

Междисциплинарные связи социальной, возрастной и педагогической психологии: ресурсы развития

В.В. СТЕПАНОВА*,
Смоленск, Россия, stepanova.valent@yandex.ru

Н.Н. ТОЛСТЫХ**,
Москва, Россия, nnvt@list.ru

На примере авторской образовательной технологии обосновывается продуктивность междисциплинарных разработок, учитывающих педагогический, психологический и социально-психологический подходы к проблеме развития. Описана и проанализирована образовательная технология «Росток» (автор — В.В. Степанова) в той ее части, которая раскрывает содержание и динамику выстраивания системы взаимоотношений между учащимися в период обучения в начальной школе. Представлен новый взгляд на проблему использования групповых форм учебной работы, отличный от представлений о коллективно-распределенной учебной деятельности.

Ключевые слова: образовательная технология, социальная психология развития, модель психического, коллектив, группа, развивающее обучение, групповые формы учебной деятельности.

В последние месяцы своей жизни Михаил Юрьевич Кондратьев написал книгу воспоминаний, с некоторыми главами которой читатели журнала «Социальная психология и общество» уже могли познакомиться. Сейчас эта книга вышла [6]. Она не только о прошлом, но и о на-

стоящем, о котором поневоле задумываешься, сравнивая то, что происходило в научном психологическом сообществе, в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне Психологический институт ОАО) 30–40 лет назад, с тем, что происходит в настоящее время, сопо-

Для цитаты:

Степанова В.В., Толстых Н.Н. Междисциплинарные связи социальной, возрастной и педагогической психологии: ресурсы развития // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 23–44. doi:10.17759/sps.2016070103

* Степанова Валентина Васильевна — кандидат психологических наук, научный руководитель инновационной площадки «Росток», Центр информационных технологий Министерства образования и науки Новосибирской области, ведущий специалист Научно-практического центра «Гармония», г.Смоленск, Россия, stepanova.valent@yandex.ru

** Толстых Наталья Николаевна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии развития ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, nnvt@list.ru

ставляя корифеев психологической науки тех лет и нынешних и т. д. Но это еще и книга о будущем, потому что она — по сути дела завещание, последняя воля Михаила Юрьевича. Об одном из его напутствий-завещаний мы и хотим поговорить в нашей статье. Речь идет о его глубокой уверенности в перспективности междисциплинарных исследований и научно-практических разработок на границах социальной психологии с другими областями психологической науки и практики, прежде всего возрастной и педагогической психологии, психологии развития. «Хотелось бы подчеркнуть, — пишет он, — что, указывая на содержательную ценность социально-психологических переменных при анализе психолого-возрастной и психолого-педагогической проблематики, я далек от того, чтобы заявлять их главенствующую, приоритетную значимость. Но было бы попросту легкомысленно забывать о том, что недоучет этих переменных практически закономерно приводит к неоправданно излишней «педагогизации» психологической реальности, к содержательно-смысловому упрощению и уплощению ее анализа в связи с подменой задачи исследования в логике «что есть на самом деле» задачей декларирования того, «как должно быть» [6, с. 128].

М.Ю. Кондратьев конкретизирует продуктивность междисциплинарных связей между социальной, возрастной и педагогической психологией на ряде примеров, связывающих разработки А.В. Петровского с некоторыми элементами теорий развития и развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Не будем пересказывать эти фрагменты книги, отметив лишь, что в них не упоминается, казалось бы, на поверхности лежащая в этом контексте проблема

места и роли коллективной деятельности в процессе обучения.

Вместе с тем, в 70–80-е и в начале 90-х гг. эта, несомненно пограничная между социальной и педагогической психологией проблематика, оказывалась в центре внимания многих отечественных исследователей [1; 3; 4; 7; 10–14 и др.]. Большое внимание было уделено ей и рядом зарубежных психологов (Ж. Пиаже, А.-Н. Перре-Клермо, К. Робинсон) [9]. Сегодня, однако, редко встретишь публикацию на эту тему.

Создается впечатление, что проблема решена, тем более что Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения ставит в качестве основной задачи ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования [5, с. 4]. В свою очередь, универсальные учебные действия, как сказано в этом документе, включают в себя четыре основных блока: 1) личностные; 2) регулятивные; 3) познавательные; 4) коммуникативные действия. Причем, условием реализации коммуникативных универсальных учебных действий является использование групповых форм организации учебной деятельности: «Освоение коммуникативных действий должно обеспечить социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и

взрослыми» [35, с. 6]. Переход от классно-урочной системы к системе проектов в процессе обучения уравнивает в правах групповой способ обучения с фронтальным способом организации учебной деятельности. Есть все основания полагать, что упомянутые выше психологические исследования сыграли свою роль в принятии этих важных для реформы современного образования решений.

Нельзя здесь не отметить и того, что выраженный в ФГОСах второго поколения акцент на широкое использование коллективных форм обучения совпадает с общемировым трендом: сегодня во многих странах наблюдается тенденция все более активного применения групповых форм работы на занятиях со школьниками и студентами [34].

Но понимание проблемы, а поэтому и подходы к ее решению, по нашему глубокому убеждению, все-таки остаются поверхностными.

Во-первых, опыт внедрения ФГОСов НОО второго поколения показывает, что учителя испытывают огромные трудности в процессе использования групповых форм обучения, вследствие чего они не только не видят эффективности таких форм, но и часто активно протестуют против их внедрения.

Во-вторых, коллективная деятельность в процессе обучения нередко сводится, по сути дела, либо к использованию групповых форм работы на отдельных уроках (часто только на открытых — показательных), либо к решению некоторых проблем в как бы отдельно от обучения существующем процессе воспитания детей (коллективные экскурсии, совместная подготовка праздника и пр.).

В-третьих, бытует мнение, что для организации коллективной учебной деятельности достаточно лишь правильно расста-

вить мебель и дать задание для работы в группах детей, сидящих за общим столом, чего, конечно же, явно не достаточно.

В-четвертых, те идеи и принципы организации коллективно-распределенной учебной деятельности, которые были разработаны в контексте теории развивающего обучения, не являются, с нашей точки зрения, единственно возможными.

Выскажем тезис, который хотим защищать в данной статье: дефицитность современного подхода к пониманию роли коллектива и коллективной деятельности в образовании связана с неумением учитывать влияние целого ряда важных социально-психологических факторов. К таковым относится, в частности, игнорирование динамики развития учебной группы (класса). И как раз на это обстоятельство обратил в своей книге внимание М.Ю. Кондратьев, опираясь при этом на мнение А.В. Петровского, настаивавшего на том, что развивающаяся личность «формируется в результате последовательного включения в различающиеся по уровню развития общности, доминирующие на разных возрастных ступенях, и развитие личности определяется процессом развития группы, в которой она интегрирована». [цит. по: 6, с. 84]. В использовании в процессе обучения знаний о социально-психологических закономерностях общения между взрослыми и сверстниками на разных возрастных этапах, о закономерностях групповой и коллективной деятельности в ее динамике мы видим одно из перспективных направлений междисциплинарных исследований и развития соответствующих практик.

Высказанный тезис мы хотим защищать, опираясь на многолетний опыт использования образовательной технологии «Школа развития индивидуальности

(Росток)», разработанной В.В. Степановой. Содержание и анализ этой технологии, а также результаты ее внедрения в практику школьного обучения были представлены в ряде публикаций [20–29], поэтому в данном случае мы остановимся только на той ее части, которая непосредственно связана с развитием коллективной учебной деятельности.

По сути дела, образовательная технология «Росток» представляет собой воплощение идеи междисциплинарности: в ней в неразрывном единстве переплетены подходы к развитию возрастной, педагогической и социальной психологии.

Многолетнее применение указанной образовательной технологии можно рассматривать как многократно повторенный формирующий эксперимент, целями которого являются, с одной стороны, полноценное формирование всех указанных во ФГОС 2-го поколения универсальных учебных действий, и, с другой стороны, развитие индивидуальности каждого ребенка (заметим, что мы не отождествляем развитие личности и индивидуальности), а основным (хотя, разумеется, не единственным) средством достижения этих целей служит развитие коллективных форм учебной деятельности и коллектива учебной группы (класса) в целом. Формулировка выглядит, по сути дела, прямым цитированием ФГОС, но все дело в том, как именно это реализуется. Дело, как это и бывает в подобных случаях, в деталях. О них и пойдет речь.

Учитывая лимиты объема журнальной публикации, мы ограничимся описанием фрагмента технологии, касающегося только начальной школы.

Начнем с того, что современные дети приходят в первый класс школы, практически не умея общаться между собой [см.

об этом, например: 19]. Они бывают не готовы не только к групповым формам учебной работы, но и вообще к внятным формам взаимодействия со сверстниками. Зачастую это взаимодействие сводится к толканию друг друга, «догонялкам», дракам и визгу, так что учителю стоит больших трудов просто успокоить детей, призвать их к элементарному порядку. Но даже если картина не бывает столь удручающей, дети все равно не умеют ни слышать друг друга, ни понимать, ни учитывать взаимные интересы.

Первая причина этого — отсутствие достаточных **средств коммуникации**.

Даже если дети говорят на одном языке (а сегодня в связи с большим количеством детей мигрантов это бывает далеко не всегда), они плохо понимают друг друга. Это происходит потому, что, во-первых, словарный запас современных детей крайне ограничен, многие из них не знают значений элементарных слов, даже тех, которые встречаются в самом первом букваре. Они не знают, что значит «слева», «справа», «вперед» и т. д. Им бывают не знакомы названия частей тела. Что такое веко, затылок, темя, лодыжка, плечо и т. д., многим не известно. Поэтому, кстати, не все могут выполнить простые указания учителя, например, перейти на противоположную сторону класса, встать в колонну или шеренгу, дотронуться правым указательным пальцем до левого виска и т. п. Даже представляя себе значение какого-то слова, дети вкладывают в него только свой собственный смысл, тот, который им знаком из контекста своей частной жизни и который зачастую не совпадает с контекстом, известным другим детям.

Все это во многом связано с изменившимся характером общения в семье, в обществе. Озабоченность комфортными

условиями детского бытия привели к отрыву детей от полноценной включенности в семейную и общественную жизнь. Общение с ребенком стало носить формальный, поверхностный характер, перестало быть направленным на согласование действий в момент продуктивной деятельности. Забота о ребенке стала пониматься как обслуживание ребенка, а не обучение его обслуживанию себя. Уши, шею, пятки быстро, ловко и без лишних разговоров моет мама или бабушка, а не ребенок, поэтому так непомерно сократился активный словарь у детей, так неуклюжи стали их движения. Время, уходившее на овладение способами действия в культуре, теперь занято различными видами детских развлечений: просмотр мультфильмов, компьютерные игры, в лучшем случае чтение детских книг взрослыми.

Так воспитанные дети в огромном большинстве и приходят сегодня в первый класс школы. Речь учителя, обращенная к ним, не является побуждающим началом к включению детей в деятельность. Пассивность детей в момент не только учебной, но и любой иной продуктивной деятельности и полная расторможенность на перемене, неспособность предвидеть результат своих действий, неумение переключаться с одного вида деятельности на другой являются последствием неправильно понятого учителями и родителями смысла общения как деятельности. Общение они рассматривают не как основу для становления всей когнитивной и личностной сферы ребенка, а видят в нем лишь способы поверхностной социализации. Воспитанный мальчик: здороваётся, благодарит, не дерется, не толкается, приветлив — это то, что считается вполне достаточным для общения. Главные уси-

лия и родители, и общество в целом направляют на когнитивное и физическое развитие детей, которых для этого водят в разнообразные кружки по хореографии и рисованию, по фигурному катанию и хоровому пению, наполняя детей клишированными образцами танцевальных па, стандартным набором постановочных детских рисунков — дом, цветок, дерево, человек. У детей не остается времени на совместную деятельность в кругу сверстников. Но развитие когнитивных и личностных способностей ребенка, по нашему глубокому убеждению, вне полноценно функционирующей группы невозможно.

Нам придется признать, что идеи развития способностей ребенка путем создания индивидуальной траектории развития, которые так пропагандируются через средства массовой информации и даже рекомендованы для обучения одаренных детей во ФГОС, не могут быть продуктивными. Сегодня все чаще можно слышать: не всех нужно основательно учить, так как не все станут первооткрывателями или нобелевскими лауреатами. Для большинства же достаточно элементарных знаний и умения более-менее культурно взаимодействовать с другими людьми, не хамить, уважительно относиться к результатам труда другого человека и прочее, и прочее. Но дело в том, что развитие когнитивных способностей даже у высокоодаренных детей невозможно вне содержательного общения, направленного на получение общего результата деятельности. А общий результат возможен только тогда, когда группа существует по принципу синергии и является функционально целостной. Этого, в свою очередь, невозможно добиться простым соединением детей вместе. Мы, конечно же, являемся противниками и

той точки зрения, что «обычных», т. е. не признанных одаренными, детей надо учить только культурному общению. Иными словами, развитие общения и, в частности, групповых форм учебной деятельности, с нашей точки зрения, равно необходимо для развития интеллекта, личности и индивидуальности всех без исключения школьников.

Группа, как и всякий успешный коллектив, проходит несколько этапов своего развития, перекристаллизаций, до того момента, когда сможет действовать как целостность, как среда успешного когнитивного и личностного развития.

Для эффективного взаимодействия в группе у всех детей должна быть близкая «картина мира» и способы ее экспликации вовне, только тогда возможен обмен информацией, согласование действий. Однако новое пространство, в которое попадает ребенок, придя в школу, оказывается лишь формально общим для детей, но в реальности общим не является, так как каждый ребенок видит, понимает и описывает это пространство по-своему. Один и тот же предмет может называться детьми по-разному, но даже если название совпадает, за ним могут быть абсолютно разные представления. Каждому ребенку предстоит освоиться и сориентироваться в абсолютно новом для него пространстве.

Именно поэтому первой задачей педагога в рамках технологии «Росток» является создание общего контекста взаимодействия, *общего хронотопа*, включающего соответственно общность пространства и пространственных представлений, с одной стороны, и общего временного контекста — с другой: «Мы вместе идем в раздевалку, вместе запоминаем место, где будут храниться наши вещи; вместе идем в столовую, вместе

моем руки перед едой, узнаем, где взять мыло и как достать салфетку, чтобы вытереть руки; вместе идем в спортивный зал, где играем в подвижные игры» [см. подробнее: 20–24; 26–27; 31, 32].

Освоение детьми пространства класса, школы основано на его активном преобразовании через наполнение эмоциональными, смысловыми метками. Важно подчеркнуть, что формирование в процессе этого преобразования *коллективных представлений* базируется на непроизвольном внимании, когда детям непосредственно оказывается интересным каждый новый предмет, на который учитель обращает внимание детей. Это должен быть предмет, непосредственно привлекательный для детей (гимнастический обруч, спицы или гимнастическая лента), демонстрируя который, учитель предлагает обсудить, для чего он нужен, как его можно использовать, какими свойствами он обладает, как называется и т. д.

Детям предоставляется возможность поиграть, поработать с этим предметом, после чего задаются определенные правила действия с ним, которые носят характер договора. Постепенно первоначально почти пустое пространство класса (это в данной технологии — важное исходное обстоятельство) наполняется одинаково маркированными предметами с одинаково всеми без исключения детьми понимаемыми свойствами и назначением, а также правилами обращения с ними. Так создается рабочее пространство, в котором слово приобретает орудийный характер для всех участников процесса обучения. Класс становится местом, которое наполняется различными живыми объектами — это и говорящие попугаи, черпахи, котята, щенки, т. е. домашние

любимцы одноклассников, с ними взаимодействуют дети, их зарисовывают, о них рассказывают. Целевые прогулки, экскурсии являются основой для содержательного наполнения творческой деятельности в классе. Они создают основу для становления общих представлений об окружающем мире, которые оказываются наполненными совместным эмоциональным переживанием и единой системой речевых меток. Слово для всего класса приобретает близкое значение и становится орудием, с помощью которого педагог может вызывать у детей воспоминания об общем опыте.

Следующим необходимым условием для становления групповой организации учебной деятельности является **синхронизация детских действий**, которая достигается совместными ритмическими действиями под музыкальную фразу, потешку, считалочку и т. п.. Важно, что выработка синхронных действий достигается последовательно, начиная с того, что каждый ребенок учится синхронизировать свои действия со скакалкой или мячом с музыкальным или речевым ритмом. Затем синхронизация происходит в паре со взрослым — вначале, а в дальнейшем — в парах детей. После чего работа по синхронизации продолжается в малых группах и только впоследствии в классе в целом. Синхронизация действий возможна тогда и только тогда, когда человек видит не только самого себя, но и другого или других участников содействия. И не только видит, но и предвидит, предчувствует действие другого, других. Без этого невозможно, например, даже одновременно выставить правую ногу на пятку в хороводе.

В момент синхронизации совместных действий и начинает активно развиваться умение понимать себя и другого,

особенности своих и чужих эмоций, намерений и т. п.— собственно все то, что сегодня стало модно называть **«модель психического»** [16–18]. «В реальной жизни, — пишет Е.А. Сергиенко, — мы постоянно строим модели для понимания и предсказания поведения других людей, которые включают в себя все наши знания о собственных ментальных состояниях и о ментальных состояниях других людей. Способность построения таких моделей и обозначается как модель психического (способность понимать себя и других на основе внутренних моделей ментальных состояний). Такая способность развивается у детей к концу дошкольного возраста и дает им возможность взаимодействовать с другими людьми на ином уровне. Модель психического является психологическим механизмом социализации ребенка и отражает его переход от базовых уровней развития индивидуальности к уровню агента социальных взаимодействий и, наконец, к уровню субъекта социальной жизни» [16, с. 135].

Необходимым средством развития модели психического является **экспликация собственных ментальных состояний и представлений** для другого (других). В технологии «Росток» такая экспликация осуществляется разными способами: пантомимой, танцем, конструктивной моделью, рисунком. Однако следует признать, что уровень способности детей к выносу вовне своих представлений и переживаний невероятно снизился за последние годы. Сегодняшним младшим школьникам остаются недоступны игры на презентацию собственного моторного опыта, это связано с неумением обращаться к опыту своих переживаний. Они, как правило, не в состоянии повторить без предмета

даже простое, только что проделанное действие с предметом. Тем более у них затруднено угадывание пантомимических действий другого в таких играх, как «Зеркало», «Что мы делали, не скажем, а что делали, покажем», «Любая фигура замри». Пришедшие в школу дети, даже те, которых как будто бы неплохо подготовили к школе, научили конструировать и рисовать, не умеют обращаться к опыту собственных переживаний, что хорошо видно в отсутствии открытости и искренности в детских работах. Их конструктивные модели, рисунки несут в себе застывшее клише, которое не связано с постоянно меняющимися детскими переживаниями. Дети стремятся быть правильными, а не самими собой, и это приводит к сложностям в реализации собственного замысла и невозможности понимать замысел другого.

Для изменения данной ситуации в технологии «Росток» разработана специальная система упражнений, которые помогают ребенку внимательно отнестись к собственным телесным ощущениям. На начальном этапе работы большое внимание уделяется упражнениям на память физических действий, где проделанные действия с предметом затем повторяются без него, что постепенно перерастает в пантомиму. Показ пантомимы требует не только удержания смысла производимых операций, но и точности воспроизведения моторного действия. Такие упражнения способствуют развитию, с одной стороны, способности удерживать образ действия с предметом и воплощать этот образ в действие, а с другой, — умения «прочитать» действие другого, сравнивать его со своим действием. Можно сказать, по аналогии с высказыванием В.П. Зинченко о вписывании себя в читаемый текст, что ребе-

нок учится вписывать свои ментальные состояния в пантомимические действия другого, наполняя их собственным переживанием. Упражнения на память физических действий являются прародителем не только пантомимы, но и хороводных игр и танцев. Они имеют сюжетное содержание, которое выражается в пантомимическом действии, и ритмическую синхронизацию совместного действия в ряду или кругу, что требует от каждого участника ощущение себя самого как единичности и одновременно как части целого, как принадлежащего к общему действу.

Чрезвычайно важным и эффективным для развития модели психического является становление, а вернее, восстановление *индивидуального смыслового детского рисунка*. Говоря о восстановлении детского смыслового рисунка, мы, прежде всего, хотим обратить внимание на то, что такой рисунок является отражением впечатлений ребенка от реальных предметных действий. Моторные и сенсорные впечатления от действия с предметом являются средством удержания образа предмета. Фиксация этих впечатлений на листе бумаги создает условия как для возвращения к источнику впечатлений, так и для сравнения своего рисунка с рисунками одноклассников. Важно, что за рисунком у ребенка стоит живой образ предмета, поэтому ребенку можно задавать самые разные вопросы по поводу изображенного и он легко на них отвечает. Взрослый, не давая оценки детскому рисунку, просто предлагает соотнести рисунок с реальностью и при необходимости уточнить его. В ситуации такого взаимодействия рисунок становится не только средством фиксации первоначальных впечатлений, но и средством развития собственного пред-

ставления, а также содержательной составляющей общения.

Постепенно дети создают (порождают) **групповой изобразительный язык**, который становится понятен всем участникам группы. Через рисунок происходит обращение к представлениям друг друга, интенсивно развивается диалогическая речь. Рисунок является и посредником в содержательном взаимодействии. Все успешные находки в отображении впечатлений от совместной экскурсии или наблюдения почти моментально заимствуются друг у друга и вносятся в свой рисунок. Обмен изобразительными средствами порождает единый групповой символический язык, который постоянно развивается и обновляется. Порождение общего символического языка перекристаллизует детскую группу. Исчезает немотивированная агрессия, дети начинают объяснять свои поступки, легко договариваются о совместной деятельности. Лишь после этого они в состоянии вместе создавать один общий, **коллективный рисунок**.

Мы не задерживались бы так долго на технологии становления коллективного рисунка, если бы в ней, как в зеркале не отражались социально-психологические аспекты становления ученического коллектива, а также развития когнитивных функций каждого ученика. Только после того, как выстроены общие представления об окружающем пространстве, наработан словарь, отражающий коллективные представления учеников всего класса, достигнут определенный уровень понимания себя и другого, а также способности синхронизировать свои действия с действиями группы (все это при интенсивной целенаправленной работе достигается не раньше конца первого полугодия школьного обучения), оказы-

вается возможным введение групповых способов решения учебных задач.

По существу, первым опытом участия в групповой форме организации учебной деятельности в технологии «Росток» и является создание коллективного рисунка. Обратим особое внимание на то, как в процессе деятельностного опосредования общения при создании коллективного рисунка происходит переход от выборов партнеров на основе личной симпатии и антипатии к выборам, опосредованным содержанием совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями, которые порождаются в процессе создания общего продукта, как овладение детьми средствами коммуникации (умение выразить в рисунке свои представления и осмыслить рисунок партнера) изменяет направленность деятельности группы, что, в свою очередь, предъявляет новую систему требований к способностям каждого ее участника.

Процесс создания коллективного рисунка начинается с того, что педагог раскладывает на ковре, который занимает почти все пространство пола в классе, 5–6 листов ватмана и столько же наборов гуаши, а также кисти, карандаши, баночки с водой, салфетки — в достаточном количестве у каждого ученика. Затем он дает задание изобразить что-то, одинаково всем известное, например, коллективное путешествие по берегу реки, и предлагает детям самим определить, возле какого листа ватмана они сядут и с кем будут рисовать. Сам процесс создания общего рисунка подразумевает речевую включенность в деятельность, так как необходимо согласовывать свои действия с четырьмя–пятью участниками общего дела, договариваться о сюжете, композиции, выборе материала.

Первые совместные рисунки больше напоминают комиксы, в которых каждый из детей выделяет для себя кусочки пространства на общем листе бумаги и полностью изображает и реку, и детей, и небо, и солнце. В результате на одном листе бумаги оказываются шесть солнц, столько же небес и рек. Только после этого педагог обозначает для детей эту «неточность», несовпадение их изображения с реально виденным и происходившим во время прогулки. Он задает вопросы детям: «А сколько солнц на небе? Вы на одну реку ездили или на разные? Сколько было автобусов? Ты с кем шел рядом? А где он на рисунке? А ты где?» И просит детей все это нарисовать. Если лист безвозвратно испорчен, то предлагает взять чистый. Вот с этого момента начинаются договоры о том, где и что будем рисовать. Однако не один десяток раз придется поработать детям, прежде чем они начнут учитывать намерения друг друга в общей деятельности. Им предстоит договориться о том, как будет выглядеть общий продукт, что требует умения и удерживать собственный образ будущего рисунка, и понимать образы, выраженные в речи партнеров по общей деятельности, согласовывать стратегию общего действия и определять свое место в этом действе.

Такой способ организации групповой работы в корне отличается от хорошо разработанной системы обучения в рамках коллективно-распределенной деятельности [1; 4; 36; 37]. С точки зрения авторов этого направления, совместная деятельность сама по себе рассматривается как этап и внутренний механизм индивидуально осуществляемой деятельности, которая базируется на взаимодействии ребенка со взрослым как носителем социальных и культурных

образцов поведения. Формы кооперации со сверстниками рассматриваются лишь как средства, усиливающие эффект кооперации со взрослым и по-иному воздействующие на процесс интериоризации. Таким образом, общее направление развития заключается, по мнению приверженцев данного взгляда, в движении от социального к индивидуальному, т. е., к движению «извне внутрь», что не позволяет, по нашему мнению, осуществиться процессу естественного движения от внутреннего образа собственного переживания каждым участником группы к пониманию и принятию переживаний партнеров по общей деятельности и порождению качественно нового продукта, которым является процесс сотворчества в совместной деятельности. Именно это включает процесс внутренней мотивации учебной деятельности.

Модель коллективно-распределенной деятельности, по нашему мнению, не решает задачи *развития* ребенка как субъекта, как личности, как индивидуальности. В таких условиях ребенок именно *формируется*, исходя из тех или иных представлений педагога. Но современный, быстро меняющийся мир требует абсолютно других способов социализации, при которых ребенок должен быть устремлен к общественному взаимодействию, к порождению общего продукта, который является и целью, и результатом соединения усилий каждого участника этого процесса. В соответствии с таким пониманием задач, стоящих перед современным человеком, нам представляется иная «механика» овладения способами жизнедеятельности в пространстве культуры.

Младшие школьники, как правило, мотивированы на успех при выполнении учебной задачи, а так как в технологии

«Росток» оценивается только общая работа и вопросы задаются группе в целом, то для успеха необходимо видеть всех участников процесса, договариваться между собой, уметь вписываться в процесс создания общего продукта. Не менее важная задача — научиться быть настойчивым в реализации собственной позиции, но в тоже время не быть агрессивным, иначе группа откажет тебе во взаимодействии и ты вынужден будешь остаться вне деятельности. В процессе создания коллективного продукта устанавливаются субъект-субъектные отношения между детьми и учителем. Учитель ничему не учит — он лишь заинтересованный соучастник общего действия, между- и внутригрупповой коммуникатор. Он ведет диалог с детьми каждой конкретной группы и с классом в целом, передает вопрос от одной группы к другой (другим), уточняет вопросы и ответы детей, порождает как взаимную заинтересованность внутри группового взаимодействия, так и интерес к работам других групп.

Для детей этого этапа обучения в школе на первый план выходят потребности в признании социальной значимости их усилий, которые подтверждаются учителем. Чувственное переживание потребности в признании, признании взрослым включает известное динамическое напряжение — тенденцию, стремление соответствовать ожиданиям учителя. Поэтому обращение учителя к одной (каждой) из групп принимается всеми участниками процесса как побудительный мотив к действию. Но одно дело — испытывать стремление, а другое осознавать его. Осознание детьми того, что отношение взрослого к результатам их деятельности зависит от умения действовать вместе с другими детьми в направлении создания

общего продукта, изменяет характер детских взаимоотношений. У детей появляется желание сравнивать работы между группами, выбирать ту, которая понравилась больше всего, стремиться к улучшению своего продукта. Дети легко берут друг у друга успешные идеи и способы их воплощения.

Стремление к успеху ведет к апробированию более быстрых и понятных путей, возникает желание стать членом той группы, которая оказалась успешной. Но количество мест за столом ограничено пятью-шестью (таково правило), и это определяет необходимость постоянного обмена между участниками группового взаимодействия. В результате класс не разбивается на какие-то устойчивые группы, а, следовательно, не возникают феномены группового эгоизма, группового фаворитизма и пр. Постепенно дети начинают осознавать, что успешность в реализации задуманного зависит от умения согласовывать свои действия с партнерами, от взаимопомощи при создании общего продукта, что перестраивает векторы детской активности. С позиции получения похвалы от учителя акцент смещается на решение учебной задачи в содействии со сверстниками.

Уже в конце первого класса сверстник становится значимым и необходимым условием для реализации потребности в успехе. Ребенок вынужден соотносить свои желания с общей направленностью групповой деятельности. Действия ребенка начинают приобретать опосредованный характер, что меняет само строение потребности как побудительной силы детской активности. По выражению Л.И. Божович, «строение потребностей в значительной степени определяет и способ, каким они побуждают человека к действию» [2, с. 189.]. При непосредственном

характере строения потребности побуждение идет прямо от потребности к действию, а в случае опосредованной потребности побуждение идет от сознательно поставленной цели, принятого намерения и может не совпадать с непосредственным аффективным стремлением ребенка: «Я хочу хорошо и быстро выполнить свою работу, но в группе есть также дети, которым нужна моя помощь, а работа будет зачтена, только если все члены группы с ней справились». И группа начинает действовать в направлении оказания содействия неуспешному ребенку, получая в конечном итоге не только успешного товарища, но и еще большую поддержку со стороны учителя, а позже и сверстников за правильный нравственный выбор. «... Аффективные тенденции, — как отмечает Л.И. Божович, по сути дела повторяя идею К Левина, — идущие от поставленной цели или принятого намерения, имеют во многом тот же характер, что и аффективные тенденции, порожденные непосредственной потребностью» [2, с. 189].

Уже в конце первого года обучения по технологии «Росток» у детей возникает соподчинение мотивов на основе саморегуляции, где успешная реализация потребности в социальном принятии опосредуется через взаимодействие со сверстником. А это предполагает совершенно иную организацию общения внутри ученического коллектива, в котором поведение детей регламентируется правилами, рожденными детьми в процессе успешной совместной деятельности, где учитываются интересы всех участников данной деятельности.

Второй год обучения можно охарактеризовать как рождение у детей направленности на получение успешного результата совместного действия. Если на первом году обучения в процессе соз-

дания индивидуального и коллективного рисунка дети учились запечатлевать, видеть, фиксировать *пространство*, то теперь они овладевают умением фиксировать процессы, *время*. Время, запрятанное внутри литературного или математического текста, в процессе разворачивания листа у растения, в ходе преобразования фаз Луны — все становится содержанием коллективного проектирования. Коллективный рисунок приобретает характер комиксов, через последовательность элементов которых разворачивается то или иное движение (сюжета, процесса, действия и т. п.).

Иллюстрация литературного текста как проект группы представляется нам весьма показательной для раскрытия внутренних механизмов рождения групповых форм взаимодействия при решении учебной задачи на этом этапе обучения. Каждое предложение текста — это застывшее мгновение, кадр. Группа решает сама, как будет рисовать иллюстрации к тексту. Варианты могут быть разными. Например, каждый рисует по одному предложению, а затем все рисунки объединяются в последовательность, либо каждый ребенок выбирает персонаж и прорисовывает его во всех иллюстрациях, но герои на всех комиксах должны быть идентичны. Умение действовать в группе, порождая общий продукт, создает условия для формирования моделей психического не только на основе реального опыта взаимодействия, но и переноса своих ментальных состояний на понимание поведения литературных героев, что позволяет детям распрепредмечивать смыслы литературных текстов и овладевать способами опредмечивания собственных переживаний и представлений.

У детей возникает устойчивая мотивация к учебной деятельности, которая

не угасает, а только нарастает с течением времени. Обычно в технологии «Росток» такого уровня развития коллективные отношения формируются к концу второго класса. К этому времени возникает ученический коллектив, объединенный общими представлениями о мироустройстве, символическим языком, рожденными внутри групповой деятельности правилами взаимодействия, общими ценностными установками.

К третьему классу дети уже не нуждаются в визуальной опоре для понимания речи друг друга, а рисунок или выполненная ими модель понятия или представления выполняет роль опредмечивания коллективных детских представлений в итоговом продукте. Обучение начинает носить исследовательско-поисковый характер в рамках коллективной проектной деятельности, где все содержание образования выстроено как система исследовательских проектов, что предусматривает в конце исследования представление модели изученного явления. При этом все участники проекта должны владеть содержанием проекта и защищать его перед другими группами. На основе лучшей модели, через ее дополнение идеями других групп, создается модель, которая является общей для всего класса, ее защищают перед школой, участвуют в защите исследовательских проектов на городских мероприятиях. В этих условиях отношения между детьми опосредуются содержанием совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями, которые детьми осознаются как эффективные средства достижения общего продукта. Все это позволяет детям решить вопросы взаимного понимания и единых ценностных установок. Учебный коллектив становится способным к функциональной самоорганизации в момент решения поставленной задачи.

(Функция — это краткосрочное стечение сил для решения проблемной задачи).

Третий год обучения открывает для детей новый способ освоения содержания учебных предметов через коллективную исследовательскую деятельность и создание учебных проектов. Все содержание образования разбито на тематизмы, освоению которых и посвящается проектная деятельность. Группа в поиске создания проекта аккумулирует идеи всех участников, при этом роль лидера постоянно переходит от одного ребенка к другому, путешествуя как эстафетная палочка, которая достается приносящему новый ход в решении групповой задачи. Таким образом, в момент решения учебной задачи определить лидера становится абсолютно невозможно. Группа начинает действовать как живая функциональная система. Последовательное решение мини-задач группой меняет ход межличностных отношений в ней, синергия и координация в момент реализации группового замысла порождают флуктуации в виде новых идей, фиксированных в виде творческого продукта. Это коренным образом меняет отношение детей к содержанию совместной деятельности, все они начинают ощущать сопричастность к создаваемому групповому продукту. Таким образом, рождается способность к групповым взаимодействиям в процессе решения любых социально значимых задач.

Сущностными характеристиками коллективного детского продукта в той его форме, которую он имеет в технологии «Росток», являются спонтанность и «ежемгновенная» порождаемость, синергичность, функциональное единство создаваемых образов. Открытие одного человека является открытием всех членов группы. Сам коллективный про-

дукт является средством порождения со-знания как совместного удержания знания. Это отражается, в частности, в способности детей хором, а если необходимо, то и поодиночке, по очереди, рассказывать без всякой подготовки о том, что представлено в проекте. Однако, как бы ни был хорош продукт совместной детской деятельности, следует понимать, что он является лишь орудием, деятельностной средой для личностного и когнитивного развития каждого участника совместной деятельности, раскрытия его индивидуальности, с одной стороны, и развития функциональных сил коллектива — с другой.

Итак, мы попытались показать, какими путями идет становление групповых форм учебной работы в рамках конкретной образовательной технологии, включающей эти формы в качестве чрезвычайно важного ее элемента, показать, что для того, чтобы использование групповых способов работы приносило плоды, необходимо сначала развить до определенной степени умение каждого ребенка видеть и понимать другого человека (модель психического), необходимо также последовательно развивать учебную группу именно как коллектив (так, как это, в частности, понимали А.В. Петровский и М.Ю. Кондратьев) с коллективными представлениями, системой ценностей и характером взаимоотношений, присущих истинному коллективу. Принципиально важным для авторов являются цели и способ функционирования группы в контексте учебного процесса — она видится нам не как удобный способ трансляции чужих знаний, идей, опыта (пусть и очень высококлассных), а как функциональное единство, самостоятельно порождающее новый продукт. Именно в таких условиях, с нашей точ-

ки зрения, идет продуктивный процесс развития личности и индивидуальности каждого ребенка. В журнальной публикации мы не касались при этом содержательной стороны обучения, которая, естественно, определенным образом соответствует описанным технологиям выстраивания взаимоотношений между всеми субъектами образовательного процесса.

Эффективность представленной образовательной технологии подтверждается многолетней практикой внедрения технологии «Росток» в ряде школ Владивостока, Москвы, Новосибирска, Смоленска. Многие школьники, обучавшиеся по данной технологии, оказывались чрезвычайно успешными на разного уровня олимпиадах, при поступлении в самые престижные вузы, в своей профессиональной карьере. Эта эффективность доказывается и научными данными, полученными как в психологических [8], [29], [31–33], так и в психофизиологических исследованиях [15], [20], [38–41]. О последних стоит сказать особо, так как они дают возможность предельно объективно оценить влияние той или иной образовательной технологии на развитие мозговых структур, являясь тем самым мощным интердисциплинарным ресурсом для понимания процессов развития и совершенствования системы образования.

Сегодня вновь говорится о необходимости коренной перестройки системы образования. С нашей точки зрения, подход к **образованию как к социальной психологии развития**, конкретное воплощение которого в рамках образовательной технологии «Росток» мы кратко описали в статье, отвечает вызовам современного этапа развития и нашей страны, и мира в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Айдарова Л.И., Цукерман Г.А.* Опыт построения коллективно-распределенной учебной деятельности в начальной школе // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников: Тезисы докладов Всесоюзной конференции 24–26 октября 1978. М., 1978.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
4. *Данилова В.Л.* К проблеме коллективно-распределенной деятельности в решении задач «на соображение» // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. Ч. 2: Тезисы научных сообщений психологов к IV Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983.
5. Закон 273 – ФЗ «Об образовании в РФ» от 21.12.2012. Российская газета. 2012. № 5976, 31 декабря.
6. *Кондратьев М.Ю.* Отечественное профессиональное психологическое сообщество. Штрихи к портрету поколения: персоналии, события, проблемы. М.: Генезис, 2015. 176 с.
7. *Кравцов Г.Г.* Психологические особенности учебной деятельности младших подростков: дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.
8. *Назарова Н.П.* Овладение смысловой стороной знака как условие развития письменной речи младшего школьника: дис. ... канд. психол. Наук. М., 2003. 201 с.
9. *Перре-Клермо А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991. 248 с.
10. *Поливанова Н.И., Ривина И.В.* Принципы и формы организации совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 43–53.
11. *Путляева Л.В., Сверчкова Р.Т.* Особенности познавательной деятельности в ситуациях непосредственного общения // Мышление: процесс, деятельность, общение / Отв. ред. А.Б. Грушинский. М.: Наука, 1982. С. 170–212.
12. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
13. *Рубцов В.В.* Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопросы психологии. 1980. № 4. С. 79–89.
14. *Рубцов В.В.* Социальные взаимодействия и обучение // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 9–19.
15. *Савостьянов А.Н., Степанова В.В., Левин Е.А., Таможников С.С., Головкин Т.А., Шилова В.С.* ЭЭГ реакции у детей и взрослых в условиях выполнения речедвигательных заданий // Общетеоретические и типологические проблемы языкознания: сб. науч. статей / Отв. ред. У.М. Трофимова. Бийск: Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина, 2014. С. 240–246.
16. *Сергиенко Е.А.* Институционализация и ее последствия для развития социального познания // Проблема сиротства в современной России: психологический аспект / Под ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 120–154.

17. *Сергиенко Е.А.* Развитие модели психического как ментальный механизм становление субъекта // Субъект, личность, психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 113–146.
18. *Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А.* Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 415 с.
19. *Смирнова Е.О.* Современная детская субкультура и ее последствия // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4 (88). С. 25–35.
20. *Степанова В.В.* Введение в каллиграфию. Владивосток: изд-во ПИПКРО, 1996. 96 с.
21. *Степанова В.В.* Введение в учебную деятельность. Владивосток: изд-во ПИПКРО, 1995. 136 с.
22. *Степанова В.В.* Рисунок и творчество. Владивосток: изд-во ПИПКРО, 1996. 118 с.
23. *Степанова В.В.* Становление письменной речи. Краткие методические рекомендации к программе «Росток». Смоленск; Москва: Универсум, 2003. 128 с.
24. *Степанова В.В.* Школа развития индивидуальности (программа «Росток»). Смоленск; Москва: Универсум, 2003. 136 с.
25. *Степанова В.В., Толстых А.В.* Психолого-педагогические основы дошкольного и начального школьного образования (взгляд из 1996 года). Самара: Центр эстетического воспитания РАО, 1997. 48 с.
26. *Степанова В.В., Толстых Н.Н.* Первый год в школе развития индивидуальности // Прикладная психология. 2000. № 4. С. 37–44.
27. *Степанова В.В., Толстых Н.Н.* Путь к слову // Мир психологии. 2014. № 2 (78). С. 110–120.
28. *Степанова В.В., Толстых Н.Н.* Роль коллективной деятельности и коллективных представлений в развитии интеллекта, личности и индивидуальности младшего школьника // Социальная психология в образовательном пространстве: Научные материалы I Международной научно-практической конференции (16–17 октября 2013 г.). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 81–84.
29. *Степанова В.В., Толстых Н.Н., Назарова Н.П., Петреев Е.Ю., Степанов Р.Д.* Первый год в школе развития индивидуальности // Организация деятельности экспериментальных площадок. Вып. 5 / Отв. ред. Л.Е. Курнешова. М.: Центр «Школьная книга», 2001. С. 160–175.
30. *Таможников С.С., Левин Е.А., Степанова В.В., Савостьянов А.В.* Межиндивидуальные различия в поведенческих стратегиях школьников младшего возраста в условиях распознавания звуковых стимулов и парадигмы «стоп-сигнал» // Сибирский научный медицинский журнал. 2014. Т. 3. № 5. С. 27–36.
31. *Толстых Н.Н.* Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: дис. ... докт. психол наук. М., 2010. 545 с.
32. *Толстых Н.Н.* Хронотоп: культура и онтогенез. Смоленск; Москва: Универсум, 2010. 312 с.
33. *Толстых Н.Н., Белова О.В.* Опыт использования рисуночных методик для межгруппового сравнения // Психологическая диагностика. 2004. № 4. С. 3–25.
34. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации.

- ской Федерации. Приказ от 6 октября 2009 №373. URL: http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf (дата обращения 22.02.2016 г.)
35. Фундаментальное ядро содержания образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2011. 79 с.
36. Цукерман Г.А. Формирование учебной деятельности в коллективно-распределенной форме: автореф. ... канд. психол. наук. М., 1980.
37. Цукерман Г.А. Формы учебной кооперации в работе младших школьников // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности: сб. науч. трудов / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Изд-во АПН СССР, 1983. С. 32–43.
38. *Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Stepanova V.V., Savostyanov A.N.* EEG dynamics differences in behavioral strategies of younger schoolchildren in recognition of audio signals and in a visual stop-signal paradigm // at the Joint Meeting of European Brain and Behavior Society, Italy, Verona, 2015. P. 14.
39. *Savostyanov A.N., Levin E.A., Tamozhnikov S.S., Stepanova V.V.* (2015) Behavioral and neurophysiological correlates of executive control development in junior schoolchildren // International Convention of Psychological Science, Amsterdam, The Netherlands. 2015. 12–14 March, Poster Session I – Board: I- 023; Abstract ID: 33772.
40. *Savostyanov A.N., Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Astakhova T.N., Shilova V.S., Stepanova V.V.* The method of assessment of attention systems, behavioral control and speech comprehension in younger students by EEG-related computer games // Biomedical Engineering and Computational Technologies (SIBIRCON), International Conference. Novosibirsk, Russia. 2015. pp. 175–176.
41. *Savostyanov A.N., Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Stepanova V.V.* Voluntary behavioral control development associated with aging in junior schoolchildren: EEG and event-related potentials study. IACAPAP Congress, South Africa, Durban, 2014. P. 57–58.

Interdisciplinary Relationships between Social, Developmental and Educational Psychology: Resources for Development

V.V. STEPANOVA*,
Smolensk, Russia, stepanova.valent@yandex.ru

N.N. TOLSTYKH**,
Moscow, Russia, nnvt@list.ru

The authors describe their specially designed educational technology and argue on the effectiveness of interdisciplinary projects that take into account the educational, psychological and social psychological approaches to the problem of development. The analyzed technology, called “Rostok” (“Sprout”) and developed by V.V. Stepanova, focuses on the content and dynamics of the emerging system of relationships between children in primary school. The authors come up with a new perspective on the issue of group work in learning, the one that is very different from the concepts of collectively distributed learning activity.

Keywords: educational technology, social psychology, development, theory of mind, collective, group, developmental learning, group training activities.

REFERENCES

1. Aidarova L.I., Cukerman G.A. Opyt postroeniya kollektivno-raspredelennoi uchebnoi deyatel'nosti v nachal'noi shkole [Experience in building a distributed collective learning activities in elementary school]. Psihologicheskie problemy processa obucheniya mladshih shkol'nikov: Tezisy dokladov Vsesoyuznoi konferencii 24–26 oktyabrya 1978. [*Psychological problems in the process of training of younger schoolboys: Abstracts of the All-Union Conference on 24–26 October 1978*] Moscow, 1978.
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. St. Petersburg: Piter, 2008. 400 p.
3. Davydov V.V. Problemy razvivayushogo obucheniya [The problems of developing training]. Moscow, Pedagogika, 1986. 240 p.

For citation:

Stepanova V.V., Tolstykh N.N. Interdisciplinary Relationships between Social, Developmental and Educational Psychology: Resources for Development. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2016. Vol 7, no. 1, pp. 23–44. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070103

* Stepanova Valentina V. — PhD in Psychology, academic supervisor of the “Rostok” Innovation Area, Center for Information Technologies of the Ministry of Education and Science of Novosibirsk Oblast, leading specialist at the “Harmony” Research and Practice Center, Smolensk, Russia, stepanova.valent@yandex.ru

** Tolstykh Natalia N. — Doctor in Psychology, Head of the Chair of Social Psychology of Development, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, nnvt@list.ru

4. *Danilova V.L.* K probleme kollektivno-raspredelennoi deyatel'nosti v reshenii zadach «na soobrazhenie» [On the problem of a distributed collective activities in solving the problems “on the philosophy”]. *Kategorii, principy i metody psihologii. Psihicheskie processy. Ch.2: Tezisy nauchnykh soobshenii psihologov k IV Vsesoyuznomu s'ezdu Obshestva psihologov SSSR [Categories, principles and methods of psychology. Mental processes. Part 2: Abstracts of scientific reports of psychologists to the IV All-Union Congress of the USSR Society of psychologists]. Moscow, 1983.*
5. Zakon 273 – FZ “Ob obrazovanii v RF” [Law 273 – FZ “On Education in the Russian Federation”] ot 21.12.2012. Rossiiskaya gazeta [Russian newspaper]. 2012. no. 5976, 31 dekabrya.
6. *Kondrat'ev M.Yu.* Otechestvennoe professional'noe psihologicheskoe soobshество. Shtrihy k portretu pokoleniya: personalii, sobytiya, problemy [Domestic professional psychological community. Strokes to the portrait of the generation: people, events, issues]. Moscow, Genезis, 2015. 176 p.
7. *Kravcov G.G.* Psihologicheskie osobennosti uchebnoi deyatel'nosti mladshih podrostkov. Dis. ... kand. psihol. nauk [Psychological features of educational activity of younger teenagers. Ph.D. (Psychology)] Moscow, 1977. [
8. *Nazarova N.P.* Ovladenie smyslovoi storonoi znaka kak uslovie razvitiya pis'mennoi rechi mladshogo shkol'nika. Dis. ... kand. psihol. nauk [Mastering the meaning of the sign as a condition of a written speech development of younger schoolboys. Ph.D. (Psychology)]. Moscow, 2003. 201 p.
9. *Perre-Klermo A.-N.* Rol' social'nykh vzaimodeistvii v razvitii intellekta detei [The role of social interactions in the development of children's intelligence]. Moscow, 1991. 248 p.
10. *Polivanova N.I., Rivina I.V.* Principy i formy organizatsii sovместnoi uchebnoi deyatel'nosti [Principles and forms of organization of joint training activities]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 1996. no. 2. pp. 43–53.*
11. *Puthyaeva L.V., Sverchkova R.T.* Osobennosti poznavatel'noi deyatel'nosti v situatsiyakh neposredstvennogo obsheniya [Cognitive Function in situations of direct communication]. In A.B.Grushinskii (eds.). *Myshlenie: process, deyatel'nost', obshenie [Thinking: process, activity, communication]. Moscow, Nauka, 1982. pp. 170–212.*
12. *Rubcov V.V.* Organizatsiya i razvitie sovместnykh deistvii u detei v processe obucheniya [Organization and development of joint actions for children in the learning process]. Moscow, Pedagogika, 1987. 160 p.
13. *Rubcov V.V.* Rol' kooperatsii v razvitii intellekta detei [The role of cooperatives in the development of children's intelligence]. *Voprosy psihologii [Psychology Questions] 1980. no. 4. pp. 79–89.*
14. *Rubcov V.V.* Social'nye vzaimodeistviya i obuchenie [Social interaction and learning]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 1996. no. 2. pp. 9–19.*
15. *Savost'yanov A.N., Stepanova V.V., Levin E.A., Tamozhnikov S.S., Golovko T.A., Shilova V.S.* EEG reaktsii u detei i vzroslykh v usloviyakh vypolneniya rechedvigatel'nykh zadaniy [EEG reactions in children and adults in terms of execution of speech-motor tasks]. In U.M. Trofimova (eds). *Obsheteoreticheskie i tipologicheskie problemy yazykoznaniiya: sb.*

- nauch. statei* [General theoretical and typological problems of linguistics]. Biisk: Altaiskaya gosudarstvennaya akademiya obrazovaniya imeni V.M. Shukshina, 2014. pp. 240–246.
16. *Sergienko E.A.* Institucionalizaciya i ee posledstviya dlya razvitiya social'nogo poznaniiya [Institutionalization and its implications for the development of social cognition]. In A.V. Mahnach, A.M. Prihozhan, N.N. Tolstyh (eds). *Problema sirotstva v sovremennoi Rossii: psihologicheskii aspekt* [The problem of orphanhood in modern Russia: the psychological aspect]. Moscow: Publ. "Institut psihologii RAN", 2015. pp. 120–154.
17. *Sergienko E.A.* Razvitie modeli psihicheskogo kak mental'nyi mehanizm stanovlenie sub'ekta [The development of theory of mind as a mental mechanism of the formation of the subject]. In V.V. Znakov, Z.I. Ryabikina (eds.). *Sub'ekt, lichnost', psihologiya chelovecheskogo bytiya* [The subject, personality, psychology of human existence]. Moscow: Publ. "Institut psihologii RAN", 2005. pp. 113–146.
18. *Sergienko E.A., Lebedeva E.I., Prusakova O.A.* Model' psihicheskogo v ontogeneze cheloveka [Mental Model in human ontogenesis]. Moscow: Publ. "Institut psihologii RAN", 2009. 415 p.
19. *Smirnova E.O.* Sovremennaya detskaya subkul'tura i ee posledstviya [Modern children's subculture and its consequences]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy]. 2015. no. 4 (88). pp. 25–35.
20. *Stepanova V.V.* Vvedenie v kalligrafiyu [Introduction to calligraphy]. Vladivostok: Publ. PIPKRO, 1996. 96 p.
21. *Stepanova V.V.* Vvedenie v uchebnuyu deyatel'nost' [Introduction to the training activities]. Vladivostok: Publ. PIPKRO, 1995. 136 p.
22. *Stepanova V.V.* Risunok i tvorchestvo [Drawing and Creativity]. Vladivostok: Publ. PIPKRO, 1996. 118 p.
23. *Stepanova V.V.* Stanovlenie pis'mennoi rechi. Kratkie metodicheskie rekomendacii k programme «Rostok» [Formation of written speech. Brief guidelines to the "Sprout" program]. Smolensk; Moscow: Universum, 2003. 128 p.
24. *Stepanova V.V.* Shkola razvitiya individual'nosti (programma «Rostok») [School development of individuality ("Sprout" program)]. Smolensk; Moscow: Universum, 2003. 136 p.
25. *Stepanova V.V., Tolstyh A.V.* Psihologo-pedagogicheskie osnovy doskol'nogo i nachal'nogo shkol'nogo obrazovaniya (vzglyad iz 1996 goda) [Psycho-pedagogical foundations of pre-school and primary school education (opinion of 1996)]. Samara: Centr esteticheskogo vospitaniya RAO, 1997. 48 p.
26. *Stepanova V.V., Tolstyh N.N.* Pervyi god v shkole razvitiya individual'nosti [The first year in the school of personality]. *Prikladnaya psihologiya* [Psychotechnics]. 2000. no. 4. pp. 37–44.
27. *Stepanova V.V., Tolstyh N.N.* Put' k slovu [The path to the word]. *Mir psihologii* [World of psychology]. 2014. no. 2 (78). pp. 110–120.
28. *Stepanova V.V., Tolstyh N.N.* Rol' kollektivnoi deyatel'nosti i kollektivnyh predstavlenii v razvitii intellekta, lichnosti i individual'nosti mladshogo shkol'nika [The role of collective action and collective representations in the development of intelligence, personality and individuality of the younger schoolboy]. *Social'naya psihologiya v obrazovatel'nom prostranstve*: Nauchnye materialy I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii

- (16–17 oktyabrya 2013 g.) [*Social psychology in the educational space: Research materials of the II International Scientific and Practical Conference*]. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2013. pp. 81–84.
29. *Stepanova V.V., Tolstyh N.N., Nazarova N.P., Petreev E.Yu., Stepanov R.D.* Pervyi god v shkole razvitiya individual'nosti [The first year in the school of personality]. In L.E. Kurneshova (eds.). *Organizatsiya deyatel'nosti eksperimental'nyh ploshadok. Vyp. 5. [Organization of activity of the experimental sites. Vol. 5]*. Moscow: Centr «Shkol'naya kniga», 2001. pp. 160–175.
30. *Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Stepanova V.V., Savost'yanov A.V.* Mezhindividual'nye razlichiya v povedencheskih strategiayah shkol'nikov mladshogo vozrasta v usloviyah razpoznaniya zvukovyh stimulov i paradigmy «stop-signal» [Inter-individual differences in the behavioral strategies of younger schoolboys in the conditions of recognition of auditory stimuli and “stop-signal” paradigm]. *Sibirskii nauchnyi medicinskii zhurnal [Siberian Scientific Medical Journal]*. 2014. T. 3. no. 5. pp. 27–36.
31. *Tolstyh N.N.* Razvitie vremennoi perspektivy lichnosti: kul'turno-istoricheskii podhod: dis. ... dokt. psihol. nauk [The development of personality time perspective: cultural-historical approach. Dr. Sci. (Psychology) diss. Moscow, 2010. 545 p.
32. *Tolstyh N.N.* Hronotop: kul'tura i ontogenez [Chronotope: culture and ontogenesis]. Smolensk; Moscow: Universum, 2010. 312 p.
33. *Tolstyh N.N., Belova O.V.* Opyt ispol'zovaniya risunochnykh metodik dlya mezhhgrup-povogo sravneniya [Experience in the use of drawing techniques for intergroup comparisons]. *Psihologicheskaya diagnostika [Psychological diagnostics]*. 2004. no. 4. pp. 3–25.
34. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshego obrazovaniya. [Elektronnyi resurs] [[The federal state educational standard of primary education]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. Prikaz ot 6 oktyabrya 2009 no. 373. URL: http://minobrnauki.rf/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf (Accessed 22.02.2016 g.)
35. In V.V. Kozlov, A.M. Kondakov (eds.) *Fundamental'noe yadro sodержaniya obrazovaniya. [The fundamental core of the content of education]*. Moscow: Prosveshenie, 2011. 79 p.
36. *Cukerman G.A.* Formirovanie uchebnoi deyatel'nosti v kollektivno-raspredelennoi forme: avtoref. ... kand. psihol. nauk [Formation of educational activity in the form of a distributed collective. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1980.
37. *Cukerman G.A.* Formy uchebnoi kooperatsii v rabote mladshih shkol'nikov [The forms of educational cooperation in the work of younger schoolboys]. In V.V. Davydov (eds.). *Razvitie psihiki shkol'nikov v processe uchebnoi deyatel'nosti: sb. nauch. Trudov [The development of pupils in the psyche of educational activity]*. Moscow: Publ. APN SSSR, 1983. pp. 32–43.
38. *Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Stepanova V.V., Savost'yanov A.N.* EEG dynamics differences in behavioral strategies of younger schoolchildren in recognition of audio signals and in a visual stop-signal paradigm. At the Joint Meeting of European Brain and Behavior Society, Italy, Verona, 2015. pp. 14.

39. *Savostyanov A.N., Levin E.A., Tamozhnikov S.S., Stepanova V.V.* Behavioral and neurophysiological correlates of executive control development in junior schoolchildren. International Convention of Psychological Science, Amsterdam, The Netherlands. 2015.12–14 March, Poster Session I – Board: I- 023; Abstract ID: 33772.
40. *Savostyanov A.N., Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Astakhova T.N., Shilova V.S., Stepanova V.V.* The method of assessment of attention systems, behavioral control and speech comprehension in younger students by EEG-related computer games. Biomedical Engineering and Computational Technologies (SIBIRCON), International Conference. Novosibirsk, Russia. 2015. pp. 175–176.
41. *Savostyanov A.N., Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Stepanova V.V.* Voluntary behavioral control development associated with aging in junior schoolchildren: EEG and event-related potentials study. IACAPAP Congress, South Africa, Durban, 2014. pp. 57–58.