделя сентября) недостаточно комфортен для педагогов школ в связи с началом учебного года. Среди возможных путей решения – определение гибких временных границ практик с возможностью согласования сроков прохождения практики.

Участники проекта, представлявшие свое видение результатов апробации на итоговой конференции в мае 2015 г. в МГППУ, отмечали потребность в квалифицированном оформлении результатов апробации в форме научных публикаций в соответствии с требованиями ведущих отечественных и зарубежных научных журналов. В связи с этим мы рассматриваем возможность введения междисциплинарного учебного курса «Технология написания научных статей для академических журналов». Другое направление – формирование небольших по численности междисциплинарных групп магистрантов, ориентированных на участие в научно-исследовательских проектах, в том числе и грантах, финансируемых МОН, РГНФ, РФФИ и др., а также в образовательных и социальных проектах по запросам организаций образования, здравоохранения и социальной сферы региона.

Подводя промежуточные итоги участия в проекте апробации, можно сделать следующие **выводы**:

1) опыт апробации интегративных модулей в идейном, содержательном и методическом планах – уникальная возможность развития образовательных программ магистратуры в УГНС «Образование и педагогические науки» в направлении отбора и проектиро-

вания содержания, соответствующего современным тенденциям подготовки специалистов для сферы образования;

2) участие в проекте показало возможности формирования команды профессионалов, способных проектировать содержание университетского педагогического образования нового типа;

3) с точки зрения стратегического пла-

нирования анализ опыта участия в проекте – весомый вклад в пересмотр содержания педагогического образования в университете, которое обеспечивает подготовку нового поколения педагогов, способных к инновационному видению перспектив развития образования, готовых по-новому учить и поддерживающих потребности современных детей по-новому учиться.

Литература

1. Буркель Н., Творогова С., Щендерова С. Инновации и изменения в транснациональном образовании: Совместные программы между европейскими и российскими вузами. 2014. 129 с. [Электронный ресурс] // URL: http://www.fu-berlin.de/sites/moscow/media/eu-report-catalog/CATALOGUE_JOINT-PROGRAMMES_RU.pdf (дата обращения: 1.08.2015).
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. Дорожная карта по общему пространству науки и образования, включая культурные аспекты [Электронный ресурс] // URL: <http://archive.kremlin.ru/events/articles/2005/05/87950/152819.shtml> (дата обращения: 1.08.2015).
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
5. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М.: Смысл, 2001. 392 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 352 с.
7. Леонтьев А.Н. Культура, поведение и мозг человека // Вопросы философии. 1968. № 7. С. 50–56.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики: 4-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
9. Олейникова О.Н. и др. Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ: учеб. пособие / Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Коновалова Ю.В., Сартакова Е.В. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2010. 256 с.
10. Отчет ректора М.А. Боровской о деятельности университета за 2014 год [Электронный ресурс] // URL: <http://sfedu.ru/pls/rsu/docs/u/U3779/Folders/file/rus.pdf> (дата обращения: 9.08.2015).
11. Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» на 2011–2021 годы; изменения утверждены распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 июля 2015 г. № 1454-р [Электронный ресурс] // URL: http://sfedu.ru/pls/rsu/docs/u/U3779/Folders/file/programm_15.pdf (дата обращения: 9.08.2015).
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. 328 с.
13. Рубцов В.В. и др. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование / В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов, З.В. Макаровская, Л.К. Максимов // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 127–142.
14. Черная А.В. Проектирование сетевой образовательной программы магистратуры «Практическая психология образования» в рамках взаимодействия федеральных университетов Российской Федерации // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2014. Т. 4. № 1. С. 40–53.
15. Эльконин Д.Б. Об источниках неклассической психологии // Д.Б. Эльконин. Избранные психологические труды. М: Педагогика, 1989. С. 475–478.

Southern Federal University in Relation to Teacher Education Modernization Project: Strategic Reflection of the Testing Results of Integrative Modules of the “Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education” Research Master’s Program

Chernaya A. V. *,
Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia,
avchernaya@sfnu.ru

The article describes the experience of a strategic reflection of the Southern Federal University participation in the project of modernization of teacher education. It analyses how theoretical, methodological and organizational-activity basis of “Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education” research master’s program designed by Moscow State University of Psychology & Education relates to the strategic objectives of Southern Federal University. Priorities and forward-looking statements in the strategy for the training of specialists in education based on action-competence approach, integrative principle of educational modules construction, network forms of cooperation of educational institutions are shown. Basic methodological ideas of cultural-historical psychology and activity theory and their applicability to the needs of modern education objectified in the draft are specially considered. The article presents the preliminary test results of integrative modules of research master’s program for Southern Federal University.

Keywords: cultural-historical psychology, activity theory, action-competence approach, educational module, network forms of cooperation.

References

1. Burkel' N., Tvorogova S., Shchenderova S. Innovatsii i izmeneniya v transnatsional'nom obrazovanii: Sovmestnye programmy mezhdu evropeiskimi i rossiiskimi vuzami [Elektronnyi resurs] [Joint Education Programmes between Higher Education Institutions of the European Union and Russian Federation: Innovation and transformation in transnational education]. URL: http://www.fu-berlin.de/sites/moscow/media/eu-report-catalog/CATALOGUE_JOINT-PROGRAMMES_RU.pdf. (Accessed: 01.08.2015).
2. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obuchenii [Problems of developing training]. Moscow: INTOR, 1996 544 p.
3. Dorozhnaya karta po obshchemu prostranstvu nauki i obrazovaniya, vklyuchaya kul'turnye aspekty [Elektronnyi resurs] [Road Map for the common research and education space, including cultural aspects]. URL: <http://archive.kremlin.ru/events/articles/2005/05/87950/152819.shtml> (Accessed: 01.08.2015).
4. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: V 2-kh t. T. 1. Psikhicheskoe razvitiye rebenka [Selected psychological works. Child's mental development]. Moscow. Pedagogic, 1986. 320 p.
5. Leont'ev A.A. Deyatel'nyi um (Deyatel'nost', Znak, Lichnost') [Activated mind (Activities. Symbol. Personality)]. Moscow: Meaning, 2001. 392 p.

For citation:

Chernaya A. V. Southern Federal University in Relation to Teacher Education Modernization Project: Strategic Reflection of the Testing Results of Integrative Modules of the “Cultural-Historical Psychology and Activity Approach in Education” Research Master’s Program. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 166–177 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200316

* Chernaya Anna Viktorovna, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Chair of Developmental Psychology, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, e-mail: avchernaya@sfnu.ru

6. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow: Meaning, 2004. 352 p.
7. Leont'ev A.N. Kul'tura, povedenie i mozg che-loveka [Culture, behavior and man's mind]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 1968, no. 7, pp. 50–56.
8. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of psyche development], 4 edition. Moscow: MSU, 1981. 584 p.
9. Oleinikova O.N., Murav'eva A.A., Konovalova Yu.V., Sartakova E.V. Modul'nye tekhnologii: proektirovanie i razrabotka obrazovatel'nykh programm: uchebnoe posobie [Modular technologies: design and development of educational programs]. Moscow: Alfa-M; INFRA-M, 2010. 256 p.
10. Otchet rektora M.A. Borovskoi o deyatel'nosti universiteta za 2014 god [Elektronnyi resurs] [Rector M.A. Borovskaya Report of University activities 2014]. URL: http://sfedu.ru/pls/rsu/docs/u/U-5309/Folders/file/3-27-Otchet_2014_10.pdf (Accessed: 09.08.2015); Yuzhnyi federal'nyi universitet [Elektronnyi resurs] [Southern Federal University]. URL: <http://sfedu.ru/pls/rsu/docs/u/U3779/Folders/file/rus.pdf> (Accessed: 09.08.2015)
11. Programma razvitiya federal'nogo gosudarstvennogo avtonomnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Yuzhnyi federal'nyi universitet» na 2011 – 2021 gody; izmeneniya ut-verzhdeny rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 25 iyulya 2015 g. № 1454-r [Elektronnyi resurs] [The program of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University» Development in 2011–2021 years; changes approved by the Federal Government on July 25th, 2015 № 1454-p]. URL: http://sfedu.ru/pls/rsu/docs/u/U3779/Folders/file/programm_15.pdf (Accessed: 09.08.2015).
12. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii: v 2-kh t. [General psychology basics]. Moscow: Pedagogic, 1989. Vol. 2. 328 p.
13. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Competence-activity approach to the design and development of new modular basic professional education program of research Master program in Cultural-historical Psychology and Activity-based Approach in Education with major in Psychological and Pedagogical Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, vol. 19, no. 3, pp. 127–142 (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Chernaya A.V. Proektirovanie setevoi obrazovatel'noi programmy magistratury «Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya» v ramkakh vzaimodeistviya federal'nykh universitetov Rossiiskoi Federatsii [Design of educational master degree network program «Applied psychology of education» in the federal universities of the Russian Federation cooperation]. *Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob'edineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu* [Bulletin of Educational and methodical association of universities of the Russian Federation on the psycho-pedagogical education], 2014, Vol. 1. (6), pp. 40–53.
15. El'konin D.B. Ob istochnikakh neklassicheskoi psikhologii. Izbrannye psikhologicheskie trudy [On the sources non-classical psychology. Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989, pp. 475–478.



UNIVERSITY OF CRETE
School of Social Sciences
Department of Psychology
74100, Gallos, Rethymnon
Tel.: 30+2831077521
Fax: 30+2831077578,
E-mail: mdafermo@uoc.gr

*о. Крит, г. Ретимно
27 мая 2015*

Экспертиза магистерской программы
«Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»

Актуальность магистерской программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» вытекает из сложности проблем, возникающих на разных ступенях образования на национальном и международном уровне, и в силу необходимости подготовки специалистов высокого уровня, способных провести исследования учебно-воспитательных и психологических процессов, а также включиться в поиск оптимальных путей решения социальных и педагогических задач.

Магистерская программа «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» осуществляется на базе Московского городского психолого-педагогического университета в рамках проекта модернизации образования, начатого Минобрнауки Российской Федерации. Московский городской психолого-педагогический университет имеет огромный опыт реализации образовательных и исследовательских программ, а также опыт сетевого взаимодействия с различными образовательными учреждениями, в том числе опыт сотрудничества со многими зарубежными университетами.

Возможно выделить, по крайней мере, две основные особенности данной магистерской программы, которые отличают ее от подобных программ. Первая особенность состоит в том, что она ориентируется на культурно-историческую психологию и деятельностный подход, которые продолжают уникальные творческие традиции, открывающие широкое поле возможностей в сфере психолого-педагогического образования и исследования. За последние десятилетия существенно вырос интерес к культурно-исторической психологии и деятельностному подходу и возникли многочисленные попытки их применения в сфере образования в различных странах. Однако создание и реализация магистерской программы, готовящей специалистов в этой области, представляет собой новое явление. В связи с этим организация магистер-

ской программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» имеет огромное значение как для России, так и для всего мира.

Вторая особенность данной программы состоит в сочетании научно-исследовательской работы и практики в различных образовательных учреждениях. Это позволяет магистрантам непосредственно познакомиться с проблемами, возникающими в процессе и сфере образования, и приобрести опыт поиска путей их преодоления в сотрудничестве с учителями и учащимися. Эта цель достигается путем применения модульного принципа при организации учебы в рамках данной магистерской программы. Подготовка специалистов строится по типу профессиональной исследовательской деятельности. В результате учебы удается подготовить квалифицированных специалистов-педагогов, умеющих организовать исследование процесса обучения и развития и способствовать решению насущных проблем в образовании.

В реализации данной магистерской программы участвует авторитетный международный коллектив преподавателей, специализирующихся по культурно-исторической психологии и деятельностному подходу и их применению в сфере образования.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что магистерская программа «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» представляет собой востребованную, новаторскую программу подготовки специалистов высокого уровня в области психолого-педагогического образования. Данная программа отвечает современным вызовам педагогического образования в быстро меняющемся мире и соответствует высшим мировым стандартам, предъявляемым к магистерским программам такого рода.

Manolis Dafermakis (Dafermos)



Associate professor University of Crete,
member of Executive Committee of

International Society for Cultural-Historical and research (ISCAR)

Рецензия

на проект и результаты апробации основной образовательной программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», разработанной в Московском городском психолого-педагогическом университете

В период с 18 по 22 мая 2015 года я ознакомилась с содержанием программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», разработанной в Московском городском психолого-педагогическом университете, также с результатами ее апробации во время участия в работе Всероссийской конференции по обсуждению итогов апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы магистратуры по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих увеличение научно-исследовательской работы и практики студентов в сетевом взаимодействии с образовательными организациями различных уровней (18 мая 2015) и Курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по проектированию и реализации основных образовательных программ по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающей увеличение научно-исследовательской работы и практики студентов в сетевом взаимодействии с образовательными организациями различных уровней (19–22 мая 2015 года).

В процессе работы я имела возможность поучаствовать в разнообразных дискуссиях, лично переговорить с руководителем программы В.В. Рубцовым и его сотрудниками З.В. Макаровской, В.А. Гуружаповым, Д.В. Лубовским, с участниками конференции и слушателями курсов повышения квалификации из разных регионов России.

Новизна программы обусловлена тем, что впервые подготовка педагогов-исследователей в магистратуре, способных выполнять конкретные психолого-педагогические исследования учебной деятельности, реально основана на фундаментальных положениях культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в образовании, в методах компетентностного подхода к оценке результатов образования.

Открытие данной магистратуры является само по себе демонстрацией значительных достижений Российской психологической науки. Знание и понимание культурно-исторической психологии и деятельностного подхода не всегда доступно в западных странах из-за недостатка научных изданий произведений Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия и многих других представителей данных концепций. Содержание этой программы является важнейшим результатом развития данных концепций и свидетельством жизнеспособности научной школы, изложенной Л.С. Выготским и развитой его последователями Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и другими поколениями российских психологов применительно к проблемам современного образования. В программе последовательно реализуется идея человеческого обучения под генерирующим действием социального опыта и формирования высших психических процессов посредством языка и в социальной коллективной деятельности человека.

Большое значение имеет выделенная в программе связь академической научной работы студентов с практикой, опора на важнейшие достижения деятельностного подхода к практике обучения, прежде всего, к технологиям развивающего обучения. Это было отражено как в докладах на конференции, так и на курсах повышения квалификации. У слушателей курсов повышения квалификации был высокий интерес к способу проектирования магистерских программ. Хотя также надо признать, что у части слушателей было настороженное отношение к необходимости создавать на этой основе свои магистерские программы, опираясь на новый подход.

Важным международным значением рецензируемой программы является участие зарубежных последователей культурно-исторической психологии (члены ISCAR) в реализации со-

держания программы. Тем самым утверждается международный статус данной магистерской программы.

Рекомендую привлекать для учебы по данной программе или по отдельным ее модулям молодых исследователей из разных стран. Тем более, что в настоящее время имеется интерес к теории Л.С. Выготского и его последователей.



Веджетти Мария Серена,
профессор 1-го Римского университета “La Sapienza” (факультет психологии),
Италия, иностранный член Российской Академии образования
22 мая 2015 года

В. В. Давыдов – основатель крупной научной школы и директор Психологического института РАО¹

Рубцов В.В. *,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
rectorat@list.ru

В статье представлены этапы научной биографии выдающегося отечественного психолога В.В. Давыдова – блестящего руководителя большого научно-коллектива, директора Психологического института РАО. В содержательном плане фундамент научной школы В.В. Давыдова составляют три главных направления исследований и разработок, три «кита», определяющих ее теоретические, научно-методические и дидактические границы: теория содержательного обобщения и образования понятий, психологическая теория учебной деятельности и собственно система развивающего обучения (РО). В статье дается краткая характеристика результатов деятельности научного коллектива, руководимого В.В. Давыдовым. Показано, что для оценки эффективности учебной деятельности под руководством В.В. Давыдова были разработаны системы диагностики теоретического мышления и развития основных его структурных компонентов (анализ, планирование, рефлексия, системность мышления) на различном предметном материале. Также были созданы критерии, позволяющие оценивать уровни сформированности учебной деятельности учащихся в целом и по отдельным ее компонентам.

Научная школа В.В. Давыдова – живой, постоянно развивающийся организм. Учениками и последователями В.В. Давыдова проводятся экспериментальные исследования, реализующие его идеи.

В статье проанализированы философские, общеметодологические и психологические основания школы В.В. Давыдова. Раскрывается содержание полемики В.В. Давыдова с Л.С. Выготским о механизмах теоретического обобщения. Позиция В.В. Давыдова иллюстрируется обширным экспериментальным материалом.

Ключевые слова: В.В. Давыдов, содержание обучения, психическое развитие, деятельность, предметное действие, обобщение.

Для цитаты:

Рубцов В.В. В.В. Давыдов – основатель крупной научной школы и директор Психологического института РАО // Психологическая наука и образование. 2015. Т.20. № 3. С. 182–196. doi: 10.17759/pse.2015200317

* Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: rectorat@list.ru

¹ Впервые опубликован в журнале «Культурно-историческая психология». 2005. №2. С. 17–29.

31 августа исполнилось бы 75 лет со дня рождения В.В. Давыдова, замечательного отечественного ученого, основателя новой научной школы в психологии. Идеи этой научной школы отражены в фундаментальных трудах самого Василия Васильевича, многочисленных работах его учеников и последователей. Сегодня одних только отдельных изданий (монографий, учебников, методических пособий, сборников) насчитывается уже около двухсот. Статей накопилось необозримое множество, их число продолжает расти и с трудом поддается счету.

Бесспорным представляется также тот факт, что существующая научная школа В.В. Давыдова – это действующее, гармонично развивающееся творческое сообщество исследователей, незримо связанных между собой идеями, мыслями, глубокими размышлениями своего учителя. В основе эти идеи были сформулированы им в фундаментальных трудах «Виды обобщения в обучении» [13], «Проблемы развивающего обучения» [14], «Теория развивающего обучения» [15]. Эти работы вышли при жизни Василия Васильевича и поэтому могут рассматриваться как первоисточники в определении рамок его научной школы и оценке реального состояния ее развития.

Хорошо известно, что научная школа Давыдова создавалась не на пустом месте. Можно определенно сказать, что ее теоретическим фундаментом является деятельностный подход к изучению высших психических функций и культурно-историческая психология Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина. Именно в этих научных рамках В.В. Давыдов закладывал в основание своей научной школы важнейшую идею (принцип) единства обучения и психического развития. Неоценимый вклад самого В.В. Давыдова в развитие этой идеи заключается в том, что мерой такого единства стала для него установка на изучение *содержания* обучения при решении психолого-педагогических проблем образования. По мысли В.В. Давыдова, неправомерно говорить ни об обучении, ни о развитии *вообще*. По существу, именно содержание обучения является основанием и условием

правильного развития. Соответствующее содержание должно быть при этом специально выделено и определено.

Согласно В.В. Давыдову, в психолого-педагогическом исследовании должны быть внутренне связаны логико-предметный и логико-психологический анализ содержания и методов обучения, подход к возрастным возможностям детей как к феномену, который не является данным или заданным, а есть то, что еще только раскрывается и складывается (*образуется*) в процессе формирующего эксперимента. В.В. Давыдов считал недопустимым произвольно определять параметры психического развития детей. Он изначально признавал необходимость соотнесения этих параметров *с целостным* образом человека, границы которого задаются традицией философии, науки, культуры искусства, историческими перспективами развития общества в целом. Последнее справедливо относилось В.В. Давыдовым и к концептуальным взглядам на систему образования (которое именно в этом контексте рассматривалось как развивающееся и/или развивающее), и к проектированию отдельных учебных предметов, и к исследованию природы учения-обучения, и уж тем более к определению критериев психического развития детей.

Научно-исследовательская работа В.В. Давыдова началась в 1953 г., когда он стал аспирантом кафедры психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. В своей кандидатской диссертации, защищенной в мае 1958 г. на философском факультете МГУ под руководством П.Я. Гальперина, он уже в то время собрал важные в научном отношении материалы, характеризующие основные этапы формирования умственных действий у ребенка (на примере формирования счета и понятия числа у дошкольников). В период 1957–1960 гг. в опоре на эти данные он опубликовал ряд статей, посвященных проблемам поэтапного формирования умственных действий и понятий у человека.

С 1959 г. развертывается деятельность В.В. Давыдова в Лаборатории психологии детей младшего школьного возраста Института общей и педагогической психологии АПН СССР². С этого времени начинается его твор-

² С 1992 г. Психологический институт РАО.

ческое сотрудничество с Д.Б. Элькониным, вместе с которым разрабатывались принципы моделирующего эксперимента, направленного на активное формирование определенных качеств мыслительной деятельности у школьников. Ими было создано уникальное для того времени образовательное учреждение – экспериментальная московская школа №91 АПН СССР, на базе которой В.В. Давыдов вместе с возглавлявшимся им с 1962 г. коллективом лаборатории провел фундаментальные исследования по выявлению действительных возрастных особенностей и возможностей мышления младших школьников, по изучению закономерностей формирования их учебной деятельности, по раскрытию логико-психологических предпосылок построения учебных предметов. Вскоре полученные результаты были опубликованы в сборниках научных трудов лаборатории, в многочисленных статьях и материалах.

Комплекс выполненных в этот период работ можно считать началом формирования научной школы В.В. Давыдова. Главным на этом ее этапе стал установленный в исследовании факт существования более широких познавательных возможностей младших школьников, чем это предполагалось ранее. Эти важные данные требовали неформального отношения к ним специалистов и были с одобрением встречены педагогической общественностью. Не случайно ведущие работники педагогической науки и народного образования указывали на существенное значение проводимых исследований для школьной практики. Полученные результаты при всей их неоднозначности, неожиданности, острой критике вплотную подводили психолого-педагогическую науку к принципиально новым подходам к пониманию целей, задач и содержания образования.

Постепенно и уверенно опыт исследований В.В. Давыдова распространялся на ряд других учреждений. Под общим руководством Д.Б. Элькониной и В.В. Давыдова начинают проводиться исследования проблем психологической структуры учебной деятельности школьников на базе школ № 11 Тулы, № 17 Харькова, № 76 Душанбе, средней сельской школы поселка Нудоль Московской об-

ласти совместно с коллективами кафедр психологии и специализированных лабораторий Тульского педагогического института, Харьковского и Таджикского университетов, Харьковского педагогического института. Результаты этих исследований имели важное значение для повышения качества школьного обучения, в первую очередь обоснования эффективности путей умственного развития детей в процессе обучения. Впоследствии этот опыт охватил многие регионы России, а в настоящее время каждый регион в той или иной степени ориентирован на подход В.В. Давыдова к организации учебного процесса.

В 1970 г. в своей докторской диссертации, а затем в опубликованной на ее основе книге «Виды обобщения в обучении» (1972) В.В. Давыдов дал развернутое теоретическое обоснование экспериментальных исследований своего коллектива. Здесь он впервые всесторонне раскрыл и представил экспериментальное подтверждение положения о том, что традиционная система начального обучения имеет весьма устаревшие логико-психологические основания, связанные с эмпирической теорией мышления. Согласно этим теоретическим взглядам и результатам исследования, подлинное совершенствование системы школьного преподавания предполагает, в частности, другие логико-психологические предпосылки, а именно те, которые связаны с диалектико-материалистическим пониманием процессов мышления, прежде всего *процесса обобщения* учебного материала. В тот период В.В. Давыдов последовательно развивал оригинальную теорию взаимосвязи полноценной учебной деятельности с процессами построения у школьников в обучении содержательных абстракций и обобщений. В настоящее время именно она оказывает значительное влияние на психологическое обоснование содержания и методов организации учебного процесса, на его совершенствование и развитие в целом.

Важнейший период развития научной школы В.В. Давыдова связан с его деятельностью директора Института общей и педагогической психологии АПН СССР (1973–1983, 1991–1992), а затем и вице-президента Российской академии образования (1989–

1991). Примечательно, что на пост директора института В.В. Давыдов пришел, уже будучи сформировавшимся ученым, пройдя все ступени и этапы внутриинститутской жизни, академической борьбы, имея твердую гражданскую позицию, но, самое главное, имея верных учеников, готовых работать в области педагогических наук и в системе образования. Понимая необходимость в существенных преобразованиях традиционной системы обучения, он, став директором института, отдавал много сил укреплению своей научной школы, проведению в жизнь главного положения своей теории – положения о необходимости разработки нового содержания и методов образования, обеспечивающих полноценное развитие мышления школьников.

Сегодня очевидно, что во многом именно благодаря личной и государственной ответственности В.В. Давыдова, вопреки многим трудностям, через которые пришлось пройти самому Василию Васильевичу, система обучения Эльконина–Давыдова еще при его жизни получила государственное признание. Она стала одной из государственных образовательных систем обучения, ей был присвоен статус государственной экспериментальной системы, а цикл работ по ее созданию получил высшее признание в области образования – Премию Президента РФ в области образования (1996).

В содержательном плане фундамент научной школы В.В. Давыдова составляют три главных направления исследований и разработок, условно говоря, три «кита», определяющих ее теоретические, научно-методические и дидактические границы: *теория содержательного обобщения и образования понятий, психологическая теория учебной деятельности и собственно система развивающего обучения (РО)*. Каждое из этих научных направлений представляет самостоятельную область знания, но, по существу, именно в их единстве раскрывается подлинная глубина мысли В.В. Давыдова как основателя оригинальной научной школы.

I. *Теория содержательного обобщения и образования понятий* является ядром научной

школы В.В. Давыдова. Содержательное обобщение – это, согласно В.В. Давыдову, *способ мысли*, главная характеристика мысли о предмете. Мысль, которая строится на основе обобщения содержательного типа, выделяет в предмете *существенное исходное отношение*, которое определяет стороны и свойства этого предмета, образующие его сущность. Способ мышления может быть другим, мысль может работать вовсе не с существенными свойствами или признаками объекта. Но это будет уже другая мысль, другой способ мысли. В первом случае способ мысли соответствует особенностям теоретического мышления, в другом – эмпирического.

Различие теоретического и эмпирического мышления в научной школе В.В. Давыдова является фундаментальным. Его обоснованию посвящены замечательные страницы трудов Василия Васильевича. Будучи блестящим философом, представителем лучших традиций диалектической логики, философии и теории познания, сам В.В. Давыдов дает исчерпывающе глубокий анализ особенностей обоих типов мышления. Без понимания этих, по существу, философских текстов, раскрывающих особенности теоретического и эмпирического мышления, внутреннюю суть теоретического обобщения и содержательной абстракции, едва ли можно правильно понять собственные теоретические рассуждения В.В. Давыдова о природе обучения и развития детей, тем более правильно разрабатывать соответствующие учебные предметы или даже преподавать их.

Нельзя без восхищения изучать теорию В.В. Давыдова, где почти в математически точных формулах определяются основные закономерности образования научных, теоретических понятий. Эти формулы характеризуют принципиальное различие природы теоретического и эмпирического знания. Еще раз, вслед за В.В. Давыдовым, вспомним, в чем состоит это различие³.

- *Эмпирическое знание* вырабатывается при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. *Теоретическое знание* возникает на основе анализа роли и функции

³ Как известно, в своих исследованиях В.В. Давыдов особо опирался на работы А.С. Арсеньева, В.С. Библера, Б.М. Кедрова [2], Э.В. Ильенкова [28], других ученых, изучавших логику развивающегося понятия.

некоторого отношения вещей внутри расчлененной системы.

- *Сравнение* выделяет формально общее свойство, знание которого позволяет отнести отдельные предметы к определенному формальному классу независимо от того, связаны ли эти предметы между собой. *Путем анализа* отыскивается такое реальное и особенное отношение вещей, которое вместе с тем служит генетической основой всех других проявлений системы; это отношение выступает как всеобщая форма или сущность мысленно воспроизводимого целого.

- *Эмпирическое знание*, в основе которого лежит наблюдение, отражает лишь внешние свойства предметов и поэтому полностью опирается на наглядные представления. *Теоретическое знание*, возникающее на основе преобразования предметов, отражает их внутреннее отношение и связи. При воспроизведении предмета в форме теоретического знания мышление выходит за пределы чувственных представлений.

- *Формально общее свойство* выделяется как рядоположенное с частными свойствами предметов. В *теоретическом знании* фиксируется связь реально общего отношения с его различными проявлениями, связь общего с частным.

- *Конкретизация эмпирического знания* состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий формально выделенный класс. Конкретизация *теоретического знания* требует его превращения в развитую теорию путем выведения и объяснения частных проявлений системы из всеобщего основания.

- Необходимым средством фиксации *эмпирического знания* является слово-термин. *Теоретическое знание* выражается прежде всего в способах умственной деятельности, а затем уже в различных знаково-символических системах, в частности средствами искусственного и естественного языка (теоретическое понятие может уже существовать как способ выведения единичного из всеобщего, но еще не иметь терминологического оформления).

II. *Психологическая теория учебной деятельности* – это теория собственно учебной

деятельности. Согласно В.В. Давыдову, учебная деятельность является одним из основных видов деятельности человека (наряду с трудом и игрой). Однако, в отличие от других видов деятельности, учебная деятельность направлена на овладение человеком обобщенными способами предметных и познавательных действий, обобщенных теоретических знаний.

Сущность учебной деятельности заключается в решении учебных задач, отличие которых от других решаемых человеком задач определяется тем, что их цель и результат состоят в *изменении* самого субъекта, заключающемся в овладении им *обобщенными способами действия* (Д.Б. Эльконин [58]). Решение отдельной учебной задачи определяет целостный акт учебной деятельности, характеризует ее «строительную единицу». Согласно В.В. Давыдову, поставить учебную задачу – значит ввести учащихся в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех ее возможных частных и конкретных вариантах условий.

Основным компонентом учебной деятельности, обеспечивающим решение учебной задачи, является учебное действие. Учебные действия образуют целостную систему в учебной деятельности. При усвоении научных понятий центральное место в ней занимают особые преобразования предмета, направленные на выявление в нем отношений, которые составляют содержание понятия и последующее построение соответствующей предметной или знаковой модели, фиксирующей это отношение и позволяющей изучать его свойства в «чистом виде». Особым видом учебного действия является действие контроля, предметом которого выступает не сам по себе результат деятельности, а способ его получения. С контролем тесно связано действие оценки. Ее функция состоит в фиксации соответствия фактического результата учебной деятельности ее конечной цели [18–20, 24, 47].

Первоначально в исследованиях структуры и закономерностей формирования учебной деятельности главное внимание уделялось изучению особенностей постановки и решения школьниками учебных задач и выполнению ими учебных действий. Классическими

в этом плане стали работы Л.И. Айдаровой, К.В. Бардина, Л.В. Берцфаи, А.К. Марковой, Г.Г. Микулиной, самого В.В. Давыдова. Именно в этих работах шаг за шагом отработывались методы формирующего эксперимента, создавалась экспериментальная психология учебной деятельности ребенка-школьника, закладывались новые принципы построения учебных предметов. Впоследствии эти работы стали базовыми образцами при разработке учебных предметов и учебных программ, ориентированных на целенаправленное формирование полноценной учебной деятельности, а в итоге – на развитие основ теоретического мышления детей в обучении.

III. Система развивающего обучения (РО) – это наиболее интенсивно формирующееся прикладное направление исследований и разработок в научной школе В.В. Давыдова. В образовании это направление получило оформление как дидактическая система Эльконина–Давыдова. Она включает:

- курс математики, который продолжают разрабатывать непосредственные ученики и сотрудники В.В. Давыдова (С.Ф. Горбов, Г.Г. Микулина, О.В. Савельева, Н.Л. Табачникова). В нем наиболее полно воплощены идеи содержательного обобщения в практике обучения. В основе этого курса лежит конкретизация абстрактных представлений об отношении величин [16, 34]. (В близком направлении, но более приближенном к традиционной методике построения математики работает Э.И. Александрова);

- курс «Родной язык», разработанный В.В. Репкиным и его коллективом, являющийся также ключевым элементом системы развивающего обучения. Сам В.В. Репкин по праву может считаться одним из соавторов психологической теории учебной деятельности, прежде всего применительно к обучению родному языку [48]. Идея содержательного обобщения, составляющая стержень научной школы В.В. Давыдова, представлена здесь через воспроизведение в обучении истории правописания на основе анализа логики преобразования исходной морфемы слова. В несколько ином, но идейно близком направлении работает и Л.И. Айдарова. В ее оригинальном курсе специально разрабатываются разнообраз-

ные модельные средства обучения правописанию в русском языке, благодаря чему смыслы и значения слов становятся предметом работы самих школьников;

- курс «Изобразительное искусство и художественный труд», разработанный Ю.А. Полуяновым [42, 43]. Теория содержательного обобщения представлена в нем через введение детей в способы создания образов в изобразительном искусстве на основе выработанных в истории художественной практики принципов композиции, ритма, симметрии как выражения меры отношения людей к действительности на основе чувства красоты;

- курс «Литература как предмет эстетического цикла» Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, созданный с целью развития у детей основ эстетического сознания на материале литературы [31, 36]. При построении данного курса авторы воспроизводят общую деятельностьную основу обучения и развития детей, характерную для системы Эльконина – Давыдова;

- курс «Естествознание» Е.В. Чудиновой и Е.Н. Букваревой, основанный на элементах научного наблюдения и эксперимента. В нем предпринята попытка расширить толкование логики восхождения от абстрактного к конкретному через включение в содержание обучения общих способов научного исследования [56];

- курс «Философия для детей», созданный А.А. Марголисом, С.Д. Ковалевым, М.В. Телегиным и другими. Этот курс разрабатывался по инициативе В.В. Давыдова после его встречи с известным американским философом и психологом М. Липманом. В.В. Давыдов увидел в сходном курсе американского ученого общность целей с развивающим обучением и основы деятельностного подхода в построении учебной работы школьников. В настоящее время этот курс существенно переработан и является вполне самостоятельным учебным предметом, который с успехом входит в современную школу.

Органической частью системы РО выступает система диагностики теоретического мышления и развития основных его структурных компонентов. Методы диагностики таких компонентов теоретического мышления, как анализ, планирование, рефлексия

(А.З. Зак, Е.И. Исаев, В.Х. Магкаев, А.М. Медведев, П.Г. Нежнов, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин и другие), системности мышления (В.В. Рубцов, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, В.К. Мульдаров), достаточно хорошо отработаны и стали составной частью самой системы РО.

Существенно продвинулись разработки методов диагностики в системе конкретных учебных предметов. Методы диагностики теоретического мышления на математическом материале (Р.А. Атаханов, Г.Г. Микулина, О.В. Савельева, В.Л. Соколов [3, 34]), диагностики общего и художественного развития детей по их рисункам (Ю.А. Полуянов [44]), диагностики развития читательской деятельности школьников (Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская [31]), предметной диагностики основ теоретического мышления школьников и экспертизы учебного процесса (В.А. Гуружапов [10, 11]), диагностики естественнонаучного мышления как формы теоретического мышления (Г.А. Бериулава, Е.В. Чудинова [57]), а также педагогической диагностики учебного процесса в развивающем обучении (А.Б. Воронцов [6]) в системе РО входят в соответствующие учебные предметы. Их применение позволяет правильно оценивать результаты усвоения учебного материала, а также уровень развития мышления учащихся.

Нельзя не указать также на опыт создания критериев, позволяющих оценивать уровни сформированности учебной деятельности учащихся в целом (В.В. Репкин, Г.В. Репкина, Е.В. Заика [48, 49]) и по отдельным ее компонентам (Ю.А. Полуянов, Т.А. Матис, Г.А. Цукерман [43, 44, 55] и др.), а также на разработку критериев развития в учебной деятельности личности учащихся (А.К. Дусавицкий). В последнее время появились работы, связанные с методами оценки эффективности образовательной среды школы (Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, И.М. Улановская). Их применение решает задачу своеобразного «образовательного аудита» и вызывает неформальный интерес у директоров школ.

Система развивающего обучения, основы которой создавались В.В. Давыдовым, не яв-

ляется застывшей дидактической системой. Ее дальнейшая разработка обусловлена необходимостью решения социальных проблем, в первую очередь проектирования развивающего образования, его модернизации в целом [5, 8, 17, 19–21, 23, 26, 29, 30, 32, 33, 35, 37, 45, 51, 53, 54].

Так, в настоящее время школа готовится к обучению детей начиная с шестилетнего возраста. С этим связаны фундаментальные исследования условий вхождения детей в учебную деятельность, закладывающую основы теоретического мышления. Пока в этом отношении нет готовых решений. Однако ясно одно: при учете возрастных возможностей детей 5–6 лет необходимо выявлять условия и изучать особенности организации самой учебной деятельности, понять, как в этом возрасте сочетаются игра и обучение ребенка, и только в этом направлении решать проблемы дошкольного образования детей, их полноценного развития в учебной деятельности, решать остро стоящий сегодня вопрос о том, где и как могут быть выполнены необходимые условия такого развития (В.И. Слободчиков, В.В. Рубцов, К.Н. Поливанова, Н.И. Гуткина, В.Т. Кудрявцев, Е.Г. Юдина, Е.О. Смирнова, Б.Д. Эльконин и другие).

Следует подчеркнуть, что в ряд современных программ «модернизированного» традиционного обучения (Н.Я. Виленкин, Н.Б. Истомина, Л.И. Петерсон) также включены некоторые элементы системы Эльконина–Давыдова, в частности модели и знаково-символические схемы. Однако это сделано без соответствующей логико-предметной пропедевтики их введения, поэтому в полной мере эти программы нельзя отнести к системе РО⁴. Актуальным остается вопрос изучения современных тенденций в развитии начального образования с точки зрения установок теории В.В. Давыдова. Имеющаяся здесь разногласия едва ли способствует сохранению целостности самой системы.

В настоящее время предприняты попытки создания программ развивающего обучения для подростков [46]. В данном случае право-

⁴ Мы оставляем за рамками статьи содержательный анализ появляющихся различных учебных программ и учебных курсов.

мерно говорить о приложении теории содержательного обобщения к обучению подростков и разработке содержания и методического обеспечения предметов для общеобразовательной школы. В этом направлении исследователи сохраняют принципы обучения, реализованные в начальной школе на предметах математики (С.Ф. Горбов, В.М. Заславский, А.В. Морозова, Н.Л. Табачникова), родного русского языка (В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, И.Г. Маркидонова, Н.В. Некрасова), изобразительного искусства (Ю.А. Полуянов, Т.А. Матис), биологии (Е.В. Чудинова), литературы (Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская). К этим предметам добавляются ориентированные именно на подростка курсы физики (А.Б. Львовский и другие), химии (Е.В. Высоцкая), географии (А.Б. Воронцов, В.А. Львовский, Е.В. Чудинова), а также методы выявления возникающих при этом особенностей развития учащихся (Г.А. Цукерман, И.М. Улановская, И.В. Ривина, Г.Н. Кудина и другие).

Необходимость широкого толкования образовательной развивающей среды для подростков прежде всего в плане становления их социальной зрелости рассматривается в работах А.К. Дусавицкого [25] (см. также работы К.Н. Поливановой [39, 40]). Эти работы характеризуют еще один блок исследовательских программ в системе развивающего обучения Эльконина–Давыдова.

В настоящее время более широкий контекст формирования учебной деятельности связан с решением вопроса: «Возможно ли построение основной и полной средней школы только на основе отдельных предметов и их интеграции?» Одной из попыток ответить на этот вопрос, предполагающий в том числе и опору на идеи В.В. Давыдова, является цикл работ по созданию образовательной среды современной школы. Одной из первых в этом направлении стала концепция образовательной среды школы для обучения детей от 5 до 17 лет (В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов [52]). Авторы обосновали особенности системы непрерывного общего образования детей начиная с пятилетнего возраста, при том что начальная школа (дети 7–9 лет) построена на основе системы развивающего обучения Эльконина–Давыдова.

Так, согласно этим данным, образовательная среда для общеобразовательной школы должна включать в себя более широкий набор образовательных деятельностей, чем это возможно в рамках классно-урочной системы. Предложено систематизировать исследовательские и проектные формы учебной деятельности на материале обобщения учащимися социальных проблем не только в школе, но и за ее пределами и на этой основе создать региональные системы образований (В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов, А.А. Марголис, С.Д. Ковалев, В.К. Мульдатов, А.Д. Червяков и другие). При этом, как показали результаты исследований, существенно меняется позиция не только учителей, но и управленцев образования и директоров школ, а также специалистов службы практической психологии образования. Это нашло отражение в работах по преемственности развивающего обучения в средней школе (И.Г. Ивошина [51] и другие), создании образовательной среды в школе в монопрофильном городе (М.Г. Пучкин, О.И. Прудаева, И.И. Баннов [4, 37] и другие).

Приложение идей содержательного обобщения применительно к обучению в высшей школе еще ждет своих авторов. Здесь можно отметить работу В.П. Андропова по разработке методов развития диагностического мышления как теоретического мышления будущих врачей. Вместе с тем теория развивающего обучения уже включена в систему подготовки и повышения квалификации педагогических работников в ряде психолого-педагогических вузов. Создаются методические пособия к соответствующим лекционным курсам (Е.В. Агиянц, В.А. Гуружапов [12]), ибо очевидно, что подготовка будущих учителей, управленцев, психологов для работы в системе развивающего обучения должна стать необходимым элементом ее совершенствования и внедрения в образовательную практику.

Важным направлением работ, выполняемых в лучших традициях научной школы В.В. Давыдова, является исследование психологических условий и механизмов развития творческого воображения детей. Работы этого направления восходят к идее воображения как целостного видения вещей и явлений действительности. В методологиче-

ском плане авторы возвращаются к проблеме идеального и опираются на теоретические взгляды Э.В. Ильенкова [28] о природе фантазии. При этом делается попытка воспроизвести логику развития теоретического сознания по В.В. Давыдову применительно к развитию творческого воображения при обучении изобразительному искусству (Ю.А. Полуянов [43]), к развитию понимания произведений живописи и графики у детей разного возраста (В.А. Гуружапов [11]), к обучению и развитию дошкольников (В.Т. Кудрявцев [32]). В последнем случае проблема творческого воображения ставится и разрабатывается как теоретическая проблема. Известно, что сам В.В. Давыдов придавал большое значение этому направлению исследований и связывал с ними надежды на существенное развитие теории содержательного обобщения.

Как перспективное направление исследований в рамках научной школы В.В. Давыдова следует выделить также цикл работ, выполняемых под руководством Ю.В. Громыко [21]. В этих работах обосновывается целесообразность введения учебных предметов, стимулирующих формирование у детей процессов и механизмов развития мышления. Такие предметы, как *знак, задача, проблема*, должны быть включены, по мысли авторов, в систему развивающего обучения, поскольку благоприятно влияют на процессы умственной деятельности детей.

Особое значение для развития основных положений теории учебной деятельности имеет разработка идеи В.В. Давыдова об исходных коллективно-распределенных формах организации учебной деятельности. Первоначально эта идея изучалась на примере формирования конкретных научных понятий в работах Г.Г. Кравцова, Т.А. Матис, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман. Впоследствии результаты этих исследований не только получили надежное экспериментальное подтверждение, но и послужили основанием для проектирования учебных предметов, предусматривающих организацию групповых совместных форм обучения взрослых и детей, только детей (В.В. Агеев, Р.Я. Гузман, В.А. Гуружапов, А.Ю. Коростелев, А.А. Марголис, В.К. Мульдаров, Ю.А. Полу-

янов, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина, Г.А. Цукерман [1, 9, 41] и другие).

В последующих исследованиях было доказано положение о том, что происхождение учебно-познавательного действия (генез) внутренне связано с распределением деятельности между ее участниками, зависит от способа обмена действиями в процессе поиска содержания решения учебной задачи. В дальнейшем на основе этого блока работ были проведены развернутые исследования закономерностей организации совместной учебной деятельности, ставшие фундаментом для создания основ социально-генетической психологии (В.В. Рубцов [50]).

Введение в психологическую теорию учебной деятельности положения о совместно-распределенной форме учебной деятельности позволило по-новому взглянуть на механизм содержательного обобщения и образования понятий у ребенка. В частности, стало очевидно, что следует различать структуры деятельности и структуры мышления по существу (преодолеть допущенный Ж. Пиаже изоморфизм в его теории операционального развития интеллекта), учитывать, что за теоретическим обобщением лежит способ *обобществления* предмета деятельности: в зависимости от того, как распределяются действия между участниками, как строится их взаимный обмен в совместной деятельности (причастность, соучастие), срабатывает тот или иной механизм обобщения. Такое срабатывание не является автоматическим, предполагает задействование целого ряда особых процессов, прежде всего таких, как понимание и рефлексивное связывание возможностей действия одного и другого, благодаря чему акт мышления осуществляется как акт сопереживаемого бытия, появляется и проявляется в деятельности самих ее участников (см. также идею «события», развернуто представленную в работах В.И. Слободчикова, работы Б.Д. Эльконина по проблеме совокупного предметного действия, а также работы В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова [27]).

Накопленные в рассмотренном направлении исследований данные, с одной стороны, развивают представление о механизмах теоретического обобщения, а с другой – позво-

ляют критически взглянуть на научную полемику В.В. Давыдова с Л.С. Выготским по проблеме образования научных понятий, в частности на проблему обобщения и его роли в развитии понятий у детей. В этом глубоком по существу теоретическом споре позиция В.В. Давыдова подкрепляется новыми теоретическими аргументами. Так, к уже известному положению В.В. Давыдова о том, что у школьников нужно специально сформировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучать ее свойства «в чистом виде» (например, для выявления связи, лежащей в основе понятий целых, дробных и действительных чисел, у детей необходимо сформировать действие по определению кратного отношения величин с целью их опосредствованного сравнения), следует добавить по крайней мере еще два положения: во-первых, положение о том, что система предметных действий, специфических для выявления существенных отношений, *в исходной форме представляет собой организацию этих действий* как совместно-распределенных между участниками деятельности, и, во-вторых, положение о том, что переход от предметных действий к их выполнению в умственном плане связан с *обобщением способа организации действий*; возникающая при этом схема организации действий выступает как значение и знак той всеобщей связи, которая определяет содержание всего объема данных понятий⁵.

В целом очевидно, что научная школа В.В. Давыдова сегодня – это живой развивающийся организм. В системе ее научных положений проведены многочисленные экспериментальные и теоретические исследования в различных областях психологической науки: методологии общей психологии, возрастной и педагогической психологии, психологических проблем управления и спорта. Во всех

этих областях В.В. Давыдову принадлежат смелые и оригинальные идеи, на основе которых ведут исследования его многочисленные ученики и последователи. Подлинным последователям школы В.В. Давыдова присуща внутренняя связь решения больших психологических проблем с серьезным философским обоснованием и последующим внедрением полученных результатов в практику.

Работы В.В. Давыдова оказали и продолжают оказывать существенное влияние на разработку философских проблем, связанных с определением путей развития человеческого мышления. Сегодня можно говорить о том, что в системе наук об образовании В.В. Давыдов создал оригинальную и широко известную логико-психологическую теорию развития мышления человека, согласно которой переломным моментом в этом процессе является переход от эмпирико-рассудочного способа решения задач к теоретическому. Эта теория опирается на его глубокие исследования в области диалектической логики, результаты которых были высоко оценены философами, психологами и педагогами. В современных условиях эта теория служит основой практической перестройки процесса среднего образования в нашей стране. Она углубляет и поднимает на новый уровень экспериментальные методы изучения ряда взаимосвязанных проблем – проблему закономерностей развития учебной деятельности от начального до завершающего этапа школьного образования, проблему связи развития учебной деятельности с формированием основ теоретического мышления у школьников, проблему источников и закономерностей психического развития детей в обучении. И наконец, она нацеливает на решение фундаментальной психологической проблемы, касающейся выявления закономерностей развития сознательной деятельности человека.

В.В. Давыдову по праву также принадлежат крупные научные достижения в общей

⁵ С учетом этих положений становится понятным, в частности, почему ни общение (коммуникация), ни взаимодействия, совместные или совокупные действия сами по себе еще не определяют механизм обобщения при усвоении содержания понятий. Однако дискуссия по данной проблеме выходит за рамки данной статьи, поскольку затрагивает теоретические основания постановки этой проблемы не только в работах В.В. Давыдова, но и в работах Н. Аха, Л.С. Выготского, Ж. Пиаже и других (см. [7], [38], [50] и др.), а в целом касается ключевой проблемы психологии развития житейских и научных понятий у ребенка.

психологии – он разработал теорию специфической детерминации человеческой психики (детерминация по цели) и ее связи с деятельностью человека. Эта теория находит применение при изучении многих прикладных проблем, связанных с различными видами человеческой деятельности (игра, учение, спорт, управление, общение и др.). В.В. Давыдов внес весомый вклад в разработку философско-психологической теории развития сознания индивида, на основе которой установлены новые критерии периодизации этого процесса и новые соотношения органического и психического развития человека.

В жизни В.В. Давыдова органично сочетались его деятельность как ученого и его деятельность как директора института. Однако именно позиция ученого была ведущей в борьбе с серьезными оппонентами, в спорах и беседах с учениками, в беседах с многочисленными друзьями. Василий Васильевич Давыдов – это особая, непохожая на многих личность, яркий и неповторимый образ ученого-директора, замечательный «герой своего времени». Благодаря осо-

бой профессиональной позиции, авторитету директора, неиссякаемой энергии и неумности натуры, личному обаянию В.В. Давыдову удалось решить сложнейшую социокультурную задачу: во-первых, доказать роль преемственности в научном исследовании – связать теоретические установки своих великих предшественников-учителей с созданием и последующим развитием собственного фундаментального научного направления; во-вторых, заложить основания будущих научных теорий и научных школ в работы своих ближайших учеников; в-третьих, остаться в современном изменяющемся обществе устойчивой и реальной точкой отсчета, задать идеальный критерий, высокую научную планку в оценке многочисленных, порой бессмысленных изысканий в области развития образования и проектирования образовательных систем. Все это указывает на исторически непреходящую роль научной школы В.В. Давыдова для современной педагогической науки и практики, отзываясь глубокой благодарностью и любовью к своему учителю его учеников и продолжателей начатого им дела.

Литература

1. Агеев В.В., Давыдов В.В., Рубцов В.В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 4.
2. Арсеньев А.С., Библер В.С., Кедров Б.М. Анализ развивающего понятия. М., 1967.
3. Атаханов Р. Математическое мышление и методики определения уровней его развития. М., 2000.
4. Баннов И.И. Психолого-педагогические основы проектирования системы воспитания старшеклассников в условиях монопрофильного города: Опыт проектирования / Под общ. ред. В.В. Рубцова. Нефтеюганск, 2002.
5. Вопросы теории и практики развивающего образования / Сост. В.А. Гуружапов. М., 2001.
6. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М., 2002.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
8. Громько Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.
9. Гузман Р.Я. Роль совместной деятельности в решении учебных задач // Вопросы психологии. 1980. № 3.

10. Гуружапов В.А. Вопросы экспертизы учебного процесса развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова): Методическое пособие. М., 1999.
11. Гуружапов В.А. К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении (система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова) // Психологическая наука и образование. 1997. № 4.
12. Гуружапов В.А. Общие рекомендации для органов управления по экспертизе учебного процесса развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова) // Управление школой: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 1998. № 10.
13. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1997.
14. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
15. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
16. Давыдов В.В. и др. Программа развивающего обучения (система Эльконина–Давыдова): I – VI классы: Математика. М., 1996.

17. Давыдов В.В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Начальное образование в России: инновации и практика. М., 1994.
18. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1.
19. Давыдов В.В. Педагогика развития и теория рекапитуляции // Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Ч. 1. Красноярск, 1997.
20. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения // Магистр. 1996. № 1.
21. Давыдов В.В., Громыко Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Педагогика. 1994. № 6.
22. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Предметная деятельность и онтогенез познания // Вопросы психологии. 1998. №5.
23. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. 1997. № 1.
24. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4.
25. Дусавицкий А.К. Психологические предпосылки построения основной школы в системе развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2003. № 1.
26. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики: (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова). М., 2002.
27. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. № 2.
28. Ильенков Э.В. Диалектическая логика (очерки истории и теории). М., 1984.
29. Инновационная сеть развивающего обучения / Сост. В.А. Гуружапов. М., 2003.
30. Кравцов Г.Г. Психологические проблемы начального образования. Красноярск, 1994.
31. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Основные принципы и методы курса «Литература как предмет эстетического цикла» // Психологическая наука и образование. 1996. № 4; 1997. № 1.
32. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Дубна, 1997.
33. Лазарев В.С. О деятельностном подходе к проектированию целей образования // Известия РАО. 2000. №2.
34. Микулина Г.Г., Савельева О.В. К психологической оценке качества знаний у младших школьников // Психологическая наука и образование. 1997. № 2.
35. Михайлов Ф.Т. Содержание образования и его идеальная форма // Известия РАО. 2000. №2.
36. Новлянская З.Н., Кудина Г.Н. Программа по литературе (1–9 классы). М., 1998.
37. Организационно-психологические основы развивающего образования в регионе / Под общ. ред. В.В. Рубцова. М., 2002.
38. ПерреКлермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. М., 1991.
39. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1.
40. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учебное пособие. М., 2000.
41. Поливанова Н.И. Наглядно-образная регуляция при совместном решении задач // Вопросы психологии. 1988. № 5.
42. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство: Пособие для учителя. Ч. 1: Содержание, методика и организация занятий в начальной школе. М., 1995.
43. Полуянов Ю.А. Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством // Вопросы психологии. 1998. № 5.
44. Полуянов Ю.А., Матис Т.А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. №4.
45. Развивающее образование: В 2 т. Т. II. Нерешенные проблемы развивающего образования. Ч. 2. М., 2003.
46. Развивающее обучение на пути к подростковой школе / Сост. Б.Д. Эльконин, А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова. М., 2004.
47. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова. Новосибирск, 1995.
48. Репкин В.В. Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Томск, 1993.
49. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? Томск, 1993.
50. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1997.
51. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., 2002.

52. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. М.; Воронеж, 1997.
53. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.
54. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития (школа взросления) // Вопросы психологии. 1993. № 1.
55. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
56. Чудинова Е.В. К проблеме исследования уровня сформированности учебной деятельности // Вестник АРО. 1998. № 3.
57. Чудинова Е.В. Работа с гипотезами детей в системе обучения Эльконина–Давыдова // Вопросы психологии. 1998. № 5.
58. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1999.

V.V. Davydov – the founder of significant scientific school and director of the Psychological Institute¹

V.V. Rubtsov*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
rectorat@list.ru

The article presents the stages of biography of the famous Russian psychologist V.V. Davydov, who was a brilliant leader of a large scientific group, director of the Psychological Institute of the RAE. The content of the work of Davydov's scientific schools is based upon the three proverbial whales that define its theoretical, methodological and didactical boundaries: the theory of content generalization and concept formation, psychological theory of learning activity and the system of developmental teaching. The article also outlines the results of researches conducted by V.V. Davydov's scientific group. It is demonstrated that for evaluating the effectivity of learning activity, the systems of assessment of theoretical thinking and its components (such as analysis, reflection, planning, systemic characteristics of thinking) were elaborated for different object matter. Also the scientific group elaborated the criteria for assessing the levels of learning activity development, as a whole as well as its separate components.

The scientific school of V.V. Davydov is a living and evolving organism. The disciples and followers of

V.V. Davydov conduct empirical research that bring his ideas to life.

The article analyzes the philosophical, methodological and psychological foundations of Davydov's scientific school. The content of Davydov's debates with Vygotsky concerning the mechanisms of theoretical generalization is outlined. Davydov's point of view is illustrated by large empirical evidence.

Keywords: V.V. Davydov, the content of teaching, mental development, activity, objectoriented action, generalization.

For citation:

Rubtsov V.V. V.V. Davydov – the founder of significant scientific school and director of the Psychological Institute. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp 182–196 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200317

* Rubtsov Vitaliy Vladimirovich, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of UNESCO Chair on the Cultural and Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: rectorat@list.ru

¹ Published in "Cultural-historical psychology", 2005, no. 2, pp. 17–29.

References

1. Ageev V.V., Davydov V.V., Rubcov V.V. Oprobovanie kak mehanizm postroeniya sovme-stnyh dei-stvii // Psihol. zhurn. 1985. T. 6. № 4.
2. Arsen'ev A.S., Bibler V.S., Kedrov B.M. Analiz razviva-yushego ponyatiya. M., 1967.
3. Atahanov R. Matematicheskoe myshlenie i me-todiki opredeleniya urovnei ego razvitiya. M.; Riga, 2000.
4. Bannov I.I. Psihologo-pedagogicheskie osnovy proektirovaniya sistemy vospitaniya starsheklass-nikov v usloviyah monoprofil'nogo goroda: Opyt proektirovaniya / Pod obsh. red. V.V. Rubcova. Nefteyugansk, 2002. M., 1997.
5. Voprosy teorii i praktiki razvivayushego obra-zovaniya / Sost. V.A. Guruzhapov. M., 2001.
6. Voroncov A.B. Pedagogicheskaya tehnologiy kontrolya i ochenki uchebnoi deyatel'nosti. M., 2002.
7. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. M., 1982.
8. Gromyko Yu.V. Proektirovanie i programmiro-vanie razvitiya obrazovaniya. M., 1996.
9. Guzman R.Ya. Rol' sovme-stnoi deyatel'nosti v reshenii uchebnyh zadach // Vopr. psihol. 1980. № 3.
10. Guruzhapov V.A. Voprosy ekspertizy uchebno-go processa razvivayushego obucheniya (sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova): Metod. posobie. M., 1999.
11. Guruzhapov V.A. K voprosu o predmetnoi diag-nostike teoreticheskogo myshleniya detei v razvivay-ushem obuchenii (sistema D.B. El'konina – V.V. Da-vidova) // Psihol. nauka i obrazovanie. 1997. № 4.
12. Guruzhapov V.A. Obshie rekomendacii dlya organov upravleniya po ekspertize uchebnogo processa razvivayushego obucheniya (sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova) // Upravlenie shkoloi. Ezhenedel'noe prilozhenie k gazete «Per-voe sentyabrya». 1998. №10.
13. Davydov V.V. Vidy obobsheniya v obuchenii. M., 1997.
14. Davydov V.V. Problemy razvivayushego obucheniya. M., 1986.
15. Davydov V.V. Teoriya razvivayushego obuche-niya. M., 1996.
16. Davydov V.V. i dr. Programma razvivayu-shhego obucheniya (sistema El'konina—Davydova): Matematika. M., 1996.
17. Davydov V.V. Konceptciya gumanizacii rossii-skogo nachal'nogo obrazovaniya (neobhodimost' i vozmozhnost' sozdaniya celostnoi sistemy razviva-yushego nachal'nogo obrazovaniya) // Nachal'noe obrazovanie v Rossii: innovacii i praktika. M., 1994.
18. Davydov V.V. O ponyatii razvivayushego obucheniya // Pedagogika. 1995. № 1.
19. Davydov V.V. Pedagogika razvitiya i teoriya rekapitul'yacii // Pedagogika razvitiya: vozrastnaya dinamika i stupeni obrazovaniya. Ch.1. Krasnoyarsk, 1997.
20. Davydov V.V. Teoriya razvivayushego obuche-niya // Magistr. 1996. № 1.
21. Davydov V.V., Gromyko Yu.V. Konceptciya eksperimental'noi raboty v sfere obrazovaniya // Pedagogika. 1994. № 6.
22. Davydov V.V., Zinchenko V.P. Predmetnaya de-yatel'nost' i ontogenez poznaniya // Vopr. psihol. 1998. № 5.
23. Davydov V.V., Kudryavcev V.T. Razvivayushee obrazovanie: teoreticheskie osnovaniya preemst-vennosti doshkol'noi i nachal'noi shkol'noi stupeni // Vopr. psihol. 1997. № 1.
24. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Cukerman G.A. Mladshii shkol'nik kak sub'ekt uchebnoi deyatel'no-sti // Vopr. psihol. 1992. № 3–4.
25. Dusavickii A.K. Psihologicheskie predposylki postroeniya osnovnoi shkol'y v sisteme razvivay-ushego obucheniya // Psihol. nauka i obrazovanie. 2003. №1.
26. Zinchenko V.P. Psihologicheskie osnovy peda-gogiki: (Psihologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushego obucheniya D.B. El'konina –V.V. Davydova). M.: Gardariki, 2002.
27. Zinchenko V.P., Mesheryakov B.G. Sovokup-naya deyatel'nost' kak geneticheski ishodnaya edi-nica psihicheskogo razvitiya // Psihol. nauka i obra-zovanie. 2000. №2.
28. Il'enkov E.V. Dialekticheskaya logika (ocherki is-torii i teorii). M., 1984.
29. Innovacionnaya set' razvivayushego obuche-niya / Sost. V.A. Guruzhapov. M.: Evrika, 2003.
30. Kravcov G.G. Psihologicheskie problemy nachal'nogo obrazovaniya. Krasnoyarsk, 1994.
31. Kudina G.N., Novlyanskaya Z.N. Osnovnye principy i metody kursa «Literatura kak predmet es-teticheskogo cikla» // Psihol. nauka i obrazovanie. 1996. № 4; 1997. № 1.
32. Kudryavcev V.T. Razvitoe detstvo i razviva-yushee obrazovanie: kul'turno-istoricheskii podhod. Ch. 1. Dubna, 1997.
33. Lazarev V.S. O deyatel'nostnom podhode k proektirovaniyu celei obrazovaniya // Izvestiya RAO. 2000. № 2.
34. Mikulina G.G., Savel'eva O.V. K psihologicheskoi ochenke kachestva znaniy u mladshih shkol'nikov // Psihol. nauka i obrazovanie. 1997. № 2.
35. Mihailov F.T. Soderzhanie obrazovaniya i ego ideal'naya forma // Izvestiya RAO. 2000. № 2.
36. Novlyanskaya Z.N., Kudina G.N. Programma po literature (1–9 klassy). M., 1998.
37. Organizacionno-psihologicheskie osnovy raz-vivayushego obrazovaniya v regione / Pod obsh. red. V.V. Rubcova. M., 2002.

38. Perre-Klermon A.N. Rol' social'nyh vzaimodeistvii v razvitii intellekta detei / Per. s fr. M., 1991.
39. Polivanova K.N. Psihologicheskoe sodержanie podrostkovogo vozrasta // Vopr. psihol. 1996. № 1.
40. Polivanova K.N. Psihologiya vozrastnyh krizisov: Ucheb. posobie. M., 2000.
41. Polivanova N.I. Naglyadno-obraznaya regulyaciya pri sovmestnom reshenii zadach // Vopr. psihol. 1988. № 5.
42. Poluyanov Yu. A. Izobrazitel'noe iskusstvo: Posobie dlya uchitelya. Ch. 1: Soderzhanie, metodika i organizaciya zanyatii v nachal'noi shkole. M., 1995.
43. Poluyanov Yu.A. Sootnoshenie uchebnoi deyatel'nosti i tvorchestva detei na zanyatiyah izobrazitel'nym iskusstvom // Vopr. psihol. 1998. № 5.
44. Poluyanov Yu.A., Matis T.A. Formirovanie ocenki na nachal'nom etape uchebnoi deyatel'nosti // Psihol. nauka i obrazovanie. 1996. №4. S. 38–43.
45. Razvivayushee obrazovanie: V 2 t. T. II. Neresshennyye problemy razvivayushego obrazovaniya. Ch. 2. M., 2003.
46. Razvivayushee obuchenie na puti k podrostkovoi shkole / Sost. B.D. El'konin, A.B. Voroncov, E.V. Chudinova. M., 2004.
47. Razvitie osnov reflektivnogo myshleniya shkol'nikov v processe uchebnoi deyatel'nosti / Pod red. V.V. Davydova, V.V. Rubcova. Novosibirsk, 1995.
48. Repkin V.V. Nachal'nyi etap razvivayushego obucheniya russkomu yazyku v srednei shkole. Tomsk, 1993.
49. Repkina N.V. Chto takoe razvivayushee obuchenie? Tomsk, 1993.
50. Rubcov V.V. Osnovy social'no-geneticheskoi psihologii. M.; Voronezh, 1997.
51. Rubcov V.V., Ivoshina T.G. Proektirovanie razvivayushei obrazovatel'noi sredy shkoly. M., 2002.
52. Rubcov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Kul'turno-istoricheskii tip shkoly (proekt razrabotki) // Psihol. nauka i obrazovanie. M.; Voronezh, 1997.
53. Slobodchikov V.I., Cukerman G.A. Integral'naya periodizaciya obshego psihicheskogo razvitiya // Vopr. psihol. 1996. № 5.
54. Frumin I.D., El'konin B.D. Obrazovatel'noe prostanstvo kak prostranstvo razvitiya (shkola vzrosleniya) // Vopr. psihol. 1993. № 1.
55. Cukerman G.A. Vidy obsheniya v obuchenii. Tomsk, 1993.
56. Chudinova E.V. K probleme issledovaniya urovnya sformirovannosti uchebnoi deyatel'nosti // Vestnik ARO. 1998. № 3.
57. Chudinova E.V. Rabota s gipotezami detei v sisteme obucheniya El'konina–Davydova // Vopr. psihol. 1998. № 5.
58. El'konin D.B. Izbr. psihol. trudy. M., 1999.

По итогам научно-практической сессии «Теория и практика учебной деятельности: традиции и инновации» к 85-летию со Дня рождения В. В. Давыдова

Рубцов В. В.,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
rectorat@list.ru

Собкин В. С.,

Институт социологии образования Российской академии образования, Москва, Россия,
sobkin@mail.ru

Кудрявцев В. Т.,

Институт психологии им. Л.С. Выготского
Российского государственного гуманитарно-
го университета, Москва, Россия,
vtkud@mail.ru

Лазарев В. С.,

ФГБУ «Психологический институт Российской
академии образования», Москва, Россия,
inido-vallaz@mail.ru

Фрумин И. Д.,

Институт развития образования Высшей шко-
лы экономики, Москва, Россия,
ifroumin@hse.ru

Панов В. И.,

МАПСН, Москва, Россия,
esovip@mail.ru

Василев В.,

Пловдивский университет, Пловдив, Болгария,
veselin_vasilev@abv.bg

Чудинова Е. В.,

ПИ РАО, Москва, Россия
chudinova_e@mail.ru

Болотов В. А.,

Национальный исследовательский универ-
ситет «Высшая школа экономики», Москва,
Россия,
ioe@hse.ru

Цукерман Г. А.,

Психологический институт РАО, Москва,
Россия

galina.zuckerman@gmail.com

Красавина Н. Ю.,

ФГБОУ СОШ 91 РАО, Москва, Россия
krasa67@mail.ru

Научно-практическая сессия «Теория и практика учебной деятельности: традиции и инновации» проводилась 24 сентября 2015 года в Психологическом институте РАО в Москве. Формат проведения мероприятия – дискурс-семинар как часть программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Программа исследовательской магистратуры проходит апробацию в рамках проекта «Разработка и апробация новых модулей основных образовательных программ магистратуры по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Психолого-педагогическое образование), предполагающих увеличение научно-исследовательской работы и практики студентов в сетевом взаимодействии с образовательными организациями различных уровней». Программа реализуется в Московском городском психолого-педагогическом университете и еще семи ведущих педагогических университетах Российской Федерации. Дискуссию вели – Б.Д. Эльконин и В.В. Рубцов и участвовали – В.А. Болотов, И.Д. Фрумин, В.С. Собкин, В.Т. Кудрявцев, В.С. Лазарев, В.И. Панов, В. Василев (V.Vasilev), Е.В. Чудинова, Г.А. Цукерман, Н.Ю. Красавина. После дискуссии мы взяли несколько интервью с участниками, рассказавшими о В.В. Давыдове. Дискуссия проводилась при поддержке международного научного журнала «Культурно-историческая психология».

Ключевые слова: В.В. Давыдов, культурно-историческая психология, учебная деятельность.

Для цитаты:

По итогам научно-практической сессии «Теория и практика учебной деятельности: традиции и инновации» к 85-летию со Дня рождения В.В. Давыдова // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 197–219. doi: 10.17759/pse.2015200318.

Стенограмма от 24 сентября 2015 года



В. В. Рубцов. Уважаемые коллеги! Сегодняшнюю тему нашего дискурс-семинара мы связываем с именем Василия Васильевича Давыдова, которому 31 августа исполнилось 85 лет. В. В. Давыдов – основатель крупной научной школы, известный отечественный и зарубежный ученый, признанный специалист в области психологической теории деятельности. В этой челпановской аудитории¹ сегодня собрались ученики и последователи В. В. Давыдова, которые близко были связаны с ним и продолжают начатое им дело. Василий Васильевич собрал нас всех, чтобы мы поговорили о его жизни и творчестве, обсудили проблемы, которые волнуют. Вместе с Б. Д. Элькониным мы начинаем этот разговор, и первое слово предоставляем самому Василию Васильевичу [включается видефрагмент выступления].



В. В. Давыдов. «Тема сегодняшнего моего сообщения «Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности»... Леонтьев полагал, что нужда не входит в психологическую структуру деятельности. С моей точки зрения, структура деятельности не может быть психологической, структура деятельности имеет полидисциплинарный характер и в этом полидисциплинарном характере какой-то аспект может изучаться в психологии. А вот в полидисциплинарной структуре деятельности, т. е. структуре, которая может войти в различные гуманитарные дисциплины, нужда имеет значение. Нужда является глубинной основой потребностей. В отношении биологических потребностей и органических потребностей для человека, это точно установленный медициной, так есть род психических болезней, когда человек отказывается от еды и описаны случаи смерти отдельных людей, которые в случае отсутствия искусственного питания погибали, потому что любая еда вызывала не только отвращение, а всякие органические выбросы. Нет потребности в еде, а нужда-то в органических веществах для тела есть. Проблема: как эта нужда в норме у человека превращает-

¹ Психологический институт РАО (ранее – НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР).

ся в соответствующую органическую потребность. Никто сколь-нибудь серьезно превращение той или иной нужды в потребность не изучал, даже в области органики...»².

Это отрывок из выступления В.В. Давыдова в Московском отделении общества психологов в 1997 году. Тогда работал методологический семинар, который В.В. Давыдов вел вместе с А.В. Брушлинским. И приведенный отрывок – его рассуждения по поводу того, что нового происходит в теории деятельности.

Прежде всего я коротко, насколько позволяет время, выскажу вам свою точку зрения по поводу того, что такое В.В. Давыдов для отечественной психологии, попробую обозначить своеобразие того научного направления, которое он создал и к которому я принадлежу. Что позволяет нам сегодня ответственно говорить о том, что мы работали с крупным мыслителем и талантливым ученым, оставивший нам серьезное научное наследие, которое позволяет нам сохранить целостность и дееспособность того дела, которому мы все принадлежим.

На мой взгляд, В.В. Давыдов создал три принципиальные вещи, наличие которых опередило время и является свидетельством того, что действительно существует научная школа В.В. Давыдова.

Во-первых, это созданная В.В. Давыдовым теория содержательного обобщения и образования понятий у детей. Так, если мы имеем дело со сколько-нибудь серьезной научной школой и читаем труды любого крупного ученого (Вюрцбургская школа, школа Ж. Пиаже, Культурно-историческая психология, связанная с именем Л.С. Выготского), мы непременно отмечаем то обстоятельство, что проблема образования понятий в детском возрасте есть тот ключевой вопрос, который в той или иной степени является предметом соответствующей теории. В.В. Давыдов своими работами также дал научно обоснованный ответ на вопрос о том, как образуются научные понятия у детей, связав этот процесс с тем, что он называл содержательным обобщением. Более того, обсуждая проблемы содержательного обобщения, В.В. Давыдов вступил в серьезную полемику с точкой

зрения Л.С. Выготского, утверждая, что через содержательное обобщение процесс образования понятий действительно идет через образование значений. Без включения такого механизма, как содержательное обобщение, понятие, с точки зрения В.В. Давыдова, процесс образования научных понятий нельзя.

Продолжая мысль Л.С. Выготского о том, что «наделение бессмысленного слова значением» является ключевым в образовании понятий, В.В. Давыдов полагал, что таким условием является именно теоретическое обобщение, на основе которого человек выделяет генетически исходное отношение и содержательную единицу того объекта, по поводу которого строится или образуется система понятий. Таким образом, первое, что составляет ядро научной школы В.В. Давыдова – это теория образования понятий и теория содержательного обобщения. Именно благодаря В.В. Давыдову наука получила методы исследований образования понятий и вместе с тем научные основы для разработки серьезных логико-психологических конструкций, обеспечивающих формирование научных понятий в детском возрасте.

Второе обстоятельство, которое позволяет считать В.В. Давыдова основателем научной школы, заключается в том, что именно В.В. Давыдов вместе с Д.Б. Элькониним создал психологическую теорию учебной деятельности. Он отличал процессы учения, обучения от учебной деятельности. И нередко можно было от него слышать следующие слова: «Когда мне маленький мальчик говорит, что у меня сейчас была учебная деятельность, то у меня портится настроение, и я ухожу в другую комнату». Понятно почему: В.В. Давыдов относился к этому как к категории, к понятию, а учебную деятельность рассматривал как очень сложную конструкцию, как «собственно деятельность», которую очень долго он, его ученики и последователи изучали и изучают. Именно благодаря тому, что он рассматривал учебную деятельность и как теоретический принцип, и как предмет изучения, есть основания полагать, что это направление исследований составляет значительный вклад В.В. Давыдова в психологическую науку.

² Из доклада В.В. Давыдова, прочитанного в Московском отделении Российского психологического общества (РПО) 1997 г.

Третье обстоятельство, которое, на мой взгляд, характеризует научную школу В.В. Давыдова, это созданная под его руководством система развивающего обучения. Мы видим, что эта система научно обоснована, практически выверена, внедряется в систему образования России. Хочу также подчеркнуть, что ее наличие определяет путь развития детей в обучении, основанный на организации собственно учебной деятельности детей и взрослых. В.В. Давыдов в данном случае продолжает известную мысль Л.С. Выготского о том, что развитие происходит в особых организационных (культурных) формах обучения и воспитания человека.

Далее я хотел бы зафиксировать в общем виде вопросы, которые В.В. Давыдов поставил перед нами в связи с разработкой общей теории деятельности.

Во-первых, это проблема потребностей и мотивов в деятельности. В.В. Давыдова, как известно, сухая схема А.Н. Леонтьева, когда потребность кладется в основание деятельности, в полной мере не устраивала. Связывая эту схему с двусторонним движением «деятельность–потребность–деятельность» и «потребность–деятельность–потребность», он понимал, что сама деятельность должна быть запущена. Да, отмечал В.В. Давыдов, деятельность запускает потребность, но вместе с тем возникает вопрос: «откуда берется потребность?». В.В. Давыдов развернуто обсуждал этот вопрос с нами, со своими коллегами и оппонентами. Он, в частности, именно в этом плане рассматривал нужду – как предпосылку возникновения потребности.

Второй вопрос, который поставил Давыдов в своей научной теории, это вопрос об исходной форме деятельности. Здесь В.В. Давыдов «намертво завинтил» две научные проблемы, которые вынуждены решать сейчас мы. Это вопрос об исходной форме деятельности и нужде как механизме, запускающем деятельность. Когда-то В.В. Давыдов на основании исследований сотрудников своей лаборатории Г.А. Цукерман, В.В. Рубцова, Г.Г. Кравцова, Ю.А. Полуянова, Т.А. Матис поставил вопрос о том, какая форма является исходной, а мы с Борисом Эльконым портили ему настроение тем, что утверждали, что нельзя только посадить детей вместе, и от этого начнется реаль-

ная совместная учебная деятельность. Мы, в частности утверждали, что коллективная форма сама по себе не возникает, не задается технически, ибо не всякое взаимодействие приводит к форме, которую можно назвать собственно коллективной формой. Сейчас, опираясь на результаты исследований, мы говорим о том, что потребность и мотив в деятельности, проблема нужды в отношении потребности и проблема коллективно-распределенной или исходной формы заставляют нас, по сути дела, отвечать на вопрос об исходной форме. И если В.В. Давыдов прав в том, что именно нужда – это «предтеча», предпосылка возникновения потребности, то что же это такое?

Вот это те два вопроса, которые поставил и решал В.В. Давыдов. В общем виде об этих вопросах он говорил так: «Что нового я увидел в теории деятельности? Я увидел две вещи. Одну я прочитал в маленькой книжке В.С. Библера, которую издали в 1978 году, и я ее только что купил (1997?). Там поставлен вопрос о диалогичности как исходной единице совместности. И второе – это ответвление Г.П. Щедровицкого, когда он говорит о рефлексивно-коммуникативных структурах деятельности – там основание новой формы».

Теперь совсем коротко о том, какие проблемы теории деятельности обозначал, но не решал В.В. Давыдов, и что оставляет эту теорию открытой? На мой взгляд, он поставил три очень серьезные проблемы, без изучения которых нам не продвинуться в разработке теории деятельности.

Какие же проблемы поставил В.В. Давыдов, которые ставит его в ряд крупнейших ученых и теоретиков культурно-исторической научной школы.

Первая проблема, на которую обратил внимание В.В. Давыдов и которую он обозначил, обсуждая нерешенные проблемы теории деятельности, это проблема соотношения между введенным Л.С. Выготским понятием «изменение социальной ситуации» и тем, что А.Н. Леонтьев называл «развитие деятельности». В.В. Давыдов, как известно, ставил знак соответствия между этими понятиями, подчеркивал, что понятию «изменение социальной ситуации» соответствует понятие «развитие деятельности». Более того, он считал, что в определен-

ной мере между этими понятиями можно поставить знак равенства. Но что это означает по существу, как изменения социальной ситуации описываются в особенностях развития деятельности? Что это за особенности и как конкретно можно это выделить и это «увидеть»? Вопрос, который требует серьезных теоретических обоснований и экспериментальных исследований.

Следующая проблема, которая требует специального обсуждения – это проблема единиц развития психики. Предстоит понять, как то, что Л.С. Выготский называл «значением» соотносится с понятием «переживание», на которое сам Лев Семенович также указывал как на единицу развития. Оба понятия важно ввести в контекст понятия «развитие деятельности». По крайней мере, для В.В. Давыдова такая постановка вопроса была бы крайне важной.

И, наконец, еще одна проблема, которую поставил В.В. Давыдов и которая является, с моей точки зрения, ключевой в решении вопроса о природе человеческой деятельности – это проблема собственно коллективной формы. Здесь я делаю акцент на введенном В.В. Давыдовым понятии «нужда». Крайне важное, с моей точки зрения, понятие, если говорить о нужде как предпосылке возникновения потребности и исходить из того, что сама нужда понимается как нужда в другом. «Нужда в другом» – это нечто иное как преднамеренно оформленная ситуация поиска другого как возможного условия построения самой деятельности. Но что это такое? – спросил бы В.В. Давыдов. Где ключ к разгадке тайны преднамеренного движения к другому как соучастнику общего и далее совместного действия? Колоссальное поле исследований для понимания того, как могут быть связаны «Один» и «Другой», как возможно их взаимодействие, опосредствование и, наконец, их со-действие и со-бытие! Здесь нам с вами есть чем заняться.

В заключение я хотел бы сказать о том, что научная школа В.В. Давыдова – это живой, развивающийся организм. По крайней мере, я могу это сказать, глядя сегодня на магистрантов, осваивающих в МГППУ программу исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании». Это программа ставит своей специальной задачей

освоение не только системы понятий и методов культурно-исторической психологии, но и современных практик, основанных на этих методах. Идеям В.В. Давыдова в этой программе принадлежит главное место.

Василий Васильевич Давыдов был не просто основателем научной школы, он был мыслителем. Ему было доступно не только знать проблемы теории, но и превращать эти проблемы в движение мысли и процессы построения новой теории, «заражать» своим творчеством своих учеников и последователей. Сейчас то самое время, когда специалисты и молодые ученые могут включаться в эти процессы, постигать то, что связано с именем В.В. Давыдова, с изобилием его идей и научных решений. И нам всем несказанно повезло, что мы были рядом с Василием Васильевичем, что были причастны к его жизни и творчеству.



В.С. Собкин. Я не был непосредственным учеником Василия Васильевича и не работал под его руководством. Однако мне он дал очень много. Прежде всего, я хотел бы отметить его бескорыстное отношение к науке, бескомпромиссное отношение к социально-политической ситуации, нетерпимость к холуйству (это, кстати, слово, которое он часто употреблял), теплое отношение к друзьям и ученикам. Его человеческое обаяние притягивало, и в этом отношении он был «уютным» человеком. Это проявлялось в частности в том, что за глаза его называли Васей.

Хочу подчеркнуть, что он был не просто руководителем лаборатории, директором института, но и крупным организатором отечественной психолого-педагогической науки, стремившимся интегрировать ее различные области. Отмечу лишь три момента.

Во-первых, это методологические семинары, которые были организованы в Институте психологии в 70-е годы.

Во-вторых, это оргдеятельностные игры по проблематике образования, организованные под его руководством («Зеленый Бор», «Молодежная политика с СССР» и др.).

В-третьих, это его участие в работе ВНИК «Школа», куда он привел своих молодых сотрудников, что позволило создать содержательное взаимодействие педагогов и психологов в работе по модернизации системы образования в нашей стране.

Для меня, конечно, важна и его научная и человеческая поддержка деятельности Института социологии образования, которую он оказывал в качестве вице-президента РАО. Будучи вице-президентом Академии, В.В. Давыдов не уходил в формальное администрирование, но, в первую очередь, стремился обсуждать содержательные вопросы образования. Приведу один фрагмент беседы в его кабинете.

Было это в 1996 г, куда он пригласил несколько человек (В. Слободчикова, В. Лазарева, В. Беспалько, О. Газмана, Т. Фролову и меня), чтобы обсудить основные положения доклада РАО для Министерства образования РФ «О концепции современного воспитания». Я попросил его разрешения записать весь этот разговор на диктофон. Для меня самого сегодня удивительно и то, что я тогда почему-то сделал эту запись и то, что эта запись сохранилась. Приведу два отрывка этого разговора.

«Я осторожно использую термин **само-, само-, само-...** И вот почему. Я придерживаюсь позиции теории деятельности Э.В. Ильенкова, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева. Носителем деятельности является *субъект*. Там, где есть субъект деятельности, там, по сути дела, мы имеем дело с таким существом, которое осуществляет деятельность *и-ни-циативно, са-мо-стоятельно* и *отвечает* за результат.

Инициативность, самостоятельность и ответственность являются важнейшими характеристиками субъекта деятельности. Поэтому становление субъекта деятельности и есть становление всех его основных характеристик, и в этом случае нет необходимости постоянно подчеркивать *само-, само-, само-*. Это уже заложено в понятии *субъекта*.

... Правда, здесь большое значение имеет позиция Гегеля. Дело вот в чем. Подлинный субъект человеческой деятельности формируется в социально значимых видах деятельности. Я вам напомню, что Гегель десять лет был директором гимназии. Общее образование, с его точки зрения, необходимо для того, чтобы воспитать субъекта гражданского общества, который принимает на себя ответственность. Он должен быть *самодеятельным* в гражданском обществе... Теперь и неслучайно именно сейчас кто-то из вас уже произнес: «это социальный запрос сегодня такой». И это очень ответственный момент. Вот сейчас мы стоим перед важнейшим событием: сможет ли Россия стать гражданским обществом? Что такое гражданин России ближайшего будущего?»

Эти вопросы сегодня опять звучат особенно остро. Ответить на них – уже наша задача.



В. Т. Кудрявцев. Эти разработки инициировал сам В.В. Давыдов, он же способствовал новому прочтению проблемы воображения. Хочу совместить это с вопросами, которые подняла Г.А. Цукерман, так как это имеет

прямое отношение к проблематике воображения. Ребенок вовсе не вырастает из коротких штанишек «дошкольного» воображения, которое уступает место «школьному» мышлению. Оно, часто незримо, присутствует в учебной деятельности, даже если специально не ставится задача его развития, во всей культурной человеческой жизни как ее источник.

Есть специфический материал – изучение русского языка: в данном случае, мы говорим не про русский язык, который сам выступает в качестве предмета несущего в себе определенную исторически сложившуюся систему содержательных обобщений. Мы говорим о становлении речи в образовании. В 1959 году состоялся Первый съезд общества психологов, именно в этих стенах произошла очень серьезная дискуссия между учителем и учеником – П.Я. Гальпериным и В.В. Давыдовым по поводу идеализации действия, это очень важный момент. Дискуссия зафиксирована в сборнике тезисов съезда. Речь шла об определении природы умственного действия. Петр Яковлевич, как известно, вкладывал в это определение две характеристики: во-первых, умственное действие совершается в словесной форме «про себя», а, во-вторых, оно «сокращено» и «свернуто» в отличие от развернутых вовне предметных действий.

...Оба эти «параметра» – сугубо формально-общие и не отражают специфики умственных действий, возражает своему авторитетному учителю молодой Давыдов. Можно пересчитывать слагаемые сколь угодно «беззвучно», делая это в «свернутой» форме, но пока пересчитывание не сменится *присчитыванием*, т.е. прямым прибавлением одной группы слагаемых к другой («3 и 2 будет 5»), нельзя говорить о том, что ребенок *оперирует с числом как понятийным выражением количества*. Переход от пересчитывания к присчитыванию знаменует собой продвижение на новый уровень овладения сложением, которое выполняется в собственно умственном (идеальном) плане. Как заметил по тому же поводу друг В.В. Давыдова Я.А. Пономарев, кассирша в магазине тоже пересчитывает сдачу «про себя», однако, это еще не делает ее теоретиком, «мыслителем».

Но гальперинское понимание «идеального плана» привело В.В. Давыдова и к очень важным выводам иного характера. «Идеальный план», по П.Я. Гальперину, – это не только репродукция свернутых до схематизма внешних действий разного уровня. Ведь через эти действия совершается поиск, ориентировка, опробование, планирование, контроль – все, что позднее «уйдет в идеальный план». Добавлю: не говоря уже о том, что они *выразительны*, а частью и *образительны*, т.е. обращены к другому человеку, даже если он и ты – одно лицо. Тут начинается «работа воображения». И «идеальный план» – это не потаенный чулан, который заранее приготовили для того, чтобы складировать «утрамбованный» опыт внешних действий. В них, как подчеркивал Гальперин, идеальный план впервые возникает, формируется, строится. «Силой воображения».

И самая первая стадия – стадия ручного действия является психической насквозь, может быть, даже в большей степени психической, нежели любая другая. В предметном действии ребенка и ориентировка, и исполнение, и даже контроль/оценка (слепоглохой ребенок гладит своей левой ручкой правую – в похвалу за то, что ей удалось решить простенькую задачу – реальные наблюдения в знаменитом Загорском интернате) одновременно является экспрессией, любой мыслительный акт является актом выразительным, на каком бы уровне он ни совершался. А что такое текст? Текст – это развернутое выражение моей мысли в, ее адресация. На одном из педагогических совещаний в 70-х гг. Д.Б. Эльконин сказал, что уже в первом классе нужно сокращать практику письма под диктовку, переходя к свободному сочинению. В первом классе?! Дети еще не усвоили азов школьной грамматики... Это был шок для традиционно мыслящей педагогической аудитории. Но дело в том, что именно только в сочинении можно запустить механизм адресации текста – единственной формы его «жизни» («мертвый язык» уже никому из живых не адресован). Главное – адресованность действий того, кто этот текст порождает, мотив быть понятым и стремле-

ние получить отклик. Обращение (в смысле Ф.Т. Михайлова) к взрослому всегда связано с тем, что ребенок всегда этого желает, он воображает адресата на «том конце» – и вот тогда возникает мощный мотив обратиться уже к инструментам, средствам, орудиям культуры, чтобы выразить свою мысль для «значимого другого» (включая самого себя). А иначе даже актуальная культура превращается в «мертвый язык», в систему ритуальных формальностей, которые никого не сближают, никого не объединяют. Для этого нужно воображение.

Когда я стал строить программу по физкультуре в рамках развивающего дошкольного образования, встроил в это движение, и я решил построить программу с самого сложного – основных видов движения (бег, ходьба, прыжки, ползание и т. д.). Но вот зачем ребенка учить ходить, когда он давно и весьма выразительно ходит, бегаёт, прыгает? Или все-таки включенность в эту новую ситуацию развития, которая возникает в детском саду, предполагает какие-то трансформации самой моторики? Так вот, я придумал такую вещь – есть такие основные движения, как бросание и метание. Казалось бы, какое тут воображение? Отвел руку, сконцентрировал усилие, бросил, метнул... Но в нашем случае ребенок становится перед стенкой и начинает долбить об нее мяч, меняя смысловые интонации броска (метания) с опорой на воображение: это может быть решительный, собранный бросок, может быть расслабленный, усталый бросок, это может быть шаловливый бросок. Каким-то образом потом появляется другой человек, который должен поймать мяч, получить «моторное послание» и ответить на него своим. Собственно говоря, на этом строится практически вся программа дошкольного образования... Для того, чтобы сделать его выразительным, нужно сделать его «вообразительным», а «вообразительное» действие – это предпосылка того, чтобы действием стало когда-нибудь мыслительным.

Вот, пожалуй, небольшая часть того, что мы задумали и начали делать с В.В. Давыдовым. Эта работа продолжается и поныне.



В. С. Лазарев. Такие наши встречи имеют смысл не только в том, что мы отдаем дань памяти нашим учителям, но и в том, что каждый сообщает о каких-то новых результатах, новых идеях, которые он может предложить для развития научной школы, к которой мы принадлежим. Сообщения о таких результатах и идеях здесь уже прозвучали. Есть много теоретических проблем развития учащихся в учебной деятельности, решение которых актуально и которые нужно обсуждать. Но я хотел бы обратить внимание на то, как мы практически реализуем уже имеющиеся в научной школе развивающего обучения наработки. Скажу резко, если в плане теории то, что наработано в научной школе В.В. Давыдова, находится на самых передовых позициях, то практическая реализация этих наработок ведется кустарно, поэтому и результаты соответствующие. На основе здравого смысла не построить систему развивающего образования. Но точно так же на основе здравого смысла не построить развивающуюся систему образования. А без этого все теоретические построения так и останутся на бумаге или будут реализованы фрагментарно.

Практическая реализация идей системы Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова означает необходимость радикальной перестройки существующей образовательной практики

в каждой школе, где новая система вводится. Переход от ассоциативно-репродуктивной системы образования к развивающей системе потребует реализации множества скоординированных изменений в образовательной деятельности учащихся и учителей. В начале пути мы имеем образовательную систему с ее учителями, с их сознанием, с их мышлением, а после осуществления преобразований, в идеале, будет создана новая образовательная система, с теми же самыми учителями, но уже с другим мышлением, с другими ориентациями, реализующими другое содержание и другие технологии учебной деятельности. Путь от начального состояния к желаемому состоянию сложный и кустарным способом этот путь не пройти, нужны специальные технологии, в менеджменте это называется организационным развитием. Основная идея организационного развития – улучшить способность организации выявлять и решать свои проблемы посредством включения в эту работу персонала организации.

Если мы хотим осуществить системную модернизацию образовательной деятельности, нужно включить учителей в проектирование новой системы и сделать их субъектами ее выращивания.

Я полагаю, что главная проблема практического построения систем развивающего образования в том, что мы не делаем учителей субъектами преобразований собственной деятельности, и потому они не становятся субъектами новой образовательной деятельности.

В.В. Давыдов считал, что деятельностный подход к совершенствованию любой социальной практики связан с реализацией метода проектирования. Он полагал, что в наше время формируется особый тип научности проектно-программного типа. По сути, речь идет о применении генетико моделирующего метода к исследованию коллективной деятельности.

Чтобы система развивающего образования стала возможной, а возможность ее уже доказана, действительной, она должна быть не только развивающей, но и развивающейся. Для этого необходима теория и технология поэтапного формирования новой, развивающейся учебной деятельности.

Учебная деятельность – это совместная деятельность детей и педагогов. Задачи учителя в системе развивающего обучения существенно отличаются от задач, которые он решает в традиционной ЗУНовской школе. Поэтому проблема становления учителя как субъекта учебной деятельности не менее важна, чем проблема становления учащихся.

Мой тезис состоит в следующем: для того, чтобы учителя стали осваивать новые способы работы и перестраивать свою профессиональную деятельность, необходимо, прежде всего, сформировать коллективную готовность к изменениям. Для этого нужно включить учителей в совместную рефлексию своей образовательной деятельности, ее проблематизацию и проектирование новой образовательной системы школы.

Основная сложность здесь в том, чтобы сделать коллективный анализ, рефлексию и планирование содержательными и опосредствованными идеями развивающего образования. Сделать содержательными анализ, рефлексию, планирование людьми с эмпирическим типом сознания можно, на мой взгляд, только одним способом – дав им в руки соответствующий инструментарий, который послужит для них ориентировочной основой. У нас есть такой инструментарий и опыт его применения. Но это только начальный этап работы. Здесь масса нерешенных проблем. Приглашаю принять участие в их решении.



И.Д. Фрумин. Когда я бываю в этом зале института, всегда вспоминаю встречи с Василием Васильевичем Давыдовым.

В моем коротком выступлении, во-первых, я хотел бы отметить как важную часть наследия Давыдова культуру теоретического, острого, интеллектуального спора. На фоне скучных публикаций советских педагогов полемический задор В.В. Давыдова в споре с Ж. Пиаже представлялся чем-то совершенно уникальным, увлекательным, интеллектуально напряженным.

В конце 80-х годов группе красноярских математиков и физиков (некоторые из них сегодня здесь присутствуют) было поручено создать хорошую школу. Мы стали искать в психолого-педагогической литературе что-то интеллектуально столь же убедительное и интересное, что мы знали в физике и математике. Долгое время поиски были безрезультатными. Потом кто-то прочитал «Виды обобщения в обучении». Мы поняли, что нашли то, что искали.

Для нас удачно сложилось, что в это время Василий Васильевич был уже исключен из партии и снят с руководства ПИ РАО, и мы решили его позвать руководить внедрением и дальнейшей разработкой развивающего обучения в нашей экспериментальной школе. Для него эта идея практического применения и эмпирического доказательства на реальном институте оказалась очень важной.

Идея оказалась действительно удачной еще и потому, что в школе № 91 программу реализовывали практически те, кто ее разрабатывал, а здесь появилась возможность провести так называемый трансфер – перенос этой практики на совершенно новую площадку, на новых людей. Так в Красноярске родился второй полигон развивающего обучения, которым руководил В.В. Давыдов.

Там случилась очень важная вещь. У нас не было такой истории, как в школе № 91, а история, как известно, иррациональна, растет эволюционно, зависит от миллиона случайностей – были такие люди, такие дети и т.д. Мы строили проект с нуля (сейчас такие площадки называют «green field»), в чистом поле как целостный проект. Для проекта нужен рациональный замысел, основания, направления, организация. Поэтому, помимо необходимости восстановить развиваю-

щее обучение появилась необходимость рационально реконструировать идею формирующего эксперимента, идею экспериментальной школы как его организационной рамки, процедуры исследования и экспериментирования.

Сегодня, когда мы с некоторыми присутствующими здесь коллегами читаем диссертации по педагогике, то, конечно, первое что бросается в глаза – это бедность языка, а второе – вопиющая неграмотность с точки зрения проведения эксперимента. Поэтому сейчас я особенно ценю то, что Василий Васильевич заставил нас максимально культурно относиться к самой идее экспериментальной площадки, экспериментальной школы, педагогической рефлексии, выстроить культуру доказательности и аргументации. К сожалению, сегодня эта культура остается экзотикой и, соглашаясь с В.С. Лазаревым, подчеркну, что нашей системе образования сегодня очень не хватает того, что можно называть «рефлексивная школа», т.е. школа, которая сама себя понимает.

Во-вторых, я также хотел бы поделиться своими соображениями о том, является ли большой трагедией то, что у нас число школ, называющих себя школами развивающего обучения, сокращается и что с этим делать.

Я помню обсуждение с Давыдовым относительно того, является ли класс, в котором только математика преподается по программе развивающего обучения, классом развивающего обучения? Довольно острый был разговор. К тому времени были конспекты по труду, конспекты и какие-то наработки по изобразительному искусству, но я точно понимал, что моему преподавателю рисования в школе нельзя давать эти наработки по изобразительному искусству, потому что дети у нее перерисовывали «натурально»: так называемые «коврики с лебедями».

Она (преподаватель) могла повторять слова про композицию, но, так как у нее не было эстетического чувства, это было бессмысленно. В итоге Василий Васильевич сказал: «Мышление – это агрессивный инструмент. Если ты его поставишь хотя бы на

одной дисциплине, то от него уже не избавишься». Это была очень интересная позиция. Он как-то объяснял, что если ты привык пользоваться рукой, то тебе трудно будет от этого отказаться, это некоторое специальное усилие. Так же и с мышлением, если этот орган заработал, то он будет работать. Поэтому мне кажется, что невозможность проводить масштабную школьную реформу, создавая школы развивающего обучения, не является трагедией. Понимаю, что это звучит немного «еретично», но можно задать вопрос о том, что лучше – десяток или сотня таких школ в море серости и зубрежки или сделать так, чтобы в каждой школе, хотя бы на одном уроке появлялись, как говорят зарубежные педагоги, «Ага» – моменты, чтобы появлялось мышление.

И для этого нужны, как мне кажется, новые встречи психологов с предметниками, потому что мы видим радикальное обновление содержания образования, довольно большие дискуссии по этому поводу. Мы видим появление стандартов образования, в которых появляются «правильные слова», по крайней мере, там есть отход от традиционной «ЗУНовской», как мы привыкли это называть, парадигмы. При этом появляются сотни разных учебных материалов. Но они невозможно примитивные с точки зрения педагогической психологии, науки об учении. У нас была дискуссия с предметниками в МГПУ, когда мы попросили: покажите в своих программах места, которые требуют запуска мышления, интеллектуальных усилий ребенка, не только запоминаний и репродукции. И оказалось, что разработчики учебных материалов просто на этом не фокусируются.

Было бы очень интересно провести просто ревизию того, что есть в наших образовательных программах, чтобы хотя бы чуть-чуть отвечать призыву друга В.В. Давыдова – Эвальда Ильенкова: «Школа должна учить мыслить». Понимаю, что это может звучать «пораженчески», но мне кажется, что широкий фронт, с точки зрения обновления содержания образования, сейчас более важен, чем систематическая разработка какой-то длинной программы, которая останется экзотикой.



В. И. Панов. В.В. Давыдов – это титан мысли, фонтанирующий креатив. Психолог, обладающий мощной философской и методологической подготовкой, основанным на диалектической логике теоретическим мышлением и в то же время четко чувствующий различие между психологическим научным поиском и психологической практикой, воплощающей результаты такого поиска в жизнь. Одновременно Василий Васильевич – это мощный организатор психологических исследований. Именно тогда, когда он был директором нашего института, эта, Большая аудитория была заполнена настолько, что сидели на ступеньках. Заполнена, потому что в ней шли серьезнейшие и непримиримые дискуссии между психологами и философами о том, что такое психика и как ее изучать. Вот только некоторые имена: Э.В. Ильенков, М. Мамардшвили, А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин, Г.П. Щедровицкий и Ф.Т. Михайлов, А.С. Арсеньев и В.С. Библер, и другие. Это был прорыв творческой мысли, «пиршество» ума, инициатором и активным участником которого являлся опять же Василий Васильевич Давыдов. И конечно же, в человеческом плане Василий Васильевич Давыдов – это очень жизненный, любящий жизнь человек.

И хотя я не являюсь прямым учеником Василия Васильевича, моя жизнь в этом Институте и мои научные поиски оказались тесно связанными с этим удивительным человеком и ученым.

Мое вхождение в психологическую науку началось со встречи с двумя уникальными учеными – Дмитрием Александровичем Ошаниным и Аршаком Исраеловичем Миракяном, которые стали моими первыми научными руководителями и которых я считаю моими непосредственными Учителями. Когда Василий Васильевич Давыдов, став директором нашего Института, познакомился с поисковым направлением А.И. Миракяна, он предложил для поддержки этого направления создать специальный микросеминар³, постоянным участником которого стал замечательный методолог и человек Феликс Трофимович Михайлов. Поэтому в некоторой степени В.В. Давыдова и Ф.Т. Михайлова я тоже считаю своими учителями, хотя и не работал под их непосредственным руководством. Основной темой данного микросеминара стало обсуждение фундаментальной проблемы психологии: как изучать психику, если она представлена только продуктивной (феноменологической) стороной, а теоретические и эмпирические предпосылки исследовательского способа мышления (по сути, парадигмы) тоже опираются на феноменологическую данность продуктов тех или иных психических процессов. По образному выражению Ф.Т. Михайлова, эта ситуация получила название парадокса барона Мюнхгаузена, который пытался вытащить себя из болота за свои собственные волосы. Обсуждение этих проблем проходило в основном на материале психологии восприятия, как наиболее «простой» психической реальности.

А началось все с проблемы константности: А.И. Миракян показал, что проблемы константности не существует. Но существует способ мышления исследователей, продуктом которого стала проблема константности восприятия. И, согласно этому способу мышления (парадигме, как сейчас говорят), существует тысячелетняя традиция представления эмпирически полученных данных зрительного восприятия с позиции требования их соответствия геометрически (физически) заданным свойствам зрительного объекта восприятия, что и породило проблему констан-

ности. Между тем, как показывают экспериментальные данные, зрительное восприятие может быть не только «константным», но и «аконстантным», а также «сверхконстантным» и «сверхаконстантным». Однако эти экспериментальные данные считались «неправильными», потому что они не соответствуют требованию гносеологической адекватности «образа восприятия» «объекту восприятия». При этом следует отметить, что интерпретация эмпирических данных в ту или иную сторону обусловлена способом мышления исследователя, но способ мышления исследователя – это тоже продукт свершившегося психического развития и психического акта. Первоначально то направление в психологии восприятия, которое разрабатывал А.И. Миракян, обозначалось как «афизикальный подход в психологии восприятия», но после нескольких лет его обсуждения на указанном микро-семинаре оно, по рекомендации В.В. Давыдова и Ф.Т. Михайлова, получило название трансцендентальной психологии восприятия (Миракян, 1999, 2004).

Современные психологи часто говорят о том, что наступил «очередной методологический кризис психологии». Работа указанного микро-семинара, под руководством В.В. Давыдова, показывает, что ничего подобного – методологический кризис это постоянное и естественное состояние психологии, потому что ее отличает от других наук именно совпадение психики как объекта исследования и психики как способа мышления, как средства исследования этого объекта. Поскольку Василий Васильевич Давыдов остро чувствовал методологические проблемы психологии, он и стал инициатором создания и постоянным соруководителем этого микро-семинара на базе работ А.И. Миракяна. И надо сказать, что в течение 2-х лет работы микро-семинара через него по инициативе В.В. Давыдова прошли, наверное, все самые крупные и яркие психологи и методологи того времени.

Мой опыт участия в этом микросеминаре (естественно, в основном в роли слушателя) привел к осознанию:

³Часть материалов этого семинара потом была издана в виде двух книг А.И. Миракяна под общим названием «Контруы тарнсцендентальной психологии восприятия» (1999, 2004).

- того, что психика не сводится только к своим проявлениям в виде феноменологической данности ее процессов, состояний, сознания и других психических феноменов, потому что им предшествует процесс их порождения на дофеноменальном (процессуально-порождающем) уровне, который «не схватывается» логикой, построенной на отношении «субъект–объект»;

- методологических ограничений, накладываемых на изучение психических явлений гносеологической парадигмой, построенной на картезианской логике «вещных отношений», и необходимости использования онтологической и даже трансцендентальной парадигмы для изучения порождающего процесса восприятия.

В рамках этого направления мною были защищены кандидатская и докторская диссертации, посвященные порождающему процессу восприятия движения, скорости и стабильности объектов.

Следующий этап моей научной жизни тоже оказался связан с Василием Васильевичем. В 1992 году, будучи уже вице-президентом Российской академии образования, он предложил мне стать одним из соруководителей (вместе с В.П. Лебедевой и В.А. Орловым) программ «Экология детства» и «Одаренный школьник», выполнявшихся на базе Центра комплексного формирования личности РАО (г. Черноголовка Московской области).

Работа по этим темам заставила меня погрузиться в область психологических исследований, занимающихся изучением влияния окружающей среды на обучение и развитие (физическое, психическое, социальное) детей школьного возраста и вообще в проблематику экологической психологии. В итоге возникла лаборатория экпсихологии развития, по инициативе которой раз в три года проводятся Российские конференции по экологической психологии, и вот через неделю состоится уже 7-я такая конференция. Одновременно с этим по теме «Одаренный школьник» мне пришлось осваивать еще одну область психологических исследований – психологию одаренности и одаренных детей. В результате я стал научным руководителем координационного совета федеральной целевой програм-

мы «Одаренные дети» Минобразования РФ и лауреатом Премии правительства РФ.

В заключение хочу сказать, что всем молодым в то время психологам, которые здесь присутствуют: В.Т. Кудрявцеву, П.С. Лазареву В.В. Рубцову, В.С. Собкину, Б.Д. Эльконину и мне в том числе, – всем нам несказанно повезло, что на своем жизненном пути мы встретили такого ученого, директора и человека как Василий Васильевич Давыдов.

И самое последнее, я всегда повторяю: все, что удалось нам сделать в научном плане, это только потому, что была эта научная школа, были эти люди давыдовского времени. И только благодаря знакомству и совместной работе с ними можно было трансцендировать за актуальный уровень своего научно-психологического развития и находить свою траекторию научного поиска.



В. Василев. Уважаемые коллеги, дорогие друзья! Я с большим волнением выступаю в этом зале через пять лет после чествования 80-летия Василия Васильевича Давыдова. Тогда я выступал с докладом на пленарном заседании и обещал, что мы будем продолжать наше сотрудничество, мы продолжим исследовать психологические проблемы так, как нас учил В.В. Давыдов. И сейчас, пять лет спустя, я могу сказать, что мы продолжаем исследовать нашу любимую проблематику – рефлексии в том теоретическом русле и плане, в котором направлял и

поддерживал нас Василий Васильевич. За эти последние пять лет у нас, в Пловдивском университете, были защищены пять новых диссертаций по рефлексии и общее число защищенных диссертаций в этой области – девять.

Я хотел бы вкратце рассказать вам, в чем специфика нашего скромного Пловдивского направления исследования рефлексии.

Особенности Пловдивской традиции исследования рефлексии в том, что мы понимаем и исследуем рефлексию как многообразный феномен, который проявляется в разных модусах и разных типах. Притом мы считаем, что можно сохранить теоретические содержательные инварианты рефлексии, даже когда ее рассматриваем в разных проявлениях. Кроме интеллектуальной, личностной и коллективной (кооперативной, как ее называл Г.П. Щедровицкий), мы стали исследовать и совершенно новый модус, совершенно новый тип рефлексии – тип праксиологической рефлексии. И когда выделяли этот тип, мы основывались не только на гегелианском понимании возможности опредмечивания знаний. Специфика нашей концепции состоит в том, что процесс превращения теоретических идей в технологии и практические программы возможно рефлексивно направлять, проследить и контролировать, а также субъект может рефлексивно проследить эффективную реализацию своего индивидуального потенциала в практических целях. И все это повышает прикладную и технологическую культуру субъекта.

Пловдивское направление основывается на гегелианской методологии, гегелианской теории. Но я считаю, что Давыдовское понимание рефлексии почти полностью кантианское. Сам В.В. Давыдов подчеркивал гегелианско-марксистское обоснование своей теории содержательного обобщения, однако Давыдовское понимание рефлексии как осмысление, как рефлексивное осознание оснований наших действий и знаний – это кантианское влияние и понимание. И здесь нет никакой драмы, у Гегеля, как известно, рефлексия – это некая процедура вынесения за скобки всего того, что не является предметным содержанием нашей мыс-

ли; т.е. вынесение за скобки каких-то формальных процедур, которые помогают нам проверить основательность и истинность наших мыслей. Это, по существу, является логической процедурой организации человеческих мыслей и выделения чистых форм мышления.

Пловдивскую специфику исследования рефлексии составляет то, что мы разработали прикладные процедуры применения рефлексии не только в разных предметных областях – в математике, биологии, химии, но и в разном возрасте и классах (в основном в старших классах). Мы стараемся превратить теоретические идеи и эмпирические факты в технологии для широкого массового применения. Когда рефлексивно прослеживаем трансформацию наших знаний всякого рода в технологические процедуры, мы на самом деле осуществляем нашу праксиологическую рефлексию.

Позволю себе сказать, что все мы, кому повезло знать Василия Васильевича Давыдова, работать с ним и пользоваться его научной и эмоциональной поддержкой, обязаны претворять в дела его теоретические идеи, развивать дальше их и вообще поддерживать эту прекраснейшую научную традицию. К вашей большой научной школе мы готовы прибавить свои скромные, но очень энтузиазированные и специализированные усилия.



Н. Ю. Красавина. Добрый вечер, уважаемые коллеги. Мы, педагоги школы № 91, очень горды, что продолжаем то дело, которое было начато коллективом единомышленников, под руководством вели-

ких психологов-педагогов XX столетия В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониним.

«Московская школа № 91 на Поварской – этот адрес известен не только в России, но и за рубежом. Уже полувек для отечественных и зарубежных психологов и педагогов она является образцом педагогики будущего. В начале 60-х гг. прошлого столетия школа стала экспериментальной площадкой Психологического института Российской Академии образования, на которой выдающиеся отечественные психологи Василий Васильевич Давыдов и Даниил Борисович Эльконин решили проверить дерзкую гипотезу: могут ли младшие школьники мыслить и действовать разумно, самостоятельно, этично, независимо, если их обучать особым образом.

Эта гипотеза подтвердилась, и не только подтвердилась, но и имеет свое развитие. В многолетней совместной работе учителей и ученых Психологического института оформилась принципиально новая деятельностная система обучения в начальной и основной школе. Разработано полное теоретическое, дидактическое, методическое обеспечение учебных курсов (до 9 класса), кроме иностранных языков и истории.

Практика развивающего образования показала, что достижения, которые ранее считались достоянием одаренных детей доступны большинству школьников. Сегодня образовательная система официально признана. Ее используют многие педагоги России. Принципы и методы развивающего образования легли в основу ФГОС основного образования второго поколения.

По сей день школа №91 остается основной базой исследования развивающих методов обучения, динамика которых в современном обществе объясняется необходимостью адаптации педагогических средств к новым возрастным возможностям детей с целью развития востребованных социумом способностей школьников. Создаются учебники нового типа, апробируются технологии подготовки учителя к работе в деятельностной педагогической парадигме.

«Школа остается источником новых педагогических идей, новых возможностей

развития учащихся средствами обучения, ярким образом плодотворной традиции органического объединения психологического исследования с педагогической практикой».

Это слова из письма, обращенного министру образования науки РФ, нашему выпускнику Дмитрию Викторовичу Ливанову. Мы это написали после того, как не единожды сообщали своему непосредственному учредителю, которым является Министерство образования и науки РФ, о готовности педагогов транслировать свой опыт российским и зарубежным коллегам для успешной реализации ФГОС второго поколения, новых образовательных стандартов.

На сегодняшнем этапе мы готовы помогать и готовы свой опыт учительства в школе показывать всей России, готовы обучать на своей площадке. Но, к сожалению, министерство образования и науки не находит возможности и не испытывает потребности в том, чтобы использовать потенциал школы в развитии российского образования.



Е. В. Чудинова. Сегодня мы проводим экспериментальную работу примерно в 40 школах России, разрабатывая и апробируя курс «Новая биология» для 6–9 классов. Мне хочется поделиться одной из находок, появившихся в ходе этой апробации.

Лет тридцать назад Василий Васильевич предложил мне сделать доклад о динамике учебной деятельности за пределами младшего школьного возраста. Идея этого до-

клада состояла в том, что, если в младшем школьном возрасте учебная деятельность находится на центральной линии развития, определяя содержание взаимодействий ребенка и взрослого и основные новообразования возраста, то в подростковом возрасте учебная деятельность должна уйти на периферию развития, уступая место другим видам деятельности, но при этом остаться изнанкой этих деятельностей, продолжая развиваться. Идея понравилась В.В. Давыдову, но в те годы она была чрезвычайно абстрактной.

Сейчас, в рамках экспериментальной работы в подростковой школе, которая активно ведется нашей лабораторией начиная с 2000 года, мы проектируем образовательный процесс на средней ступени школьного образования и можем наблюдать, как реализуется учебная деятельность на уроках в 5–9 классах, искать новые формы учебного сотрудничества подростков и взрослых.

К сожалению, только примерно в 1% школ России преподавание сегодня ведется по системе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, т.е. систематическое возвращение учебной инициативы школьников совершается в локальных масштабах. Это совершенно не соответствует требованиям нового Федерального государственного образовательного стандарта (2009–2010 гг.), согласно которому на выходе из школы государство хочет видеть человека, имеющего образовательные запросы, умеющего учить себя, осознающего свои возможности, понимающего, куда идти дальше учиться, как реализовать свои образовательные инициативы.

Но даже там, где в начальной школе, учитель заботливо возвращает детские учебные инициативы, они еще очень мимолетны. Как нужно строить обучение в основной школе, чтобы эти искры разгорелись?

Нам удалось нащупать способ построения таких фрагментов обучения, и мы назвали их учебными пробами. Учебная проба – это, в некотором смысле, антипод учебной задачи. Учебная деятельность подростка, с нашей точки зрения, должна включать в себя как решение учебных задач, продолжая классическую линию разворачивания

учебной деятельности, так и систему учебных проб.

Что такое учебная проба? Это, с одной стороны, некая организованность, т.е. то, что строит учитель в классе, с другой стороны, – то, может случиться (а может и не случиться) в это время с ребенком.

Учитель ставит задачу, которая имеет рамочный характер в том смысле, что задает границы ученического действия, но не прямо его определяет, т.е. задача не содержит прямых указаний на способ действия, средство ее решения. В этой задаче должен обязательно содержаться вызов, прямой или косвенный. Например такой: сейчас вы можете самостоятельно совершить (повторить) открытие искусственной почки, правда у вас на это есть только 10 минут.

Для человека, который такую задачу получает, это провоцирует ощущение сверхзадачи, ощущение «не смогу», т.е. субъективное ощущение нехватки средств.

В то же время – и это принципиально важно – к этому времени классом при решении учебных задач уже должны быть выстроены необходимые средства, которые ученик пока, возможно, не принял и не осознал как свои собственные. Вот это та самая ситуация, в которой происходит «перифункционализация средства» (термин Б.Д. Эльконина), превращение знакомого в средство собственной деятельности, понимание, что это мое и я могу этим пользоваться.

Еще одно условие присвоения средств, это уже постфактум, – совместный с учителем анализ представленного учениками продукта, решения, которое удалось создать, производимый для осознания ребенком собственных опор.

Понятно, что не с каждым учеником класса это случается, даже если учителю удалось вырастить и «подложить» средства, организовав постановку и решение учебных задач в классе, и создать условия для учебной пробы. Как увидеть, свершилась проба или нет?

Свершившуюся учебную пробу обычно сопровождают высокий градус личного интереса в решении задачи, заинтересованность в оценке классом результата. И при этом — не-

зависимость своей оценки от оценки класса («ты сам свой высший судия»). Иногда можно наблюдать телесные проявления, такие как, например, распрямление спины по ходу рассказа классу о своей работе; сверкание глаз, выражающее гордость, чувство победы над собой.

Иногда в выполненной учениками работе видны признаки индивидуализации модели, той знаково-символической формы, в которой работал класс, – некоторые особенности изображения схемы, привнесенные самим учеником.

Но основное, по чему можно судить, что проба свершилась, – это ее последствия. Во-первых, ресурсность пережитого опыта: ученик может использовать его произвольно, привлекать в разнообразных ситуациях. Во-вторых, появление ориентировки на самого себя как на существенное условие задачи. Возможно, опыт удачных учебных проб способствует и выбору дальнейшего направления обучения (профилизация).

Таким образом, систематически создавая возможность учебной пробы, учитель дает шанс для каждого ученика пройти через ситуацию перефункционации средств, созданных всем классом в учебной деятельности. В.В. Давыдов говорил, что учебная модель, выступая как продукт мыслительного анализа, затем «сама может сделаться особым средством мышления человека...», но теперь нам становится понятнее, как это может происходить, и что для этого должен делать учитель.

Сегодня мы переходим к осмысленному проектированию таких вот учебных проб, надеясь, что это путь выращивания способности человека находить в себе опоры в своем познавательном движении. Отсюда еще один переход до больших проектных задач старшего школьного возраста, в которых учебная деятельность должна разворачиваться учеником самостоятельно и инициативно по мере содержательной необходимости в новом способе действий/средстве.

Мы движемся вперед в направлении, намеченном В.В. Давыдовым, и, с моей точки зрения, это лучший способ беречь память о нем.

Интервью с участниками дискурсеминара

В.В. Рубцов. О Василии Васильевиче можно говорить долго, можно говорить развернуто, но нельзя говорить бессодержательно. В.В. Давыдов – это человек, который углубленно работал содержательно по очень многим аспектам современной теории деятельности и сознания человека, и человек, который работал так, что все окружающие его люди в той или иной степени считали его «своим Давыдовым». У В.В. Давыдова сначала каждый становился другом, а потом его сотрудником, через это прошли все его близкие ученики, соратники, последователи, и я не лишен был этого большого счастья: судьба так распорядилась, что я был одним из его близких учеников, и очень горжусь этим. Я могу сказать, что Василий Васильевич Давыдов – это прежде всего уникальная личность, которая оказывала огромное влияние на окружающих его учеников, соратников, друзей, и я как один из самых близких его учеников попал в категорию друзей В.В. Давыдова. Друг и сотрудник это особая категория близких отношений, когда две позиции сталкиваются в одном человеке и этот человек уже не может отказать своему учителю. Поэтому когда ты начинал понимать, что это «твой Давыдов», а ты его человек, то нельзя было уже не выполнить ни одного его поручения (а его поручения всегда были связаны с содержательной работой). Все, кто были около него, и я в том числе, все начинали копаться, углубляться, понимать, действовать, и ты все время находился с ним в реальном содержательном диалоге, был и как сотрудник, и как близкий личный, нужный ему друг и человек. И это совершенно замечательная ситуация. Только теперь я понимаю, что все, кто были около него (прежде всего я рассказываю о самом себе), – это люди, которые находились с ним в общей внутренней ситуации, внутреннего диалога с ним и с его ближайшим окружением. По сути дела, ты всегда был в творческой распределенной думающей лаборатории, которая производила несколько вещей – прежде всего, содержание тех исследований, которые были связаны с именем этого выдающегося человека, и самих себя. Вот главный результат, который переживал каждый из

нас в то время. Но особенно теперь, когда мы благодарим своего учителя, понимаем, сколько он сделал для нас: что мы всегда находились с ним в бесконечном личном контакте, я бы даже не сказал в диалоге, именно в близком контакте. Около него сложилась команда соратников, сотрудников, все были нужны в этом общем деле. Когда Василий Васильевич пришел директором института, он помогал мне самому, когда я стал директором этого института и когда происходили разные события, он очень поддерживал меня, и всегда было ясно, что есть институтская команда людей, в которой есть его соратники, сотрудники и его друзья. И вот эта уникальная творческая лаборатория, которая знала, что во главе ее стоит «мой Давыдов», «наш Давыдов», горела исследовательским интересом; мы трудились и продвигали вперед наше научное сообщество, создавали научную школу В.В. Давыдова, решали те вопросы, которые он оставил нам в качестве своего научного наследия, и сейчас делаем предметом очень серьезных исследований и новых научных направлений. Мне бесконечно повезло, что у меня был «мой В.В. Давыдов» и люди, с которыми мы сегодня работаем, это и есть то самое ближайшее окружение, которое называется ничем иным, как Научная школа Василия Васильевича Давыдова.



Г.А. Цукерман. Меня давно величают по имени-отчеству – Галина Анатольевна Цукерман. А когда я познакомилась с Василием Васильевичем Давыдовым, я была двадцатилетней девочкой, несмышленишкой, и, разумеется, совсем не представляла, что встреча с ним – это моя судьба, что это на всю жизнь. В жизни я со-

вершила два умных поступка: я правильно выбрала мужа и правильно выбрала учителя. Обе истории длинной в жизнь, и обе – про любовь. В.В. Давыдов – мой любимый учитель, и то, чем он одарил меня и других учеников, бесценно: он сделал нашу профессиональную жизнь интересной. Спасибо ему и земной ему поклон!



В.А. Болотов. С Василием Васильевичем Давыдовым я познакомился заочно. Много лет назад, в Красноярске. Красноярский Государственный университет, мы ругаем традиционно советскую тогда школу, что плохо готовит, неправильные дети, наш руководитель – очень прогрессивный ректор дает поручение: перестаньте болтать и ругать школу, подготовьте учителей, сделайте сами нормальную школу. И наша красноярская команда стала читать книжки: «как готовить педагогов-предметников» – математиков, физиков, химиков, биологов.

Знаете, масса пожеланий: «Учитель должен отдавать свое сердце детям». Во-первых, этим отдал, другим что будешь отдавать? Во-вторых, отдал – что они с ним будут делать. В этом плане такие лозунги не продвигали нас вперед. И попалась книга, случайно – «Виды обобщений в обучении» В.В. Давыдова. И мы поняли, что это единственный текст, который может продвинуть нас на создание нового типа подготовки учителя, на создание новой школы.

Скажу сразу, мы кое-что сделали, но в те годы такая школа была не нужна. Не было спроса на такое образование, на такую подготовку. И вот только сейчас, на мой взгляд, есть возможность «второго дыхания» для подхода Василия Васильевича Давыдова, Данила

Борисовича Эльконина к развивающему обучению. У нас есть шанс притворить массово в жизнь те теоретические и экспериментальные подходы, которые были в 91-й школе под руководством Василия Васильевича Давыдова.

Уверен, что вместе с Московским городским психолого-педагогическим университетом, который сейчас модернизирует программу модернизации педагогического образования, мы сможем это сделать.

И. Д. Фрумин. Я был директором в школе в Красноярске, кажется это был 1987–1988 год, когда мы искали какую-то научную основу для нашей деятельности, и так счастливо для нас сложилась, что В.В. Давыдов был исключен из партии и должности директора, его эксперимент в 91-й школе был разгромлен, и мы его предложили провести в Сибири. И это было возможно, потому что в Сибири всегда было как-то посвободней. Василий Васильевич приехал, мы привезли материалы, и он выступил первый раз перед учителями, и это выступление было совершенно другого уровня. Мне одна учительница сказала, что она ничего не поняла, но поняла, что человек очень умный. Потом, когда мы с ним встречались, и он много раз приезжал в Красноярск, а я приезжал в Москву, он сказал: «Я никогда не думал, что я стану педагогическим психологом, я всегда хотел заниматься философией», и этот очень высокий философский прорыв всегда сохранялся у него в базовых вопросах. Я помню один разговор с учителями: с вопроса о том, как научить человека мыслить, он поднял всех на дистанционную высоту.

И второе, что мне кажется очень важным в его наследии – это идея эксперимента в образовании, идея тщательного научного наблюдения за тем, что происходит, понимания анализа. Сейчас этого меньше, но думаю, что это вернется.

В. С. Лазарев. Я – ученик В.В. Давыдова, с которым мне повезло встретиться в 1975 году. Я пришел в психологический институт заниматься на работу к Василию Васильевичу. В это время после окончания технического института, факультета техномеханики, пришел в психологию, чтобы люди начали думать иначе, и пришел к В.В. Давыдову. В.В. Давыдов сказал: «В институте организуется отдел прикладных про-

блем, иди туда». Вот так мы сошлись, и я пришел в психологию, стали ближе, я стал заниматься образованием, образованием взрослых сначала, потом образованием детей, и с тех пор я уже 40 лет занимаюсь образованием детей.

Для меня Василий Васильевич является научным отцом. У меня дома стоит фотография моего отца и моего научного отца Василия Васильевича Давыдова. Конечно, встретиться с таким человеком – необыкновенное счастье для любого думающего, мыслящего человека, и влияние, которое оказывал В.В. Давыдов на всех присутствующих в здании, неважно, разделяли ли они его взгляды или нет, все понимали, что это фигура гигантского масштаба. Когда я проводил здесь Давыдовские семинары, здесь на ступеньках сидели, с утра занимали очередь, чтобы попасть в эту аудиторию.

Василий Васильевич не только был моим отцом, он помогал мне во всей моей жизни, не тем, что он меня куда-то продвигал, продвигался я сам, создавая свои работы и все остальное.

В науке я познакомился с другими друзьями В.В. Давыдова, все они были выдающимися людьми и все участвовали в обсуждении громадных проблем, стоящих перед человечеством в целом, проблем развития человека и его будущего. И когда здесь обсуждали различные вопросы, то собиралась вся думающая Москва, для того чтобы услышать свежие мысли.

На самом деле я пытаюсь развивать идеи В.В. Давыдова о создании системы развивающего образования по всей России. Для меня очень важны не только теоретические разработки, а практически реализованные идеи, которые желательно внедрять в каждой школе.

В. С. Собкин. С Василием Васильевичем я столкнулся после окончания Московского психологического института, и там меня не привлекало то, чем я занимался. Я увлекался искусством, театром, писал диплом у А. Леонтьева о идентификации, потом попал в армию и служил там офицером, но поскольку я служил в Москве, то как-то отрываться от психологии не хотелось, и в этом замечательном здании, куда распределились после окончания университета мои друзья, я часто бывал, потому что мне нравились некоторые девушки, и они мне назначали свидание, и я тоже привык назначать здесь свидания и как-

то прибрлудился сюда. В эти годы как раз тут шли семинары, где были Мераб Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий, это были библиеровские замечательные лекции, и вел это все В.В. Давыдов, и я почувствовал тогда в нем какую-то мощь, силу и властность, он умел так руководить людьми, что к нему с уважением относились все. Содержание, которым он занимался, мне не было близко, а сами семинары были очень важны и интересны. Но со временем так сложилось, что я стал его ценить все больше и больше, я робел рядом с ним, и не был с ним, так сказать, на короткой ноге, но постепенно как-то так получилось, что я начал с ним ездить на организационно-деятельностные игры и вел их сам, выезжая в разные регионы по развитию образования. И там начиналось наше сближение, и я понял какой он тонкий и трогательный человек, он очень много рассказывал о себе, о каких-то деталях своей жизни, биографии, и у нас сложились доверительные отношения.

Василий Васильевич сыграл потрясающую роль в развитии образования, поскольку он привел свою молодую команду исследователей – Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконина, В.И. Слободчикова. Вот, собственно говоря, весь костяк сотрудников он привел, и они очень

много дали для концепции развития образования и для реформы образования. В этом заслуга В.В. Давыдова – в том, что он эту генерацию двинул в систему развития образования.

Н. Ю. Красавина. Я – директор 91 школы и очень рада, что работаю в этой школе, потому что ее основывал В.В. Давыдов. Идеи Василия Васильевича и его программы живут до сих пор, учителя школы работают по этим программам. Все идеи, которые были высказаны много лет назад, претворяются в жизнь и даже развиваются в том аспекте, что новая система образования требует именно развивающего обучения.

В нашей школе разработаны программы практически до 9 класса по всем предметным линиям кроме иностранного языка и истории. В школу очень большой конкурс. Родители желают, чтобы в современном мире их дети учились по системе развивающего обучения, чтобы дети умели мыслить, высказывать свои мысли и действительно были нацелены на то, чтобы получать знания. Именно этим и занимался В.В. Давыдов. У ребенка должна быть цель, и он должен четко ее осознавать. Именно этим мы и занимаемся. Спасибо огромное за то, что есть возможность работать по системе В.В. Давыдова.

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: rectorat@list.ru

Собкин Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заслуженный деятель науки РФ, директор Института социологии образования Российской академии образования, Москва, Россия, sobkin@mail.ru

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, Москва, Россия, vt kud@mail.ru

Лазарев Валерий Семёнович, доктор психологических наук, академик РАО, главный научный сотрудник Федерального государственного бюджетного учреждения «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия, inido-vallaz@mail.ru

Фруммин Исаак Давидович, доктор педагогических наук, научный руководитель Института развития образования Высшей школы экономики, Москва, Россия, ifroumin@hse.ru

Панов Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, член-корреспондент МАПСН, Москва, Россия, esovip@mail.ru

Василев Веселин, доктор психологических наук, профессор, Пловдивский университет, Пловдив, Болгария

Чудинова Елена Васильевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ПИ РАО, Москва, Россия, chudinova_e@mail.ru

Болотов Виктор Александрович, доктор педагогических наук, действительный член РАО, профессор, научный руководитель центра мониторинга образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, ioe@hse.ru

Цукерман Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия, galina.zuckerman@gmail.com

Красавина Наталия Ювенальевна, директор ФГБОУ СОШ 91 РАО, Москва, Россия, krasa67@mail.ru

**Following the Results of Research and Practice Session
«Theory and Practice of Educational Activity: Tradition
and Innovation» to Mark the 85th Anniversary
of the Birth of V. V. Davydov**

Rubtsov V. V.,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
rektorat@list.ru*

Sobkin V. S.,

*Institute of Sociology of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
sobkin@mail.ru*

Kudryavcev V. T.,

*L.S. Vygotsky Institute of Psychology, the Russian State Humanitarian University,
Moscow, Russia,
vtkud@mail.ru*

Lazarev V. S.,

*Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
inido-vallaz@mail.ru*

Froumin I. D.,

*School of Economics, Moscow, Russia,
ifroumin@hse.ru*

Panov V. I.,

*Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
ecovip@mail.ru*

Vasilev V.,

*Plovdiv University, Plovdiv, Bulgaria,
veselin_vasilev@abv.bg*

Chudinova E. V.,

*Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
chudinova_e@mail.ru*

Bolotov V. A.,

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
ioe@hse.ru*

Zuckerman G. A.,

*Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
galina.zuckerman@gmail.com*

Krasavina N. Yu.,

*school № 5 of Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
krasa67@mail.ru*

For citation:

Following the Results of Research and Practice Session «Theory and Practice of Educational Activity: Tradition and Innovation» to Mark the 85th Anniversary of the Birth of V.V. Davydov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 196–21 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200318.

Research and Practice Session «Theory and Practice of Educational Activity: Tradition and Innovation» was held September 24, 2015 at the Psychological Institute of Russian Academy of Education in Moscow. The event was held in the form of discourse seminar as part of the research Master's program «Cultural-historical psychology and activity approach to education». Research Master's program is being tested as part of the project "Development and testing of new modules of the basic educational Master's programs in «Education and Pedagogy» enlarged group of disciplines (major focused on Psycho-pedagogical education), involving an increase of research and practice for students in networking with educational institutions of various levels». The program is implemented in the Moscow State University of Psychology & Education and seven other leading pedagogical universities of the Russian Federation. B.D. Elkonin and V.V. Rubtsov held a discussion. The participants were V.A. Bolotov, I.D. Frumin, V.S. Sobkin, V.T. Kudryavtsev, V.S. Lazarev, V.I. Panov, V. Vasilev, E.V. Chudinova, G.A. Tsukerman, N.Yu. Krasavina. After the discussion, we interviewed the participants, who told us about V.V. Davydov. The discussion was supported by the international scientific journal "Cultural-historical psychology."

Keywords: V.V. Davydov, cultural-historical psychology, educational activity.

Rubtsov Vitaliy Vladimirovich, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of UNESCO Chair on the Cultural and Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: rectorat@list.ru

Sobkin Vladimir Samuilovich, Dr. Sci. (Psychology), Professor, member of the Russian Academy of Education, Honoured master of sciences of Russian Federation, Director of the Institute of Sociology of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: sobkin@mail.ru

Kudryavtsev Vladimir Tovievich, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Chaire of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, the Russian State Humanitarian University, Moscow, Russia, e-mail: vt kud@mail.ru

Lazarev Valery Semenovich, Dr. Sci. (Psychology), member of the Russian Academy of Education, Leading Research Associate, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: inido-vallaz@mail.ru

Froumin Isak Davidovich, Dr. Sci. (Psychology), Chief Scientific Officer, Institute for the Development of Education, Higher School of Economics, Moscow, Russia, e-mail: ifroumin@hse.ru

Panov Viktor Ivanovich, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical and Social Science, Moscow, Russia, e-mail: ecovip@mail.ru

Vasilev Veselin, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Plovdiv University, Plovdiv, Bulgaria, e-mail: veselin_vasilev@abv.bg

Chudinova Elena Vasil'evna, PhD (Psychology), Senior Research Associate, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: chudinova_e@mail.ru

Bolotov Viktor Alexandrovich, Dr. Sci. (Pedagogy), member of the Russian Academy of Education, Professor, Chief Scientific Officer, Monitoring Centre for Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, e-mail: ioe@hse.ru

Zuckerman Galina Anatol'evna, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Leading Research Associate, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Krasavina Natalia Yuvenal'evna, Principal of the school №5 of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, e-mail: krasa67@mail.ru



Д. И. ФЕЛЬДШТЕЙН
30.11.1929 – 02.09.2015

2 сентября 2015 года ушел из жизни Давид Иосифович Фельдштейн, выдающийся российский ученый и организатор науки, вице-президент Российской академии образования, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, лауреат премий Президента Российской Федерации и Правительства Российской Федерации в области образования, профессор и специалист в области возрастной и педагогической психологии развития и психологии личности.

Уроженец Воронежа, Д.И. Фельдштейн, оказавшись во время Великой Отечественной войны в Душанбе, закончил исторический факультет Душанбинского пединститута и начал свой трудовой путь школьным учителем. С 1952 г. в течение 18 лет он был директором нескольких школ, в том числе и комплексной школы-интерната и спецшколы по перевоспитанию несовершеннолетних правонарушителей. Затем были руковод-

ство проблемной лабораторией экспериментальной психологии и программированного обучения Таджикского госуниверситета, защита в 1963 г. кандидатской диссертации «Система общественно полезного труда воспитанников восьмилетней школы-интерната как средство нравственного воспитания детей и подростков» в институте Общего политехнического образования АПН СССР в Москве.

Вопросы нравственного и личностного развития, морали всегда были в фокусе научных интересов Д.И. Фельдштейна. Именно этой проблематике посвящена его докторская диссертация «Психологические основы формирования нравственных качеств личности в подростковом возрасте», защищенная в 1969 г. на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

С 1970 г. Д.И. Фельдштейн заведовал кафедрой психологии и педагогики Таджикского университета. В 1974 г. Д.И. Фельдштейн возглавил лабораторию психологического развития и воспитания в подростковом и юношеском возрастах НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (с 1992 г. – Психологический институт Российской академии образования), которую он возглавлял почти четверть века. Здесь Д.И. Фельдштейн разработал концепцию поуровневого социального развития личности в онтогенезе, что, по сути, является принципиально новой социально-нормативной периодизацией психического развития личности и позволяет раскрыть закономерности и механизмы социализации и индивидуализации.

Как выдающийся организатор науки, Д.И. Фельдштейн был учредителем и главным редактором ряда исключительных по своей значимости изданий (серии «Психологи Отечества», «Педагогика и психология», «Прикладная психология», серии «Библиотечка школьного психолога и педагога-практика», журнала «Мир психологии»). В 1988 г. он был избран почетным членом Американской психологической ассоциации, а с 2001 г. занимал пост вице-президента РАО.

Под руководством Д.И. Фельдштейна и при его консультировании подготовлено и защищено 73 кандидатских и 12 докторских диссертаций.

Перу Д.И. Фельдштейна принадлежит более 300 научных работ, в том числе 25 монографий и 20 учебников и учебных пособий. Разработанные ученым фундаментальные положения стали классикой отечественной психологии развития, вошли в учебные пособия для педагогических университетов и институтов. В их числе: «Трудный подросток» (1972); «Психология воспитания подростка» (1978); «Психологические основы общественно полезной деятельности

подростков» (1982); «Психология современного подростка» (1987); «Психология развития личности в онтогенезе» (1989); «Психология развивающейся личности» (1996); «Социальное развитие в пространстве-времени детства» (1997); «Психология развития человека как личности» (2005); «Психология взаимодействия взрослого мира и мира детства» (2005).

Труды Д.И. Фельдштейна, переведенные на многие языки мира, получили широкое признание как в России, так и во других странах ближнего и дальнего зарубежья: Украине, Белоруссии, Литве, Латвии, Грузии, Армении, Казахстане, Узбекистане, Таджикистане; США, Канаде, Японии, КНР, ФРГ, Португалии, Франции, Великобритании, Финляндии, Словении, Чехии и Венгрии.

Трудовая деятельность Д.И. Фельдштейна оценена высокими правительственными наградами: орденом Трудового Красного Знамени (1960), медалью «За доблестный труд» (1970), медалью К.Д. Ушинского (1989), орденом Почета (2005).

Острый ум, неиссякаемое творческое долголетие и блестящий профессиональный путь Д.И.Фельдштейна вызывали неизменное уважение психолого-педагогического сообщества. Огромный вклад Д. И. Фельдштейна в развитие науки навсегда сохранится в анналах российской истории.