

# Принципы сопровождения интегративной позиции субъекта образования в полифункциональном развивающем пространстве программы для младших подростков

Л. В. Шибаева

Проблема становления человека как субъекта саморазвития, способного соотносить свой потенциал с содержанием и масштабом намечаемых им социально-творческих задач, является одной из приоритетных для современных гуманитарных исследований.

Для психологических исследований проблема изучения образования как целенаправленного самосозидательного праксиса выступает как необходимая для преодоления бес-субъектного подхода к трактовке психического развития человека в процессе овладения им культурой.

Концептуальные и практико-экспериментальные возможности изучения генезиса позиции субъекта развивающего образования раскрываются в исследованиях проблемы соотношения обучения и развития [3, 4, 7, 8, 9, 22, 16, 17, 18, 23, 24]. В отечественной психологии в рамках деятельностного подхода проблема психического развития оказалась неразрывно связанной с проблемой «осредствления», закономерностями возрастающей инструментализации деятельности.

В исследованиях, выполняемых в русле этой традиции, все более актуальным становится изучение преднамеренной постановки и координации учащимся многообразия социокультурных, предметно-познавательных задач, психологического содержания специфической активности с целью придать им смысл задач саморазвития.

Одним из ключевых при поиске методологических оснований исследования психологического содержания субъектной позиции в задачах образования является положение П. Я. Гальперина об ориентировке в собственном действии. Исследования, выполненные под руководством П. Я. Гальперина, и их теоретическое обобщение позволили утверждать, что при третьем типе организации учения возможны переносы принципов решения задач, а для этого необходимо создавать условия для формирования обобщенных способов ориентировки на предметную сторону задач и собственные действия в них. Известно, что изменение самоорганизации субъекта при постановке и решении задач с открытыми решениями составило одно из специфических направлений школы П. Я. Гальперина и его учеников [5, 6, 19]. Ориентировка в организации способов решения системы задач является важнейшей составляющей полной ОДИ, точно так же как и ориентировка в частном задании.

В работах, выполненных в школе В. В. Давыдова — Д. Б. Эльконина, при исследовании обобщенных способов постановки и решения учебных задач подчеркивается значение рефлексивной соотнесенности результата и способа, предвосхищения качеств будущего продукта на основе прогностической рефлексии способа. Такая соотнесенность, выражающаяся

в особенностях принятия заданий учениками со стороны анализа будущих способов, обозначается как «учебная задача» [23, 24].

Правомерно предположить, что произвольные формы установления отношений координации и субординации задач учения, развития и социокультурной самореализации соответствуют психологическому содержанию продуктивной позиции субъекта образования на высоких уровнях самореализации.

Предположения о психологическом содержании продуктивной субъектной позиции учеников и тенденциях ее развития были верифицированы нами в психолого-педагогическом эксперименте, проводимом в школах, ориентированных на сопровождение учащихся-подростков с отставанием в процессе социально-психологического развития, проявляющимся в трудностях реализации успешной позиции в образовании.

Проектная гипотеза состояла в том, что, создавая определенные условия развивающего образования, можно интерпретировать становление у школьников субъектной позиции в образовании как своеобразную зону ближайшего развития, возникающую при взаимодействии со взрослыми. Эксперимент такого содержания мог бы выявить психологические условия, способствующие рефлексивно-смысловой соотнесенности учебно-предметных задач и задач социокультурной самореализации школьников, а также условия, позволяющие педагогам сопровождать становление эффективной ориентировки учащихся в стратегических задачах образования.

Одно из направлений психолого-педагогического эксперимента было нацелено на изучение условий становления психологического содержания субъектной позиции слабоуспевающих школьников при переходе из начальной школы в среднее звено.

Принципы организации программ печали теоретической гипотезе о содержании и динамике продуктивной позиции субъекта образования как смыслового новообразования, проявляющегося в связности, структурированности и взаимной опосредованности задач развития, учения и социокультурной самореализации учащихся.

Поиски подходов к оптимизации интегративных направлений психического развития учащихся связаны с решением комплекса проблем, неизменных для всякого проектного психолого-педагогического эксперимента — с конкретизацией того, что рассматривается как предмет развития, уточнением направлений и достижений развития, факторов, влияющих на оптимизацию условий развития.

Многочисленные исследования, проведенные в русле разработок разнообразных моделей развивающего обучения, посвящены развитию учебно-познавательной активности школьников, средствами и результатами которой являлось бы словесное творчество [1, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 21].

Специализированный анализ позволяет установить, что в этих исследованиях по-разному понимается тот центральный предмет развития, на управление становлением которого направлены разработанные программы деятельности педагогов и психологов.

Если обратиться к рассмотрению проблем развития языковой и речевой компетентности школьников, то можно выделить две линии его изучения: одна связана с поиском средств преодоления дефектов этого направления, составляющих основания для частных и общих задержек развития детей, другая линия связана с созданием образовательных условий для становления творческих уровней языковых способностей у школьников.

Методическая оптимизация традиционных учебных программ по курсам словесности устремлена прежде всего к совершенствованию основных приемов уяснения лингвистического учебного содержания и овладения им. Идеалом достижений выступает безукоризненное владение программным материалом и выполнение учебных заданий школьниками.

Формирование теоретического мышления в системе творческих лингвокультурных задач выступает как следующий по глубине уровень достижений, к которому устремлены экспериментальные программы. Начало движения к этому уровню на основе создания и апро-

бации экспериментальных программ было положено в педагогической психологии циклом исследований, выполненных под руководством В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина при разработке проблем организации развивающего обучения в начальном и среднем звеньях школьного образования. Результаты этого направления представлены работами Л. И. Айдаровой [1, 2], А. К. Марковой [14] и продолжающимися в русле данного направления исследованиями.

Второй доминантой развивающих экспериментальных программ является направленность на становление способов учебной деятельности, которые возникают при определенном введении школьников в предметное содержание учебных дисциплин и приобретают все более обобщенные качества. Развивающие экспериментальные программы по русскому языку послужили великолепным основанием для развертывания этого типа исследований, проводимых Г. А. Цукерман с сотрудниками [20, 21, 22]. Характерным для этого этапа является использование разнообразных форм коллективно-распределенной учебной деятельности, поддерживающей становление высоких уровней рефлексии по отношению к освоенным и подлежащим освоению способам решения творческих задач на материале родного русского языка. Убедительно раскрывается в исследовательской программе Г. А. Цукерман значение такой организации занятий русским языком для формирования у младших школьников предметно-содержательных способов решения локальных учебных задач и обобщенных умений учиться.

Несомненно, созданные в этом направлении программы и разработанные образовательные сценарии их осуществления в ситуациях школьного обучения раскрывают богатый развивающий потенциал лингвистических задач — заданий, оптимальное движение школьников в которых инициирует множество направлений психического развития.

Влияние творческих уровней речевой деятельности на множественные направления психического развития школьников выходит далеко за пределы достижений в учении. Опора на письменную речевую деятельность может при определенных условиях являться средством разрешения школьниками разнообразных продуктивных задач в составе культурно-образовательных проблем. Такая направленность курсов словесности в наибольшей мере отвечает стратегиям интегрированного развивающего образования.

Исследование проводилось на основе организации реабилитационно-развивающей программы «Словесное творчество» для слабоуспевающих школьников III-IV и V-VI классов, контингент которых составляли ученики, имевшие существенные пробелы в освоении курса «Русский язык» за начальную школу. Программа создавалась в процессе сотрудничества психолога-организатора с педагогами начальных классов, педагогами-словесниками, участвующими в реабилитационно-развивающих программах для слабоуспевающих учеников в V-VI классах, педагогами дополнительных курсов эстетического цикла и родителями.

Первоначальный вариант эксперимента проводился в 1996-1997 гг. в школе «Надежда» г. Орла для детей классов выравнивания. Схема эксперимента была неоднократно повторена в 1998-2001 гг. при работе со слабоуспевающими детьми в школах г. Орла и Орловской области.

Включенное исследование осуществлялось психологом в позиции организатора эксперимента, координирующего программные направления, проведение экспертных оценок и квалификацию достижений в обученности и развитости учеников.

Письменная речь в разнообразии ее функций оказалась выигрышной для проводимого эксперимента, так как она позволяла сделать прозрачными установление функциональных связей осваиваемого учениками содержания на учебных занятиях, учебно-творческих «акциях», при организации культурно-образовательных мероприятий по демонстрации продуктов творчества. Проверялось предположение о том, что организация поддержек ученикам в достижении ими все большей степени интегрированности учебных задач с задачами социо- и культуротворческой самореализации обеспечит устойчивые проявления субъект-

ной позиции учеников, наименее готовых к позитивным достижениям. Цель исследования состояла в выявлении спектра новообразований, характеризующих содержание и направление генезиса позиции субъекта образования (СО) от ее наименьшей выраженности до представленности такой позиции у младших подростков в ее наиболее развитой форме. Выделенные позитивные тенденции должны были выступить основанием для последующих исследовательских гипотез о тех содержательных направлениях, которые важно поддержать в средних и старших классах для обогащения функций, которые служат основанием для оформления перспективных проектно-личностных задач, составляющих абрис продуктивной стратегии «в отрочестве». В архитектонике программы учебные занятия должны были опосредовать овладение учениками целостностью письменной речи в ее лингвистических (1-й модуль), культуротворческих (2-й модуль) и рефлексивных (3-й модуль) аспектах.

Структурирование образовательного пространства на основе программы «Словесное творчество» представлено на схеме 1.

Схема 1

**Образовательное пространство, создаваемое на основе программы «Словесное творчество»**



Первый уровень управления предполагал включение школьников в систему учебных заданий, обеспечивающих полноценное овладение способами грамотного письма, превращение самого процесса овладения грамотой в предмет социально-творческих взаимодействий,

помогающих школьникам актуализировать освоенное в процессе самореализации в сообществе ровесников и родителей.

Сценирование системы учебных и внеучебных ситуаций такого рода призвано было поддержать «перефункционализацию» освоенных учениками способов (рефлексивных связей «средство — результат») в пространстве учебно-познавательной самореализации. Оно обозначалось как горизонтальное направление образовательного пространства.

Над ним надстраивались задания, поддерживающие «перефункционализацию» новообразований школьников в пространстве постановки и разработки культуротворческих и социотворческих задач («перефункционализация» опыта в вертикальном объемлющем пространстве).

Два намеченных вектора составляли топику развивающего пространства, в котором могли быть охарактеризованы индивидуальные образовательные стратегии школьников. Степень самостоятельности, самоорганизации, проявляемая школьниками во взаимодействиях со взрослыми и ровесниками во всех программных направлениях, выступала также важнейшим основанием для характеристики готовности школьников к позиции СО.

Смысловая интерпретация школьниками способов грамотного правописания как важнейшего операционного компонента словесного творчества обеспечивалась в модульном направлении программы «Учение как творчество». Проектные задания этого направления планировались таким образом, чтобы обобщенные способы грамматического и лексического анализов приобретали для учеников статус средств самореализации во внеучебных образовательных событиях, предоставляющих возможность презентации продуктов учебного творчества (выставка словарей, книг открытий, разнообразных схем, таблиц, созданных в процессе овладения учебным содержанием).

В рамках программы был использован репертуар заданий, направленных и на развитие «чувства языка» [1], и на овладение общими приемами грамотного правописания. Проектно-личностное отношение учеников к заданиям «провоцировалось» стратегическим направлением, предполагающим отбор и создание ими множества упражнений для серии пособий «Учебники пишем сами» [1], которые планировались и разрабатывались учениками для разрешения общих учебных проблем, интерпретируемых как совместное творчество учеников, их родителей и педагогов.

При реализации всех направлений программы «Учебное творчество» важным принципом являлось превращение учебных занятий в основание групповой работы по подготовке социо- и культуротворческих событий. Это предполагало специфическую организацию заданий, в которых ученик обращен к предметному содержанию учения, а также заданий, в которых он обращен к действительности социальной самореализации. Разработка заданий по подготовке и воплощению социокультурных творческих акций, составляющих кульминационные образовательные события школьной жизни, позволяла создавать своеобразное пространство, в котором для ученика оказывалось возможным рефлексивное полагание эскиза-замысла учебно-познавательной практики в его субординации с задачами саморазвития своего социально-психологического саморазвития.

Нижнее пространство схемы 1 иллюстрирует содержание специфических целей развития, которые могли инициироваться в программе при «обнаружении» школьниками недостаточности психологических, культурологических и социально-творческих ресурсов для участия в значимых событиях школьной жизни.

Маршруты индивидуальных программных направлений намечались учениками в системе многообразия образовательного пространства, создаваемого программными «ответвлениями» творческих акций, «замышляемых» и осуществляемых при поддержке взрослых. Прорисовывание такого рода идеального эскиза оказывается возможным при специфической динамике совместного предмета: от взаимодействий по поводу операционно-технических компонентов владения письменной речью (при выполнении упражнений,

микрзаданий) к взаимодействию, предполагающему учебные «драматизации», усиливающие переживание сопричастности всех участников к проблемам учения как к социально-творческим (школьники сначала соучаствовали, а затем все в большей мере планировали и проводили завершающие «акции», участие в которых являлось для них психологической кульминацией каждого звена оформляющейся учебно-познавательной стратегии).

Второе модульное направление — «Художественное творчество» — сопровождало становление у школьников культуротворческих функций письменной речи. Его организация опиралась на принципы формирования продуктивной письменной речи, выделенные в исследованиях В. Я. Ляудис [12, 13]. В структуре всей программы оно обеспечивало создание условий для рефлексивно-смысловой «перифункционализации» осваиваемых школьниками способов грамотного письма в «вертикальном» пространстве культуротворческих задач, в отличие от горизонтального учебного пространства, где такая «перифункционализация» производилась в системе учебных задач-заданий.

Это направление предполагало организацию практики соучастия школьников в задачах создания художественных текстов малых жанров, с непрерывной поддержкой ретроспективной и проспективной смысловой рефлексии по отношению к планируемой и осуществляемой практике.

Способы художественного сочинительства, являясь для школьников первоначально прямым предметом освоения, должны были войти в состав способов постановки и разработки все более масштабных социально-творческих акций, составляющих специфику событий школьной жизни. В подпрограмме создавались частные и масштабные ситуации, в которых сочинительство детей могло приобретать функцию средств социального полилога, поддерживать возрастающую самостоятельность школьников в системе разнообразных взаимодействий участников культуротворческой школьной общности.

Планировалось множество ситуаций социокультурного полилога, позволяющего школьникам быть участниками, организаторами и инициаторами культуротворческих событий, создаваемых на пересечении различных программных мероприятий, с участием старших и младших подростков, например читательских конференций по программе «Читательское творчество».

На схеме 2 представлена структура модульной организации подпрограммы «Художественное творчество».

Программа «Художественное творчество» потенциально содержала множество ответвлений, которые могли развернуться в систему разноплановых творческих событий. Осваивались различные жанры сочинений — от волшебных сказок и басен до рассказов-приключений. Более масштабным совместным продуктивным творчеством являлось создание жанровых сборников, например сборника «страшных» рассказов, сборника сказок и т. п. Оформление индивидуальных сочинений и сборников сопровождалось дополнительными подпрограммами, где осваивалась творческая практика создания живописных и фотоиллюстраций, макетирования книг как предметов художественного искусства. Потенциальные направления школьниками могли быть превращены из эпизодических занятий в самостоятельные направления программы, стать основаниями для культурных событий (презентаций, выставок и т. п.). Экспертный анализ уровней самоорганизованности и самостоятельности, проявляемой учениками в превращении развивающих направлений образовательного пространства в пространство смысло- и целереализации, являлся одним из центральных компонентов осуществляемого мониторинга.

Дополнительным, сопровождающим основные программные направления, было направление, инициирующее рефлексивно-смысловые функции субъектной позиции ученика. Вспомогательной по отношению к программе «Учебное творчество» выступала подпрограмма, инициирующая у школьников рефлексию смысла происходящих событий. Ее функцией являлась поддержка смыслового самопринятия учениками своего опыта участия в со-

циально-образовательных акциях, позволяющего превращать его в основания для планирования последующих событий, отвечающих самооценке достижений.

Схема 2



Опираясь на ведущую функцию продуктивных письменных текстов в форме сочинений, необходимо было сделать канал «сочинительства» и «продуктивных письменных текстов» средством рефлексивно-смысловой интерпретации происходящего.

Исходными ситуациями для развертывания этой программы стали ситуации сопровождения психологом детей в образовательном процессе в форме регулярных устных «фокус-групп», а затем совместного ведения своеобразных дневниковых записей об эмоционально значимых событиях школьной жизни. Опираясь на развитие автобиографического жанра, педагоги и психолог поддерживали ценностно-смысловые интерпретации событий, организуемых в подпрограмме «Учебное творчество» (создание словарей, сборников упражнений, пособий, участие в творческих уроках, творческих акциях). Жанры и функции сочинений в подпрограмме «Творческое сочинение» представлены на схеме 3.

Ученики писали аналитические сочинения после работы на уроках и участия в соответствующих этим урокам завершающих учебно-творческих событиях. К этим событиям можно отнести сочинения и обсуждения на темы «Как мы делали словарь родственных слов», «Как мы проводили конкурс схем для запоминания учебного содержания», «Как мы поняли трудную тему», «Как я разобрался в трудном материале», а также сочинение типа «Чему бы

я хотел как следует научиться». Это направление программы позволяло инициировать содержательную рефлексивно-смысловую интерпретацию взаимодействий учеников со взрослыми и ровесниками. Возможности учащихся устно и письменно объяснить смысл собственных действий и выделить связи «средство — действие — будущий продукт» являлись важнейшим критерием смысловой упорядоченности учебных задач, позволяющих стратегически объединить прошлые достижения в учении и будущие самооценки реальных достижений и возможных. Изменения в формальных и содержательных характеристиках письменных текстов, составляющих аранжировку основного образовательного процесса в течение двух лет, отражали общие изменения отношения школьников к ситуации школьной жизни.

Схема 3

**Жанры и функции сочинений в системе развертывающихся продуктивных заданий программы**

Зарисовки эмоционально значимых событий прошлой школьной жизни	Рефлексивные описания событий в подпрограмме «Учебное творчество»	Рефлексивные описания событий подпрограммы «Художественное творчество»	Рефлексия событий программы в целом
Образцы тем: страшные, обидные, печальные, интересные, радостные события в школе	Образцы тем: «Какие открытия мы сделали на уроках русского языка», «Как я понял трудный материал». «Как мы подготовили и провели конкурс», «Как мы делали словарь родственных слов»	Образцы тем: «Как мы сочиняли волшебные сказки», «Как мы проводили Праздник сказок», «Как нам удалось организовать выставку художественного творчества»	Образцы тем: «Что мне запомнилось из классной жизни», «Мои планы», «Чему бы я хотел как следует научиться»

Контент-анализ сочинений и устных «фокус-групп» позволил выделить критерии для определения позитивной динамики субъектной позиции школьников. К ним относились возрастающая содержательность высказываний, указывающая на ценностно-смысловые связи учебных и в неучебных событий, отражение существа затруднений и особенностей взаимодействий с педагогом при преодолении затруднений. Отмечалась динамика эмоциональных впечатлений о событиях, повышающаяся избирательность и содержательность сюжетов, совпадающих с кульминационными событиями. Процесс создания рефлексивно-аналитических текстов стал важным фактором переинтерпретации впечатлений школьников, изменения степени ценностно-смысловой интегрированности учебных и внеучебных ситуаций, расстановки ценностно-смысловых акцентов в пользу понимания созидательности взаимодействий со взрослыми.

К концу учебного года возможности рефлексивного описания школьниками образовательных событий значительно изменялись: а) по степени самостоятельности выбора характерных эпизодов и выразительного изложения сущности событий; б) по форме изложения.

Начальный объем текстов (в среднем 0,5 тетрадного листа) вырос до 2-3 тетрадных страниц, записанных школьниками IV-V классов за время обычного урока. Изменялись характеристики связности, композиционной логичности, лексической выразительности текстов детей.



Количественным подтверждением изменения характера отношения учащихся к заданиям программы может служить динамика микротем, отражающая ценностно-смысловые аспекты взаимодействий детей с ровесниками и взрослыми при подготовке и проведении разнообразных презентаций продуктов творчества.

По степени отраженности в сочинениях образовательной действительности, дифференцированное впечатлений, их ценностно-смысловой окрашенности, а также в соответствии с особенностями поведения в условиях принятия и выполнения заданий программы можно было расположить детей по шкале, начинающейся с *формальной позиции и завершающейся наиболее продуктивной позицией развивающегося субъекта образования.*

Таблица

**Динамика микротем (в % к общему количеству), представленных в рефлексивных отчетах школьников об основных событиях программы «Словесное творчество», отражающих оценку взаимодействий участников событий программы (массив сочинений — 12 в каждом замере)**

Оценка взаимодействия со взрослыми и ровесниками	Первичные отчеты о событиях школьной жизни	Отчет о курсе «мнемосхем» для запоминания правил	Отчет о проведении выставки «Словообразование»	Отчет о создании презентации словарей	Отчет о проведении презентации сборника историй	Завершающие отчеты о событиях в программе
1. Деструктивные	45	30	17	0	7	7
2. Нейтральные	36	43	30	24	43	37
3. Поддерживающие	14	20	39	64	36	41
4. Позитивные ценностно-смысловые	6	7	14	12	14	15

*Примечание.* Различия между первичными и завершающими отчетами статистически достоверны по параметрам 1,2,4 по критерию Манни-Уитни.

В эксперименте оказалось возможным выделить определенную динамику учеников в направлении все более сложных форм рефлексивно-смыслового опосредования движения в системе учебных, культуротворческих задач и задач развития социально-психологического потенциала.

**Первичному уровню** позитивной динамики отвечал диапазон позитивных изменений, выражающихся в тенденции перехода от формальной позиции в учении к позиции, предполагающей все большую смысловую связность учебно-познавательных задач и задач саморазвития в масштабе частных фрагментов учебной практики.

**Вторичный уровень** соответствовал возрастающей стратегической самоорганизации учащихся в учебных и внеучебных ситуациях, которая проявлялась в смысловой связности задач учения и социокультурного праксиса в масштабе целостных фрагментов.

**Третичный уровень** соответствовал наиболее глубокой вовлеченности учеников в образовательные задачи, для которых характерно многомерное масштабное сопряжение, где продуктивное участие в социокультурном праксисе развивающего образовательного пространства сопрягалось с принятием паттернов задач учения как средств самореализации. Именно этот уровень оказался в наибольшей мере соответствующим позиции развивающегося субъекта образования, способного к самостоятельной детализации задач учения в составе продуктивных задач самореализации.

Результаты показали, что процесс сопровождения слабоуспевающих школьников, направленный на достижение не столько «норм» учебных результатов, сколько «сверхнормативных» культурно-образовательных результатов письменного творчества, оказался весьма продуктивным. Он позволил выделить и описать важнейшие моменты оформления осмысленной письменной речи в процессе перехода от начальных репродуктивных форм обучения школьников к более творческим уровням, достигающим статуса «образовательных стратегий» у наиболее активно включенных во все направления развивающей программы школьников, которые не только принимали продуктивные задания со стороны их высших смысловых характеристик, но и могли предложить новые интересные дела ровесникам и взрослым на основании письменного творчества.

Процесс участия в программе характеризовался по особенностям принятия и выполнения частных заданий и всей их цепочки в составе определенного модуля и программы в целом; по выраженности интенций учеников продолжать определенные занятия с педагогами; по выраженности тенденций к возрастающей самоорганизации и самодеятельности учащихся в подготовке и осуществлении культуротворческих акций; по выраженности перспективных рефлексивных замыслов и инициатив их реализации.

В масштабе выполнения всей программы методом экспертных оценок устанавливалась мера инициативности школьников и продуктивности при выполнении всех заданий, позволявшая фиксировать проявления лидирующей позиции, активного участника и включенного участника.

Повышение уровня инициативности школьников в принятии заданий и их осуществлении; выраженность интенций наметать и разрабатывать планы организации культуротворческих акций позволили утверждать, что осуществление внеучебных модульных направлений фиксировалось на основе метода экспертных оценок с использованием специализированных карт наблюдений.

Анализ индивидуальных маршрутов учащихся, реализуемых в создаваемом на основе полифункциональных программ развивающем пространстве, дает возможность характеризовать процесс становления субъектной позиции школьников в стратегических задачах образования. Благодаря исследованию индивидуальную образовательную стратегию учащихся в создаваемом полифункциональном развивающем пространстве можно интерпретировать как особую ценностно-смысловую регуляцию учебно-познавательной деятельности. Она проявлялась:

а) в высокой культуре проектной самоорганизации школьников в системе заданий, которые позволяли школьникам устанавливать смысловые связи между частными учебными заданиями на уроках и внеучебной культурно-образовательной практикой;

б) в овладении школьниками обогащенными формами взаимодействия и общения со взрослыми и ровесниками, опосредованными все более разнообразными формами самовыражения в письменных текстах;

в) в умении придавать частным учебным заданиям и культуротворческим заданиям смысл задач самореализации своего потенциала, а также задач, позволяющих преодолевать недостатки развития общеобразовательных и социально-психологических способов.

Процесс овладения письменной речью в диапазоне ее операционно-технических и культуротворческих компонентов приобретал характер учебного творчества, освященного смыслами культурно-образовательного полилога, развернувшегося во всех направлениях программы и создающего социальную ситуацию развития для детей и взрослых.

Таким образом, проведенный эксперимент позволил считать выделенную систему психологических условий адекватной психологическому содержанию развивающейся позиции субъекта образования, сопрягающего задачи учения и задачи развития как на микроуровне выполнения предметных заданий по русскому языку, так и на макроуровне реализации своего потенциала в культурно-образовательном пространстве.

Принципы создания программ, структурирующих полимодальное образовательное пространство, облегчающее «перефункционализацию» психических новообразований, формирующихся в учебных ситуациях, в новообразования, обеспечивающие продуктивное вхождение учащихся в систему заданий социокультурной реализации, оправдали свое назначение.

Проектирование полифункциональных программ развивающего образовательного пространства школы было в последующем положено в основу цикла исследований процесса психологической реабилитации подростков из социально неблагополучной среды, с низким уровнем социально-психологического, общекультурного и общеобразовательного развития. Проведенные исследования подтвердили адекватность применения полифункциональных программ в качестве эффективного основания сопровождения подростков в процессе ресоциализации и поддержки в становлении перспективных образовательных стратегий, сочетающих цели развития и учения. Исследования позволили детализировать позитивные тенденции в возрастающем субъектном вкладе подростков в преодоление социально-психологического отставания в развитии на основе активно принимаемых, детализируемых задач учения как средств самореализации в социокультурном пространстве.

## Литература

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1978.
2. Айдарова Л. И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников // Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М., 1966.
3. Гальперин П. Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования // Вопросы психологии. 1966. № 4.
4. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М., 1985.
5. Гальперин П. Я., Данилова В. Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. 1980, № 1.
6. Гальперин П. Я., Котик Н. Р. К психологии творческого мышления // Вопросы психологии. 1982. № 5.
7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
8. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992.
9. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3-4.
10. Жедек П. С., Репкин В. В. Орфографическая теория и обучение орфографии // Проект программы по русскому языку для средней школы / Под ред. М. В. Панова. М., 1972.
11. Кудина Г. Н. «Диалог» читателя с автором на уроках литературы // Психологическая наука и образование. 1996. № 2.
12. Ляудис В. Я. Психология инновационного обучения в диалоге с культурно-исторической школой Л. С. Выготского. М., 1996.
13. Ляудис В. Я., Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. Кишинев, 1983.
14. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средство общения. М., 1974.
15. Новлянская З.М., Кудина Г. Н. Литература как предмет эстетического цикла. М., 1977.

16. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972.
17. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
18. Рубцов В. В. Коллективно-распределенные учебные среды и требования, предъявляемые к их разработке // Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. М., 1996.
19. Семенов И. Н. Системный подход к изучению организации продуктивного мышления // Исследование проблем психологии творчества. М., 1983.
20. Цукерман Г. А. Условия развития рефлексии у шестилеток // Вопросы психологии. 1989. № 2.
21. Цукерман Г. А. Учебная кооперация в работе младших школьников // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. М., 1983.
22. Цукерман Г. А., Романеева Г. А. Кооперация со сверстниками как существенное условие обучения младших школьников // Вопросы психологии. 1982. № 1.
23. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
24. Эльконин Д. Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Возрастные возможности младших школьников. М., 1966.