

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)

Зарецкий В.К.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zaretskiyv@mgppu.ru

Зарецкий Ю.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: zaretskiyuv@mgppu.ru

Островерх О.С.

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Институт экономики, государственного управления и финансов, г. Красноярск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovoksana@mail.ru

Тихомирова А.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7647-5991>, e-mail: tihomirovaav@mgppu.ru

Федоренко Е.Ю.

ОАНО «Московская высшая школа социальных и экономических наук», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>, e-mail: e.fedorenko@mail.ru

Статья подготовлена в рамках научно-исследовательского проекта Московского государственного психолого-педагогического университета «Разработка концептуальной модели новой школы». Авторы предпринимают попытку начать сравнительный анализ образовательных систем и практик, которые имеют общие ценностные и теоретико-методологические основания и могут стать основой для построения образовательного процесса в рамках разрабатываемого проекта. Объектом анализа являются развивающее обучение и рефлексивно-деятельностный подход – направления, опирающиеся на основные положения культурно-исторической психологии, нацеленные на создание условий для развития учащихся в учебной деятельности в опоре на создание отношений сотрудничества учителя и ученика и поддержку субъектной позиции учащихся. Ставится проблема интеграции различных подходов в рамках единого образовательного процесса.

Ключевые слова: развивающее обучение, рефлексивно-деятельностный подход, субъектная позиция, сотрудничество, развитие ребенка, культурно-историческая

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

ПСИХОЛОГИЯ, КОНЦЕПЦИЯ НОВОЙ ШКОЛЫ.

Для цитаты: *Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С., Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.* Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18. DOI:10.17759/psyedu.2020120401

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)

Viktor K. Zaretskii

Moscow state university of psychology and education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru

Yurii V. Zaretskij

Moscow state university of psychology and education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: zaretskiyyuv@mgppu.ru

Oksana S. Ostroverkh

Siberian Federal University, Institute of Economics, Management and Environmental Studies, Krasnoyarsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovoksana@mail.ru

Anna V. Tikhomirova

Moscow state university of psychology and education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7647-5991>, e-mail: tihomirovaav@mgppu.ru

Elena Y. Fedorenko

The Moscow School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>, e-mail: e.fedorenko@mail.ru

The article is written in the framework of the research project of the Moscow state university of psychology and education "Development of a conceptual model of a new school". In this article, the authors attempt to start a comparative analysis of conceptual educational systems and practices that have common value and theoretical and methodological foundations and can become the basis for building the educational process within the framework of the project being developed. It is important to enrich understanding of how the principles of subjectness, cooperation, and development can be implemented on a school-wide scale through a

Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

comparison of the system of developmental instruction training and the reflexive-activity approach. The article attempts to integrate these approaches in the process of designing a new school.

Keywords: system of developmental instruction, reflective-activity approach, subject position, collaboration, development, cultural-historical psychology, concept of new school.

For citation: Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S., Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu. A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach). *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18. DOI:10.17759/psyedu.2020120401 (In Russ.).

Введение

При ознакомлении с текстом данной статьи важно принять во внимание позицию авторов, разрабатывающих концепцию новой школы, в которой бы создавались максимально благоприятные условия для развития обучающихся и раскрытия их неограниченного потенциала развития.

Тезис о неограниченности потенциала развития каждого ребенка логически вытекает из ряда положений культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, которые являются базовыми теоретико-методологическими основаниями для данной проектной разработки. И этот тезис не просто дань гуманистической линии в образовании и развитии, а идея, имеющая под собой вполне конкретное обоснование, которое Л.С. Выготским было намечено, а в трудах отечественных психологов дополнено теоретическими аргументами и эмпирическими результатами.

Пожалуй, наиболее прямо эта идея сформулирована у В.П. Зинченко, который в эссе о Л.С. Выготском [8], обсуждая его тезис о том, что обучение ведет за собой развитие, пишет следующее: «Выготский формулирует положение о том, что обучение должно идти впереди развития. Но это довольно странное опережение, так как обучение делает один шаг, а развитие – два и более. Если учитель окажется чувствительным к зоне ближайшего развития ребенка, то она превратится в перспективу его бесконечного развития». Эти слова относятся к одному из наиболее интересных, спорных и загадочных тезисов Л.С. Выготского о том, что «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [5]. Очень долгое время на это высказывание Л.С. Выготского исследователи и практики почти не обращали внимание [7]. В то же время сам автор сразу после этих слов пишет: «И это есть самый положительный момент новой теории».

Действительно, соединяя идею о том, что один шаг в обучении может способствовать многим шагам в развитии, с идеей «зоны ближайшего развития» как области действий, в которой ребенок может осознанно сотрудничать со взрослым, присваивая то, что делалось им совместно со взрослым, и превращая этот опыт в свое собственное достояние, мы неизбежно приходим к выводу о бесконечности развития, столь просто и изящно

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

сформулированному В.П. Зинченко.

Если ставить для проекта школы задачу создания условий для развития (бесконечного развития!) каждого ученика как *практическую*, тогда возникают вопросы о том, на какие образовательные системы и практики мы можем опираться в проектной разработке? Очевидно, что на данный момент ни традиционное школьное обучение, ни многочисленные инновационные системы и практики не могут обоснованно утверждать, что решили эту задачу – создания максимально благоприятных условий для развития каждого ученика в образовательном процессе. В то же время многие авторы прямо ставят задачу создания условий для развития учеников в учебной деятельности, опираясь при этом на положения культурно-исторической психологии (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин, Л.Ф. Обухова, В.К. Зарецкий и др.). Само многообразие существующих различных образовательных систем и практик указывает на то, что в каждой из них задача создания условий для развития в обучении учеников решается лишь частично, но не решается в комплексе. В то же время и опыта создания интегративных подходов, в которых бы сочетались идеи и технологии, сложившиеся внутри различных практик, тоже как такового нет. При этом каждый специалист, работающий в практике, на собственном опыте мог убедиться в том, что как бы хороша и тонко разработана ни была теория, она всегда столкнется в практике с тем, что выходит за границы ее компетентности. Именно поэтому практика стремится интегрировать различные подходы и технологии, но на уровне теории процесс интеграции сталкивается с серьезными трудностями объединения различных подходов, построенных на хотя и общих, но в чем-то все-таки различных основаниях.

В данной статье авторы предпринимают попытку начать сравнительный анализ концептуальных образовательных систем и практик, которые, по мнению авторов, являются построенными на общих ценностных основаниях, имеют общие теоретико-методологические основания, сходны по интенции, но различаются по некоторым задачам, способам реализации принципов, технологиям и др. Но – что важно – могут быть ориентирами для построения образовательного процесса в рамках разрабатываемого проекта.

В качестве объектов анализа в данной статье определены развивающее обучение – образовательная система, которая начала складываться в 1970-е гг. под руководством Л.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, и рефлексивно-деятельностный подход к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей, возникший в 1990-е гг. в связи с обострившейся в то время проблемой неуспевающих детей (В.К. Зарецкий и др.).

Для нас, как для разработчиков концепции новой школы, важно, что ключевые идеи, положенные нами в основу проекта, являются базовыми и для данных подходов, хотя их «концептуальное наполнение» и технологическая реализация, как мы покажем далее в тексте, могут существенно различаться. Но общность ценностных оснований представляется первым и необходимым условием самой постановки вопроса о возможности объединения (интеграции) различных подходов в рамках единого образовательного процесса (пространства). Примечательно, что и сами авторы данной статьи являются по своей профессиональной идентичности представителями либо развивающего обучения, либо

Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

рефлексивно-деятельностного подхода, и все авторы разделяют идею направленности на интеграцию различных подходов (не только указанных) в образовательном пространстве проектируемой школы.

В качестве ключевых идей и ценностных оснований проекта в процессе проектной деятельности, в которой помимо авторов проекта участвовали учителя, родители и ученики, были определены: *развитие, сотрудничество, субъектность*. Это означает, что образовательная система проектируемой школы должна быть направлена на создание условий для развития, прежде всего, ученика, но – в идеале – и всех остальных участников образовательного процесса, включая учителей и родителей; создание условий опирается на сотрудничество, прежде всего, учителя и ученика, но это же относится и ко всем участникам образовательного процесса; в то же время сотрудничество рассматривается как важнейшее условие становления субъектной позиции ученика в учебной деятельности и тем самым развития его субъектности. И, как показывают исследования отечественных психологов, работающих в рамках культурно-исторической традиции, субъектность или субъектная позиция ученика начинает рассматриваться как важнейшее условие его развития и механизма саморазвития (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, В.А. Петровский, В.В. Рубцов, Б.Д. Эльконин, В.К. Зарецкий, Ю.В. Зарецкий, И.Ю. Кулагина, А.Б. Холмогорова и др.).

Таким образом, логический круг замыкается: ставя во главу угла развитие ученика и других участников образовательного процесса, мы приходим к идее субъектности ученика в учебной деятельности и в его взаимодействии со взрослым, а основное условие становления субъектности видим в установлении отношений сотрудничества учителя и ученика в учебной деятельности. Если субъектная позиция по отношению к учебной деятельности присуща ученику, то в отношении сотрудничества она поддерживается и укрепляется. Если ученик не действует из позиции субъекта учебной деятельности, не вступает в отношения сотрудничества, то обращение взрослого к нему как к сотруднику и субъекту собственной и совместной деятельности может вызвать к жизни эту позицию ученика и установить с ним отношения сотрудничества.

Мы придаем отношениям сотрудничества столь важную роль также и потому, что в формулировке Л.С. Выготского говорится, что развитие происходит *в сотрудничестве* ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития.

В следующей части статьи мы предлагаем рассмотреть некоторые процедуры, единицы учебного процесса, существующие в практике развивающего обучения и в рефлексивно-деятельностном подходе, и провести сравнительный анализ, чтобы:

- увидеть специфику их реализации в этих подходах;
- соотнести задачи образовательного процесса, которые решаются в рамках данных подходов;
- найти возможности интеграции способов и инструментов, разработанных в рамках разных подходов в едином образовательном пространстве.

В развивающем обучении основным способом введения новой темы является организация проблемной ситуации, которую невозможно решить теми способами, которыми

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

ребенок уже владеет, и дети сами заявляют о необходимости поиска новых способов действия. Происходит переход от непосредственных проб и ошибок учащихся к поиску и открытию способа действия как способа решения новой задачи. В этом переходе от практической задачи к учебной учащийся совместно с учителем и другими детьми строит ориентировочную основу обобщенного способа действия. Отношение между ориентировкой и исполнением, их противопоставление есть главная задача ученика и учителя в развивающем обучении. «Два связанных полюса УЗ¹ – устремленность к достижению (выполнению) и поиск-опробование-обнаружение средств-опор действия – в своей концентрации и кульминации суть полимотивирующее устройство взаимности учителя и ученика» [12].

В учебной задаче в младшей школе поиск и опробование средств есть основное содержание совместного действия детей и учителя, который инициирует такой поиск, а не предлагает готовые средства.

В рефлексивно-деятельностном подходе основным процессом для ученика является работа над собственными ошибками и трудностями. Новые темы вводятся как то, что содержит необходимые знания и инструменты для исправления ошибок и преодоления трудностей. Все «знания и инструменты» являются компонентами выстраиваемых способов действия, которые должны обеспечивать безошибочное (в идеале) действие. Например, чтобы научиться писать правильно слова с безударной гласной в корне слова, нужно знать: что такое ударение, как его определить, части слова, как определить корень, как определить, где находится безударная гласная, как ее проверить, как подбирать родственные слова, как различать родственные слова от слов со сходным звучанием, как увидеть опасное место и как правильно написать, если все проверил. Все эти знания и умения, выстроенные в определенную последовательность, образуют индивидуальный способ действия.

В развивающем обучении (РО) организуется проблемная ситуация как ситуация невозможности решить практическую задачу с опорой на уже освоенный способ действия. В рефлексивной оценке невозможности прямого действия учащиеся обнаруживают границы своего знания, что есть начало формирования умения учиться.

В рефлексивно-деятельностном подходе (РДП) при введении новой темы учитель уже работает с дефицитом имеющихся у ученика средств, и выход на новую тему происходит через обращение к средствам, которые нужны ученику. Важно, что ситуация дефицита средств и организуемая взрослым рефлексия есть основные компоненты ситуации вовлечения ребенка в работу со способом действия.

При введении новой темы на уроке в РДП особое место уделяется рефлексии в создании проблемного поля. Решая задачи под руководством взрослого, школьники сталкиваются с ситуацией затруднения. И здесь ситуация затруднения или ошибки рассматривается как ресурс для самостоятельного движения в учебном предмете, а для взрослого является основанием для предложения помощи. Учащиеся совместно с учителем выводят способ решения задачи, описывают его как алгоритм и далее при решении задач

¹ Учебная задача.

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

применяют совместно выведенный алгоритм, осваивают составляющие его операции. И как описывает Антонова А.Н.: «Модель изучения темы выглядит как рефлексия – проблема – поиск способа решения – прописывание найденного способа (рефлексия) – анализ заданий – решение задач по теме – диагностическая контрольная работа – работа над ошибками (реконструкция способа на основе рефлексии и его перестройка)» [2, с. 204].

Таким образом, для данного подхода важна рефлексия имеющихся трудностей или ошибок учащихся, и в этом проблемном поле учащиеся формулируют свой замысел относительно своего движения и открывают новый способ действия, описывая его, и в дальнейшем осваивают составляющие его операции.

Сравнивая способы организации уроков в разных подходах, можно отметить, что общим является создание проблемной ситуации через рефлексию. В РДП организуется рефлексия индивидуальных затруднений учащихся в освоении темы, а в развивающем обучении происходит рефлексивная оценка дефицита имеющегося способа действия у учащихся в решении практической задачи. В РО рефлексия есть оценка имеющихся способов действия, которые были успешны и всегда приводили к результату (см. создание ситуации успеха перед созданием проблемной ситуации), а ситуация затруднения является возможностью развернуть вместе с ребенком рефлексию имеющихся способов действия («интеллектуальный конфликт») и возможностью проявить инициативу в разворачивании пробно-поисковых действий.

Однако существенное различие состоит в том, что не любое описание способа действия можно использовать в развивающем обучении, а лишь модель как адекватную форму существования научного понятия. В РО моделирование есть ключевое действие, модель есть не только средство отражения и осмысления существенных отношений в объекте, но и средство получения нового знания, т.к. преобразуя саму модель, экспериментируя с ее границами, учащиеся испытывают научное понятие на меру его обобщенности. И в этом отличие действия моделирования у младших школьников и подростков. Как полагают авторы концепции подростковой школы в развивающем обучении, «переход от обобщенного отражения объектов к опробованию границ управления их поведением – центральное преобразование способа действия в подростковой школе развивающего обучения» [4, с. 17].

Описанные выше общие черты и различия двух подходов можно увидеть и в логике движения по решению поставленной задачи. В РО единицей является учебная задача, поэтому типы уроков различаются по видам учебных действий – уроки постановки учебной задачи, уроки по моделированию и преобразованию модели, урок по конкретизации и решению класса задач, уроки контроля и оценки. В РДП материалом совместного действия является работа над ошибкой, поэтому урок может разворачиваться в следующей логике: выработка замысла совместной деятельности по работе с имеющимися трудностями; стартовая контрольная работа (определение специфики трудности и зоны ближайшего развития); обсуждение способа работы над ошибками; самостоятельная работа над ошибками или новым материалом с консультативной помощью учителя; коллективная работа над темами, которые являются полезными для всех в данный момент; контрольная

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

работа на испытание способа; итоговая контрольная работа; рефлексия. Интериоризация основных этапов проектного действия по Н.Г. Алексееву [1] – «замысел-реализация-рефлексия» – приводит к тому, что учащийся становится субъектом проектного действия. Рефлексия, понимание и взаимопонимание – это те основные процессы, которые обеспечивают интериоризацию.

Подчеркнем, что развертывание учебной деятельности как системы учебных задач приводит к возникновению новых форм субъектности учеников. Субъект учебной деятельности – человек, желающий и умеющий учиться, тот, кто может осуществить самостоятельно переход от непосредственно результативного к учебному действию. И далее в средней и старшей школе новая форма субъектности возникает на переходе от учебного к продуктивному действию как опробование человеком нового смыслового поля действия, нового пространства возможностей собственного движения [12].

Рассмотрим три важных компонента образовательного процесса – ситуации выбора, которые создаются для ребенка в обучении, то, как устроена работа над ошибками, и то, как происходит процесс оценивания.

На наш взгляд, выделяя именно эти компоненты для сравнения, можно увидеть, создаются ли в обучении условия для самостоятельного, инициативного и ответственного учебного действия как существенных характеристик субъектности учащихся.

Как мы рассматривали выше, в развивающем обучении есть разные типы уроков и занятий, и возможности выбора отличаются в каждом из них. Основанием для организации ситуаций выбора является переходность или поляризованность – противопоставление подготовки (ориентировки) и выполнения (реализации). Самостоятельное действие ребенка строится как различение и переход от ориентировки к реализации и обратно. «Самостоятельное выделение детьми ориентировочной основы предстоящего действия, – писал Д.Б. Эльконин, – т.е. его способа, и есть содержание учебной задачи» [13, с. 216].

В РО есть уроки и занятия, отличающиеся по форме проведения, способу завершения, по позиции учителя [9]. Например, на занятии по работе над ошибками разворачивается индивидуальная работа ребенка по освоению операций, входящих в способ действия, открытый на уроке. Учащийся работает индивидуально, самостоятельно выбирая вид и объем заданий, выбирая тренироваться и совершенствовать определенное умение или сразу выполнять на оценку. Важно, что объем и время завершения своей работы ребенок определяет сам в отличие от урока, где границы урока заданы. Учитель при проведении занятия особое внимание уделяет пространству организации работы, а именно в пространстве класса различены функциональные места для подготовки и выполнения – столы с тренировочными карточками на каждое из осваиваемых умений (простые и сложные), столы с «помощниками», где «помощники» – это схемы, модели, предметный материал, алгоритмы – то, что ребенок может использовать как средство для решения задач, столы с карточками на оценку. Такая пространственная организация создает возможности для рефлексивного отношения учащихся к своей работе – пониманию ими уместности своей подготовки.

Например, в РО цикл работы над ошибками на занятии может быть организован

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

следующим образом:

1. Учащиеся выполняют проверочную работу на уроке и оценивают каждое из заданий, важно, что оценка учеником своей работы проводится раньше, чем оценка учителем. Выделение умений, их обозначение и представление в виде шкал происходит в совместной работе с учителем на уроках.

2. После выполнения проверочной работы учитель также оценивает работу ребенка по шкалам, и далее ученик разбирается, где его оценка по шкале не совпала с оценкой учителя, и где была допущена ошибка. Если у ребенка возникают трудности на данном этапе, учитель оказывает помощь, помогая понять ошибку и ее связь с тем или иным умением.

3. На занятии ученик составляет свой план работы над ошибками и выбирает задания, с помощью которых тренируется и исправляет свои ошибки.

4. Самостоятельную проверку правильности выполненного задания ребенок проводит с помощью ключей (ответов) и переходит к следующему заданию или возвращается к ошибке, разбирается сам или обращается с вопросом к учителю.

5. После выполнения плана подготовки ученик переходит к работе на оценку.

Если на уроке учитель является организатором и инициатором детских действий, то на занятии он становится консультантом, работающим по запросу ребенка. На таких занятиях в специально организованном пространстве класса с разными функциональными местами (столы с карточками для подготовки, столы с «помощниками», ключи для проверки, столы с контрольными карточками) создаются ситуации выращивания индивидуального учебного действия как действия самостоятельного, инициативного и ответственного, связанного с усовершенствованием способов выполнения своей работы.

В РДП работу над ошибками предлагается проводить каждый раз, когда ошибки допущены. Фактически именно через работу над ошибками разворачивается основной процесс сотрудничества ребенка и взрослого. Например, если с ошибками написан контрольный диктант, то ученику предлагается сделать работу над ошибками по определенной схеме, которую мы рассмотрим ниже. При этом вводится смысл этой работы, совместно с учениками проясняется, почему она строится именно так, как именно она приведет к исправлению ошибки. Ребенок может отказаться и работать своим способом, а дальше проводится проверка, был ли эффективен этот подход.

1. При проверке контрольной работы учитель отмечает места, где допущена ошибка, но не исправляет их, исправить предлагается ученику.

2. Если он не может исправить или не может объяснить, почему именно так нужно исправить, то ему сообщается правило (или он может найти его самостоятельно в справочнике), которому подчиняется данное место (не для того, чтобы ученик его усвоил, а чтобы знал, что на этот случай есть определенное правило – инструмент проверки опасного места).

3. Затем ученику предлагается сделать инвентаризацию ошибок по определенной форме. Он выписывает слова или словосочетания, подчеркивает места, где допущена ошибка, в соответствующих графах указывает часть слова, часть речи, правило (способ) и

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

пример, который должен придумать сам. В таблице ученик заполняет только то, что может сам. Остальное делает совместно с учителем (психологом, консультантом, тьютором, родителем, другом).

4. Далее ученик выбирает ошибку, от которой хочет избавиться, и над ней проводится работа с помощником. Учитель предлагает: «Сейчас у каждого есть возможность выбрать ту ошибку, над которой он бы хотел поработать и перестать ее допускать». Сначала идет рефлексия – поиск ответа на вопрос, каким способом он действовал, который привел к ошибке; затем – «проектная работа», направленная на создание нового способа, который даст возможность не допускать соответствующую ошибку. По ходу осваиваются все необходимые знания и умения, которые позволят пользоваться этим способом.

5. После того, как новый способ создан, проводится «контрольная работа на испытание способа». Учитель спрашивает: «Ты готов проверить свой способ или тебе нужно еще потренироваться?» Если в ней есть ошибки, то способ корректируется, если нет ошибок, то следующим шагом проводится итоговая контрольная работа.

6. Итоговая контрольная работа.

7. Переход к работе над следующей ошибкой.

8. После проработки двух ошибок можно поставить рефлексивную задачу, как научиться самому исправлять ошибки, преодолевать трудности, писать без ошибок.

В обоих подходах работа над ошибками прежде всего касается способа действия и его рефлексии. В обоих подходах в таком виде работы создаются условия для выбора. В РДП это выбор ошибки, с которой ребенок будет работать, выбор проверки или тренировки. В РО это:

- выбор вида помощи (обратиться к учителю, справочнику, другу), приходить на консультацию или не приходить,
- выбор способа работы – одному или в группе,
- самостоятельное составление плана подготовки и выбор стратегии подготовки к контрольной работе,
- выбор заданий – простых или повышенной сложности,
- выбор средств моделирования (схема, чертеж) как средств решения задачи.

Можно сказать, что в данных подходах при работе над ошибками создаются условия для возникновения у ученика замысла собственного действия на урок или на занятие, где и происходит его реализация. В РО мы видим, что усилено место выбора и принятия решения при переходе от тренировки к работе на оценку.

Ключевое отличие в подходах – это возможность выработки собственного замысла участия в уроке в рефлексивно-деятельностном подходе, вплоть до отказа от работы по целям урока. Указанное различие связано с историей становления рефлексивно-деятельностного подхода. Он возник как средство индивидуальной помощи по преодолению учебных трудностей учащихся, и в этих условиях очень важна поддержка взрослым собственного замысла ребенка, пусть и отличного от идеи урока. Каждый небольшой выбор ребенка – это ситуация самоопределения, которая помогает ему через рефлексию выращивать собственную осознанную позицию по отношению к разным процессам на уроке. Ориентация взрослого на выбор ребенка поощряет ребенка совершать ошибки, которые

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

впоследствии требуется исправить и выбрать собственный путь в работе над способом и достижением результата.

Из анализа видно, что в сравниваемых нами подходах в работе над ошибками происходит становление самооценочных действий, самостоятельный выбор трудных мест, рефлексия относительно трудностей, возможность выбора и сотрудничества (как с учителем, так и со сверстниками), и это создает условия для развития субъектности.

Не менее важным для каждого подхода является процесс оценивания. В традиционной образовательной ситуации учитель говорит ребенку, что ему следует делать, и проверяет правильность выполнения. Как мы видим, работа в рефлексивно-деятельностном подходе и развивающем обучении направлена на то, чтобы ребенок сам формулировал замысел и ставил перед собой задачи. Если оценивать продолжает учитель, внешний человек по отношению к задаче и замыслу, это вызывает противоречие во всей системе. В связи с этим представляется важным рассмотреть, как реализуется оценивание в РО и РДП.

В обоих подходах функция оценки в учебной деятельности заключается в том, чтобы определить, освоил ли ученик способ действия и продвинулся ли он относительно «самого себя».

В развивающем обучении такая оценка относится к выполнению всей учебной задачи и называется итоговой рефлексивной оценкой. В рефлексивно-деятельностном подходе ребенок сам может определить момент, когда осуществляется итоговое оценивание, когда он к нему готов.

Как в развивающем обучении, так и в рефлексивно-деятельностном подходе присутствуют еще несколько видов оценивания.

В РО присутствует прогностическая оценка – оценка учеником своих возможностей, когда он определяет, достаточно ли у него знаний для решения новой задачи, каких именно знаний ему недостает. Еще один вид оценивания: рефлексивная оценка – определение учащимся того, что он знает и чего не знает, в основе которой способность видеть себя со стороны и не считать свою точку зрения единственно возможной [3].

В рефлексивно-деятельностном подходе происходит аналогичная процедура, и ее называют самооцениванием через рефлекссию, когда ученик определяет, готов ли он писать работу на итоговую оценку, хватает ли ему знаний и уверен ли он в своем способе.

Одной из основных форм оценивания в рефлексивно-деятельностном подходе является обратная связь от учителя. Например, после написания диктанта по русскому языку учитель не оценивает, плохо или хорошо выполнена работа, а дает обратную связь относительно допущенных ошибок (сколько допущено ошибок грамматических, пунктуационных и на внимание).

Таким образом, работая в том или в другом подходе, важно фиксировать внимание детей на способах действия, опираясь на рефлекссию ученика и учителя. В обоих подходах процесс самооценивания – выработка критериев оценки, самооценка своей работы по умениям – ведет к развитию таких компонентов субъектной позиции, как осознанность и активность.

Еще одной важной единицей анализа является то, как организована совместная

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

деятельность участников образовательного процесса. Для обоих подходов сотрудничество является ключевым условием организации деятельности. В развивающем обучении поиск нового способа действия происходит в форме учебного сотрудничества, которое разворачивается учениками вокруг учебной задачи. Как писал В.В. Давыдов, «единицей учебного взаимодействия было принято совместное действие учеников, организованное учителем так, чтобы ориентировать детей на поиск, обнаружение, моделирование и конкретизацию генетически исходного отношения данной предметной дисциплины (или ее крупных разделов)» [6, с. 268]. В своих исследованиях Г.А. Цукерман показала, что сотрудничество с «равносовершенными партнерами является необходимым условием роста инициативности ребенка при освоении действий, имеющих рефлексивную природу (в отличие от освоения действия по образцу). Учебная инициатива проявляется в вопросах и догадках о способе решения новой задачи и о границах применения этого способа» [11, с. 55]. Именно способ взаимодействия участников совместного действия является базовой характеристикой общности. Специфическими характеристиками общности являются коммуникация, взаимопонимание, рефлексия [10]. В рефлексивно-деятельностном подходе сотрудничество рассматривается в первую очередь как построение общего замысла ученика (учащихся) и учителя. Как в развивающем обучении, так и в рефлексивно-деятельностном подходе сотрудничество подразумевает понимание позиции другого, поиск точек соприкосновения, координацию разных точек зрения, разрешение противоречий, поиск способов совместной работы, что и определяет субъект-субъектные отношения.

Заключение

Анализ единиц образовательного процесса в развивающем обучении и рефлексивно-деятельностном подходе показал, что особое внимание в обоих подходах уделяется созданию условий для развития субъектности. Субъектность понимается как проявление инициативности, осознанности, построения замысла собственного учебного действия через организацию пространства выбора, самоопределение и рефлексия.

Задача, которую авторы поставили перед собой как разработчики концепции новой школы, – найти эффективные образовательные практики, в которых развитие, сотрудничество и субъектная позиция ребенка находятся во главе угла. Проведенный сравнительный анализ единиц образовательного процесса в рамках развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода показал нам, что подходы базируются на общих основаниях, и в разработанных образовательных практиках нет противоречий, но есть разные образовательные задачи. В РО центральная задача – становление субъекта учебной деятельности через освоение системы теоретических понятий, которая задает логику разворачивания предметного обучения, перед РДП стоит задача индивидуальной работы с учебными трудностями. И та, и другая задачи должны быть решены разработчиками образовательного процесса. Следовательно, мы можем сделать следующий шаг – интегрировать обе практики и проектировать на их основе концепцию новой школы. В развивающем обучении проработана методика организации уроков, построена технология

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

предметного обучения, нацеленного на развитие теоретического мышления с опорой на сотрудничество между учениками, на инициативу и учебную самостоятельность ученика. В рефлексивно-деятельностном подходе накоплен большой опыт работы с индивидуальными учебными трудностями учеников, построена технология поддержки становления субъектной позиции ученика в сотрудничестве с учителем и другими учениками, построена схема проектного действия ребенка (замысел-реализация-рефлексия), которая может быть использована как условие становления субъектной позиции подростка. И то, и другое – важные составляющие для проектирования образовательного процесса в новой школе.

Рассмотренные нами подходы, их детальное описание и многолетняя практика реализации представляют собой ориентиры для построения образовательного процесса в школе, концепция которой основана на понимании процесса становления субъектности как центрального и системообразующего.

Литература

1. *Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2002. 41 с.
2. *Антонова А.Н.* Построение урока на принципах рефлексивно-деятельностного подхода // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 199–211.
3. *Воронцов А.Б.* Практика развивающего обучения. М.: Русская энциклопедия, 1998. 360 с.
4. *Воронцов А.Б., Эльконин Б.Д., Нежнов П.Г., Чудинова Е.В.* Подростковый этап школьного образования в системе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова // Концепция развивающего обучения в основной школе. М.: ВИТА-ПРЕСС. 2009. С. 11–34.
5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
6. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении – сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149–188. DOI:10.17759/chrp.2016120309
8. *Зинченко В.П.* Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Коллективная монография / Под общ. ред. Т.Г. Щедриной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. С. 294–299.
9. *Островерх О.С., Свиридова О.И., Эльконин Б.Д.* Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты // Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов). Ч. 1. Красноярск, 1998. С. 15–27.
10. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
11. *Цукерман Г.А.* Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 4. С. 51–59.

Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.

Сравнительный анализ концептуальных оснований
современных образовательных систем и
образовательных практик (на примере сравнения
системы развивающего обучения и рефлексивно-
деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 4. С. 3–18.

Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern
Educational Systems and Educational Practices (on the
Example of Comparison of the System of Developmental
Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4,
pp. 3–18.

DOI:10.17759/pse.2020250405

12. Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые
вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 4. С. 28–39.

DOI:10.17759/pse.2020250403

13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 555 с.

References

1. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovij razvitiya reflektivnogo myshleniya. Diss. dokt. psikhol. nauk [Design of conditions for the development of reflective mindset] Moscow, 2002. 41 p. (In Russ).
2. Antonova A.N. Antonova N.V., Antonova A.N. Lesson planning on the principles of reflectiveaactivity approach. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2013. Vol. 21, no. 2, pp. 199–211. (In Russ.).
3. Voroncov A.B. Praktika razvivayushchego oblucheniya [Practice of developmental education]. Moscow: Russkaya enciklopediya, 1998. 360 p. (In Russ).
4. Voroncov A.B., El'konin B.D., Nezhnov P.G., Chudinova E.V. Podrozkovyy etap shkol'nogo obrazovaniya v sisteme D.B. El'konina–V.V. Davydova [The adolescent stage of school education in the system of D. B. Elkonin–V. V. Davydov]. *Koncepciya razvivayushchego obucheniya v osnovnoj shkole [The concept of developing learning in secondary school]*. Moscow: VITA-PRESS, 2009, pp. 11–34. (In Russ).
5. Vygotsky L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Myshlenie i rech'. [Collected works: in 6 vols. Vol. 2. Thought and language]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 5–361. (In Russ).
6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. [Theory of developmental learning] Moscow: INTOR, 1996. 544 p. (In Russ).
7. Zaretsky V.K. Vygotsky's Principle "One Step in Learning - One Hundred Steps In Development": From Idea To Practice. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 149–188. DOI:10.17759/chp.2016120309.
8. Zinchenko V.P. Lev Semenovich Vygotskij: zhizn' i deyatel'nost'. [Lev Semyonovich Vygotsky: the life and work]. In Shchedrina T.G. (red.), *Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko. Kollektivnaya monografiya [Style of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. To the 80th anniversary of Vladimir Petrovich Zinchenko]*. Moscow: Rossijskaya politicheskaya enciklopediya (ROSSPEN), 2011, pp. 294–299. (In Russ).
9. Ostroverh O.S., Sviridova O.I., El'konin B.D. Prostranstvo uchebnoj deyatel'nosti mladshego shkol'nika: celi i rezul'taty. [The space of educational activity of a primary school student: goals and results]. *Pedagogika razvitiya: problema obrazovatel'nyh rezul'tatov (effektov) Part. 1 [Pedagogy of development: the problem of educational results (effects)]*. Krasnoyarsk, 1998, pp. 15–27. (In Russ).
10. Rubcov V.V. Organizaciya i razvitie sovmestnyh dejstvij u detej v processe obucheniya. [Organization and development of joint actions in children in the learning process]. Moscow: Pedagogika, 1987. 160 p. (In Russ)

Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

11. Zuckerman G.A. Co-action of Learners: Resolved and Unresolved Issues. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 51–59. DOI:10.17759/pse.2020250405. (In Russ.).
12. Elkonin B.D. Modern Era of the Theory and Practice of Learning Activity: Key Issues and Perspectives. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 28–39. DOI:10.17759/pse.2020250403. (In Russ.).
13. Elkonin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy [Chosen psychological writings]*. Moscow: Pedagogika, 1989. 555 p. (In Russ).

Информация об авторах

Зарецкий Виктор Кириллович, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru

Зарецкий Юрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: zaretskiyuuv@mgppu.ru

Островерх Оксана Семеновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления человеческими ресурсами, Институт экономики, государственного управления и финансов Сибирского федерального университета (ИЭУиП СФУ), г. Красноярск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovoksana@mail.ru

Тихомирова Анна Владимировна, преподаватель кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ведущий аналитик Центра доказательного социального проектирования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7647-5991>, e-mail: tikhomirovaav@mgppu.ru

Федоренко Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, декан факультета менеджмента в сфере образования, ОАНО «Московская высшая школа социальных и экономических наук», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>, e-mail: e.fedorenko@mail.ru

Information about the authors

Viktor K. Zaretskii, PhD in Psychology, Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru

*Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С.,
Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю.*

Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода)
Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3–18.

*Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V., Ostroverkh O.S.,
Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu.*

A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3–18.

Yurii V. Zaretskij, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Clinical and Counseling Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: zaretskiyyuv@mgppu.ru

Oksana S. Ostroverkh, PhD in Psychology, associate Professor of the Department of psychology of human resource management, Institute of Economics, Management and Environmental Studies, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovoksana@mail.ru

Anna V. Tikhomirova, lecturer of the Chair Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, a leading analyst of the Center for evidence-based social design, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7647-5991>, e-mail: tihomirovaav@mgppu.ru

Elena Y. Fedorenko, PhD in Psychology, Dean of the faculty of management in education, Moscow higher school of social and economic Sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>, e-mail: e.fedorenko@mail.ru

Получена 12.11.2020
Принята в печать 30.12.2020

Received 12.11.2020
Accepted 30.12.2020