

# Психологические исследования как ресурс развития образовательной практики: научные проекты Психологического института РАО

**Рубцов В.В.\***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия;

ФГБНУ «ПИ РАО», Москва, Россия

rectorat@list.ru

**Шукова Г.В.\*\***,

ФГБНУ «ПИ РАО», Москва, Россия

shookova@yandex.ru

Рассматриваются вопросы внедрения результатов фундаментальных психологических исследований в практику российского образования на примере одного из старейших научных центров России — Психологического института. Обращается внимание на то, что в его стенах осуществляется программа исследований когнитивной, личностной и психофизиологической сфер детей и взрослых в их современной социокультурной специфике. Показано, что проводимая ПИ РАО работа — иллюстрация основного принципа интеграции фундаментальной науки и образовательной практики: здесь осуществляется обоснование прикладных продуктов, создаваемых для системы образования, а концептуальный уровень психологического знания выступает в качестве основания моделирования высокоэффективных психологических и психолого-педагогических инструментов. Выделяется факт того, что при обсуждении вопросов востребованности науки практикой наиболее острой проблемой является отсутствие эффективного механизма внедрения в образование научно обоснованных психологических инструментов оптимизации образовательного процесса. При этом авторы подчеркивают, что в самих психологических исследованиях отражена острая потребность российской школы в научно обоснованных инновационных средствах реагирования на вызовы времени, что говорит о высоком

## Для цитаты:

Рубцов В.В., Шукова Г.В. Психологические исследования как ресурс развития образовательной практики: научные проекты Психологического института РАО // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 126—136. doi: 10.17759/pse.2018230111

\* Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, ректор, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия; и.о. директора, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: rectorat@list.ru

\*\* Шукова Галина Валерьевна, кандидат психологических наук, первый заместитель директора, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: shookova@yandex.ru

потенциале востребованности результатов психологических исследований системой российского образования.

**Ключевые слова:** фундаментальное психологическое исследование, интеграция науки и образования, внедрение, востребованность результатов научных исследований практикой российского образования.

Психологический институт, основанный в 1912 г., был задуман профессором Г.И. Челпановым как центр науки и образования, в котором студенты Московского университета осваивали исследовательское мастерство, участвуя в реальной научной работе. Учебные задания становились органичным элементом текущего научного процесса, что позволяло подготовить высококвалифицированных ученых, обеспечивая при этом высочайший уровень научного поиска в институте — одним из лидеров мировой психологической науки того времени.

С 1940-х гг., когда институт вошел в структуру Академии педагогических наук СССР, челпановский принцип интеграции фундаментальной науки и образовательной практики получил новое содержание: обоснование прикладных продуктов, создаваемых для системы образования, на фундаментальном научном уровне. Разработки института в области образования всегда были результатом исследований общепсихологических механизмов психического развития, что обеспечивало им статус не столько прикладного, сколько концептуального продукта. Достаточно вспомнить созданный Б.М. Тепловым в 1950-е гг. учебник психологии для средней школы; получившую широкое распространение в нашей стране с 1970-х гг. систему развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова; обширные разработки в области сверхактуальной в 1980-х гг. проблематики программированного обучения и многое другое, чем сегодня по праву гордится Психологический институт.

Эти замечательные традиции, заложенные выдающимися отечественными психологами, не прерывались в Психологическом институте ни на день. Сегодня коллектив института развивает два взаимопересекающихся и взаимодополняющих друг друга исследовательских направления — это психология развития и психология образования. При этом первое из

них ни в коем случае не позиционируется как сугубо фундаментальное направление, а второе — как сугубо прикладное. В большей или меньшей степени, но в каждом из них вектор научного поиска нацелен на обоснование возможностей оптимизации образовательной практики на основе научного познания психологической природы человека.

Каковы плоды такого *практико-ориентированного фундаментального исследовательского подхода*? Вот несколько примеров того, как концептуальный уровень психологического знания выступает в качестве основания моделирования высокоэффективных психологических или психолого-педагогических инструментов.

1. В институте последователями Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова продолжается активная работа в области теории учебной деятельности, а именно, исследование развивающих эффектов обучения [18]. Показано, что метапредметные компетенции являются индикатором развития в обучении: нет развития — у детей не формируются метапредметные компетенции. Выявлены условия повышения развивающего эффекта образования: 1) учебное содержание как основа для самостоятельной учебной деятельности ребенка; 2) диалогический тип взаимодействия учителя и учащихся, 3) содержательные взаимодействия и совместная деятельность учащихся [12]. Данная разработка, а также деятельностные учебные курсы «Природоведение» (5 класс) и «Химия» (6—9 класс) внедрены на сетевой Федеральной инновационной площадке Открытого института «Развивающее образование», вследствие чего когнитивные и метапредметные показатели учащихся здесь значительно выше, чем в случае традиционной системы обучения. Для количественной и качественной оценки уровня развития всех 16 метапредметных результатов начального образования разработан принципиально новый инструментарий

из 19 компьютеризированных методик; в настоящее время он применяется для оценки развития детей в обучении как в России, так и за рубежом.

2. В рамках деятельностного подхода разрабатывается проблематика механизма учебного моделирования как основного учебного действия в системе учебной деятельности школьников. Установлено, что действие моделирования определяет эффективность понятийного мышления учеников основной школы, что явилось основанием для разработки целого ряда учебных курсов. Так, с 2013 г. в 30 российских школах ведется апробация курса «Новая биология» для 6—9 классов [15]. В рамках этого курса усвоение ключевых понятий биологии происходит значительно эффективнее, чем в ходе традиционного обучения: ученики экспериментальных классов достигают чуть лучших или значительно лучших результатов на год раньше учеников, обучающихся традиционно.

3. Ситуация транзитивности (неопределенности, изменчивости и множественности социальных контекстов), характерная для современного общества, выдвигает на первый план проблематику становления идентичности у детей, подростков и молодежи и профилактики негативной динамики ее развития в разнообразных и меняющихся социокультурных пространствах. Осуществляемое в институте исследование «сегодняшних» механизмов становления идентичности и социализации [7] явилось методологическим основанием для разработки пакета из 30 методик диагностики социально-психологического и когнитивного статуса учащихся 5—17 лет. По результатам диагностики создается социальный, личностный и когнитивный портрет конкретного ребенка, что позволяет выявить социально-психологическую проблематику конкретного образовательного учреждения и использовать эти данные не только в целях оптимизации образовательного процесса, но и для коррекции взаимосвязи между образовательными и семейными институтами социализации и широкими социальными пространствами, в которых происходит процесс обучения и социально-личностного развития детей и подростков. Данный диагностический

инструментарий обладает мощным прикладным потенциалом, но область его применения сегодня ограничена, к сожалению, преимущественно исследовательскими целями.

4. В области педагогической психологии разработаны: концепция «Психологические механизмы формирования грамотной устной и письменной речи»; новое направление педагогической психологии «Школьное литературоведение на психологической основе»; принципы построения школьных учебников нового типа (не путать с учебниками нового поколения) на основе синтеза ряда наук [3]. На данной концептуальной основе созданы учебники по русскому языку и учебные книги по литературе, способные обеспечить реализацию ключевых функций обучения и воспитания. Единственный на сегодня целостный курс русского языка с I по IX класс построен на психолого-дидактическом фундаменте и состоит из 24 учебников, 4 приложений к учебнику, 9 методических пособий для учителя. Эта работа удостоена премии имени К.Д. Ушинского и дважды Премии Правительства в области образования (1996, 2008). Учебники входили в федеральный перечень учебников в 2008—2015 гг., но в 2016 г. из него исключены, в силу чего область их применения весьма ограничена.

5. В условиях информационного общества возникают особые требования к школьному образованию, одна из главных психологических задач которого состоит в обеспечении интеллектуальной самостоятельности будущих членов общества, что достигается путем целенаправленного всестороннего развития познавательной и, в первую очередь, мыслительной деятельности детей на всем протяжении школьного обучения. В рамках одной из ведущих исследовательских парадигм отечественной науки — дифференционно-интеграционной — разработаны программы развития когнитивной сферы старших дошкольников и школьников начальной и основной ступеней обучения [6]: «120 уроков психологического развития младших школьников» (2008), «Уроки психологического развития в средней школе» (2001), «Готовимся к школе. 60 занятий по психологическому развитию старших дошкольников» (2014). Программы обе-

спечивают позитивные интеллектуальные и личностные изменения у подавляющего большинства участников: существенный прирост показателей когнитивного развития; повышение познавательной мотивации; снижение уровня школьной тревожности, эмоциональной напряженности, агрессивных проявлений; улучшение межличностных отношений, что в целом благоприятно сказывается и на психологическом здоровье обучающихся, и на их академической успеваемости. Программы очень широко используются в большом числе российских школ, но не по причине их целенаправленного внедрения автором, а в результате самостоятельного обращения педагогов к высокоэффективному инструменту.

6. Таким же путем стихийно сложившегося спроса в 200 школах различных российских регионов оказалась разработанная в рамках деятельностного подхода программа «Интеллектика» (1—4 классы), предназначенная для формирования универсальных учебных действий на неучебном материале в рамках внеурочной деятельности [4]. В 5—6 классах «Интеллектика» применяется в целях формирования метапредметных когнитивных компетенций. Нельзя не отметить, что деятельностный подход широко представлен в научных проектах Психологического института как мощный фундамент создания современных технологий обучения и развития детей.

7. В традициях типологической концепции И.П. Павлова и школы дифференциальной психологии Б.М. Теплова разработана и успешно апробирована в нескольких разнопрофильных школах Москвы и Московской области программа комплексного исследования общих и специальных способностей учащихся в целях профконсультационной, профориентационной работы и профессионального самоопределения [11].

8. Актуальность для сферы образования разрабатываемой в институте проблемы осознанной саморегуляции основывается на положении о том, что эффективность любой учебной деятельности как специфического вида произвольной целенаправленной активности во многом определяется уровнем развития и индивидуальной стилистикой осознанной саморегуляции субъекта учения — одной из

важнейших универсальных психологических компетенций [10]. Для практики воспитания важно, что развитие осознанной саморегуляции способствует становлению позитивных форм самосознания и усилению их регулирующей роли в поведении ребенка, а само это развитие может явиться личностным эффектом развивающего обучения, в котором субъектность (как способность самостоятельно и ответственно добиваться результата) формируется не только в контексте учебных задач, но и при обращении к вопросам личностного самовоспитания и профессионального самоопределения в процессе жизнедеятельности. Понимание осознанной саморегуляции как образовательного и личностного ресурса позволило выявить ее роль в решении проблем школьной неуспеваемости и явилось основанием для создания высокоэффективного методического комплекса мониторинга, прогноза и повышения психологической готовности учащихся к выпускным экзаменам. В четырех московских школах данная форма работы стала частью практики предэкзаменационной подготовки.

9. В исследовании фундаментальных закономерностей личностной и профессиональной динамики выявлены факторы непрерывного личностно-профессионального развития основных субъектов образования: учащихся, учителей, родителей, психологов [9]. На этой основе разработана технология личностно-профессионального развития субъектов образования: комплекс развивающих психологических программ, интегрированных в образовательное пространство. Впервые процесс развития всех участников образовательного процесса организован на основе единой технологии профессионального развития личности, эффективность которой подтверждается успехами учащихся в образовании, воспитании, социализации, развитием интегральных личностных характеристик и повышением уровня самосознания как учащихся, так и педагогов. Технология используется в 22 школах Москвы и Московской области.

10. Среди научных проектов Психологического института есть направление, на примере которого указанный выше челпановский принцип интеграции фундаментальной науки

и образовательной практики может быть продемонстрирован наиболее ярко — это психология одаренности. Значительные практические результаты, достигнутые институтом в этой области, объясняются высоким уровнем теоретической проработанности проблемы одаренности в системе образования — с 1980-х гг. идет разработка теории выявления, обучения и развития одаренных детей. Осуществлены многолетние масштабные, в том числе лонгитюдные, исследования, обобщен отечественный и зарубежный научный опыт, что позволило создать и внедрить в практику следующие разработки:

- *система выявления одаренности у детей разного возраста* (причем не только у тех, кто уже имеет выдающиеся достижения, но и тех, кто еще в полной мере не проявил свой потенциал и нуждается в создании условий для его реализации);

- *психолого-педагогическая система развития общей умственной одаренности детей и подростков в школьном обучении* — технология творческого междисциплинарного обучения (ТМДО).

Основной теоретический принцип, ключевая идея ТМДО заключаются в том, что специальным образом обогащенная среда образовательного учреждения обеспечивает возможность выявления, поддержки и развития одаренности ребенка на всех этапах школьного обучения [16]. В этом смысле технология является особой формой выявления и сопровождения детской одаренности наряду с олимпиадным движением — основным инструментом определения юных талантов в России. Принципиальная новизна ТМДО в том, что:

1) в учебном процессе ребенок занимает позицию исследователя окружающего мира;

2) высокий уровень сложности учебного материала сочетается с целенаправленными психолого-педагогическими мероприятиями по созданию высокого уровня учебной мотивации у детей;

3) с I по XI класс технология развития общей умственной одаренности базируется на единых теоретических принципах, что обеспечивает целостность и преемственность развития ребенка на всех этапах школы.

С 1992 г. гимназия № 1569 «Созвездие» г. Москвы является базовой эксперименталь-

ной площадкой Психологического института по разработке, апробации и внедрению ТМДО. Ученики гимназии стабильно показывают высокий уровень достижений на аттестациях и в конкурсах, в том числе международного уровня.

Несмотря на то, что авторский коллектив сотрудников Психологического института и педагогов гимназии «Созвездие» в 1998 г. был удостоен Премии Президента РФ в области образования «За создание и внедрение междисциплинарной технологии поддержки и развития в обучении интеллектуальных и творческих способностей одаренных детей», внедрение ТМДО в российское образование происходит исключительно *снизу*. По запросу школ различных регионов России в течение 15 лет сотрудниками института проводится курсовая подготовка учителей ТМДО, что обеспечило ее распространение в более чем в 300 школах таких городов, как Архангельск, Баку, Волгоград, Владивосток, Екатеринбург, Каменск-Уральский, Курган, Липецк, Новоуральск, Омск, Пермь, Рига, Самара, Стрежевой, Таганрог, Урай и др. Среди школ, использующих междисциплинарную технологию, есть как гимназии и лицеи, где обучаются дети с высокими интеллектуальными и творческими способностями, так и массовые общеобразовательные школы с рядовым контингентом учащихся.

Широкое распространение ТМДО привело к созданию стихийных сообществ педагогов междисциплинарного обучения, а также новых форм интеллектуального взаимодействия для школьников («МДО-олимпиада», «Междисциплинарный калейдоскоп», городской конкурс исследовательских работ «МДО — Созвездие» в Екатеринбурге, Междисциплинарная конференция исследовательских работ старшеклассников на базе гимназии «Созвездие» в Москве и т. д.).

Таким образом, можно констатировать реальную потребность практики в ТМДО. В силу этой потребности сформировалась эффективная сеть школ, развитию которой препятствует отсутствие у Психологического института и базовых школ правового статуса Центра (федеральной площадки), координирующего внедрение ТМДО и обеспечивающего учебно-методическое сопровождение и

систематическую психолого-педагогическую поддержку, подготовку и переподготовку педагогов. Пример лишний раз иллюстрирует тот факт, что при разговоре о востребованности науки практикой наиболее острой проблемой остается отсутствие эффективного механизма внедрения в образование научно обоснованных инструментов оптимизации образовательного процесса. Во всяком случае, это касается *психологических* инструментов, если они, конечно, не относятся к системе целевых программ, инициируемых самим Министерством образования и науки.

В свое время Академия педагогических наук СССР предпринимала попытки определить, что считать «внедрением», а что «использованием» результатов научных исследований в практике образования, и хотя эта дифференциация распространения не получила, в действительности широкое внедрение как таковое неосуществимо сегодня вне реализации специальных управленческих механизмов, о чем свидетельствуют, например, формируемые российским Министерством образования перечни учебников, присваиваемые грифы «Рекомендовано» или «Утверждено» и т. п. На разработках большинства российских психологов таких грифов нет, поэтому, представляя свою продукцию в распоряжение педагогов, они могут только надеяться на ее возможное использование в образовательных учреждениях.

Более того, 15 проектов сотрудников института удостоены премии Президента и Правительства РФ в области образования, что, казалось бы, подразумевает их «рекомендованность» к широкому внедрению. Однако используются сегодня они весьма локально. Это означает, что практика массового внедрения в российское образование разработок, доказавших свою эффективность, в должной степени не отработана и системно не организована.

В то же время, несмотря на «внедренческие барьеры», факт внедрения традиционно остается одним из важнейших критериев значимости научной работы. Получается, что ведущим становится здесь принцип «сделай сам»: если ученый что-то разработал, то он и должен позаботиться о внедрении своего продукта. Правильно ли это? Если говорить о внедрении в образовательную практику результатов *психо-*

*логических* исследований, то — неправильно, причем сразу в нескольких аспектах.

Во-первых, у ученого-психолога сегодня практически отсутствуют возможности взаимодействия с детским садом или школой вне практики личных контактов (что, кстати, существенно затрудняет исследовательскую работу, сужая объем обследуемых выборок до статистически неприемлемых величин). К тому же принцип личных контактов ограничивает базу внедрения несколькими, если не одним, образовательным учреждением, что порождает обоснованные сомнения в его эффективности. Такие стихийные массовые запросы, как в случае упомянутых выше ТДМО или «Интеллектики», не так уже часты; к тому же массовость ставит ученого перед выбором — или научная работа, или методическое сопровождение массового внедрения; очевидно, что последнее может привести к гибели научного направления.

Во-вторых, и это уже гораздо серьезнее, традиция самостоятельного внедрения требует разговора о научной корректности внедряемого продукта. Принцип «внедри сам» приводит к такому обилию применяемых сегодня психологических практик, что научная обоснованность большинства из них не может не вызывать вопросов. Так, например, в настоящее время в России реализуется множество разнообразных программ и технологий выявления, поддержки и работы с различными категориями одаренных детей и подростков. Однако лишь некоторые из них имеют приемлемое научное, тем более психолого-педагогическое обоснование. Это означает, что одним из ресурсов повышения эффективности внедрения является обсуждение внедряемого продукта экспертным сообществом, причем не столько широким, сколько высоко компетентным; тем более когда внедрение осуществляется на региональном и федеральном уровнях.

Что с этим делать?

На наш взгляд, необходимо стремиться к тому, чтобы система отбора и поддержки научных продуктов, достойных внедрения в российскую образовательную практику, становилась все более широкой, действенной, гибкой и открытой; чтобы существовала чет-

кая иерархия внедренческих мероприятий разного уровня. Основные моменты возможного механизма внедрения психологических и психолого-педагогических средств сопровождения образовательного процесса могут выглядеть следующим образом:

- экспертная оценка научного продукта (не менее чем тремя ведущими профильными научными институциями);
- этап апробации на репрезентативных площадках;
  - экспертная оценка этапа апробации;
  - методическое письмо-описание научного продукта для педагогического сообщества;
  - определение потребности во внедрении научного продукта по результатам экспертной оценки и запроса педагогического сообщества;
  - разработка условий внедрения (организационные, финансовые, кадровые ресурсы); и т. д.

В отношении научных разработок, многолетняя практика практического использования которых доказала их несомненную востребованность, государственная поддержка может осуществляться в форме организации системы подготовки специалистов и создания условий для осуществления ими профильной деятельности. Этот путь требует, однако, специального обсуждения.

Таким образом, мы можем констатировать, с одной стороны, наличие потребности образовательной практики в инновационных научных продуктах, а с другой — отсутствие у академических научных учреждений организационных возможностей для ее удовлетворения. Здесь стоит отметить, что запрос образовательной практики, безусловно, является эффективным инструментом оценки потенциальной востребованности научного продукта, но ориентироваться только на него, игнорируя при этом актуальные научные данные, полученные в современных исследованиях и позволяющие оперативно реагировать на вызовы современности, — это значит внести в управление образованием элементы видимости управления. Современная российская психологическая наука способна предложить обоснованные решения многих болезненных вопросов образования, но востребованность

этих решений органами управления образованием как раз и оставляет желать много лучшего. Не только стихийный запрос *снизу*, но и инициатива *сверху* в отношении внедрения образовательных инноваций — вот индикаторы востребованности научных результатов.

Весомым аргументом в пользу несомненной актуальности обсуждения государственного механизма внедрения психологических и психолого-педагогических средств сопровождения образовательного процесса является ситуация с психологической службой современного школьного образования. Как показали проведенные в Психологическом институте исследования, в ходе модернизации образования этот важнейший ресурс образовательной системы практически утратил свой потенциал. Только в последнее время, во многом благодаря усилиям профессиональных сообществ (Федерация психологов образования России (ФПОР) и Российское психологическое общество (РПО)), приняты реальные шаги в направлении восстановления действенной психологической службы российского образования.

Психологический институт, будучи в свое время одним из инициаторов создания в России психологической службы образования, и сегодня продолжает активную исследовательскую работу в этой области [1]. Так, установлено, что с появлением новых ФГОС психолог практически выведен из образовательного пространства, поскольку показатели психологического и социального развития учащихся включены в целевые ориентиры собственно образовательных программ в качестве метапредметных и личностных результатов обучения. Тем самым реализация задачи психолого-педагогического сопровождения ФГОС оказалась лишена профессиональной психологической базы, как кадровой, так методологической и методической.

В современной российской школе психологическая служба слабо структурирована, не имеет четко обозначенных целей и задач, а деятельность психолога образования определяется приоритетами конкретного образовательного учреждения либо ситуативными социальными запросами. Поэтому деятельность психологической службы ориентирова-

на сегодня преимущественно на достижение внешних, формальных результатов обученности и не содействует решению задач возрастного развития, без учета которых не могут быть созданы благоприятные условия для достижения конкретных образовательных и воспитательных итогов учебной деятельности в условиях высокой степени неоднородности контингента учащихся массовой российской школы. Вызывает оптимизм специальное обсуждение на Коллегии Минобрнауки Концепции развития психологической службы. Однако это — лишь первый шаг в формировании столь важного института.

Отдельного обсуждения требуют содержание и методические и организационные принципы психолого-педагогического сопровождения ФГОС НОО и ФГОС ООО. В первом случае это систематическая коррекционно-развивающая работа в целях преодоления разрыва между уровнем актуального психологического развития значительной части современных детей и требованиями ФГОС, для чего обязательным структурным элементом образовательного пространства школы должна стать комплексная психологическая служба в составе педагогов-психологов, нейропсихолога, логопеда, дефектолога, социального педагога. В средней школе задачей психолога является развитие познавательной субъектности, личностной рефлексии, социальных компетенций у школьников. Эффективным инструментом решения данных возрастных задач развития подростков является, в частности, преподавание психологии как самостоятельной учебной дисциплины. В этой связи следует специально подчеркнуть, что в институте разработан учебный курс «Психология» для учащихся 3—11-х классов, успешно апробированный в 1998—2012 гг. в школах Москвы и Омска, удостоенный в 2006 г. Премии Правительства в области образования, а сегодня существующий лишь факультативно силами учителей-энтузиастов, заинтересованных в таком учебном предмете, где создаются условия для развития психологических новообразований подросткового возраста (личностной рефлексии и коммуникативной компетентности), недостаток сформированности которых массово обнаруживается у современных подростков.

Мы перечислили лишь небольшую часть разрабатываемой в Психологическом институте проблематики, в актуальности которой для современной образовательной практики у ученых-психологов сомнений не возникает. За рамками статьи остались такие темы, как психогенетика образования [19], психология способностей [5], экологического сознания [17] и художественной одаренности [8], формирование языковой компетенции школьников [2], эмоционально-личностные особенности одаренных детей [16], артпрофилактика [8], умение учиться как образовательный результат ФГОС [13], учебное сотрудничество как профессиональная компетенция учителя начальной школы и обязательный метапредметный результат начального обучения [14] и т. д. В современных психологических исследованиях фиксируется высокая заинтересованность, если не сказать — острая потребность, российской школы в научно обоснованных средствах реагирования на эти и им подобные вызовы времени, что говорит о высоком потенциале востребованности результатов психологических исследований в целях развития российского образования. Преодоление разрыва между потенциальной и реальной востребованностью должно, на наш взгляд, стать актуальной задачей ближайшего будущего.

В заключение укажем на те стратегические государственные задачи, решение которых, на наш взгляд, не может быть осуществлено вне широкого привлечения результатов психологических исследований. Это:

- обучение, воспитание и развитие современных детей;
- реализация целого ряда государственных программ: «Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2015 года», «Концепция дополнительного образования детей», «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» и др.;
- реализация программ Национальной стратегии действий в интересах детей и мероприятий «Десятилетия детства» (2018—2027 гг.), объявленного специальным распоряжением Президента Российской Федерации.

### Литература

1. Андреева А.Д. Школьная жизнь современного ребенка: психологические проблемы и трудности [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2017. № 3. URL:<http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/psikhologopedagogicheskoe-soprovozhdenie-uchashch/> (дата обращения: 12.10.2017).
2. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников: учеб.-метод. пособие. М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 288 с.
3. Граник Г.Г. Структура школьного учебника как предмет научного исследования (на материале учебника нового типа по русскому языку) // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 64—74. doi:10.17759/pse.2017220410
4. Зак А.З. Мышление младшего школьника. СПб.: Содействие, 2004. 828 с.
5. Кабардов М.К. Дифференциально-психологический и психофизиологический подходы к организации обучения в современной школе // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 4. С. 71—78.
6. Локалова Н.П. Целенаправленная активизация когнитивного развития и аффективно-эмоциональные характеристики школьников // Мир психологии. 2016. № 1 (85). С. 163—174.
7. Марцинковская Т.Д., Полева Н.С. Поколения эпохи транзитивности: ценности, идентичность, общение // Мир психологии. 2017. № 1 (89). С. 93—112.
8. Мелик-Пашаев А.А. О профилактическом значении художественного творчества // Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Киев: Гнозис, 2016. Т. 3. Вип. 36. С. 20—28.
9. Митина Л.М. Психологические закономерности и условия личностного и профессионального развития детей, молодежи, взрослых // Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения: сб. ст. / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Перо, 2017. С. 8—12.
10. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей: моногр. СПб.: Нестор-История, 2017. 380 с.
11. Осницкий А.К., Истомина С.В. Роль операционального компонента регуляторного опыта в становлении субъектного отношения к труду и профессионального самоопределения старшеклассников // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2016. № 2. С. 34—41.
12. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы: колл. монография / Под ред. И.М. Улановской. М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2015. 169 с.
13. Цукерман Г.А., Коханович Е.В. Диагностика умения учиться. М.: Авторский клуб, 2016. 60 с.
14. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61—73.
15. Чудинова Е.В. и др. Новая биология. Деятельностный подход к биологическому образованию школьников. М.: Авторский клуб, 2015. 60 с.
16. Шумакова Н.Б. Технология творческого междисциплинарного обучения детей и подростков с разными видами и уровнями одаренности // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова. СПб.: Нестор-История, 2017. С. 253—268.
17. Экопсихологические исследования-4: колл. монография / Под ред. В.И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2016. 380 с.
18. Эльконин Б.Д. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова: моногр. по материалам международной сетевой научной конференции. Волгоград: Перемена, 2016. С. 88—98.
19. Behavioural Genetics for Education / Eds. Y. Kovas, S. Malykh, D. Gaysina. London: Palgrave Macmillan, 2016. 320 p.

# Psychological Research as a Resource of Educational Practice Development: Scientific Projects of the Psychological Institute

Rubtsov V.V.\*,

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia;  
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
rectorat@list.ru

Shookova G.V.\*\*,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
shookova@yandex.ru

The article deals with the issues of introducing outcomes of fundamental psychological studies into the practice of Russian education. The example of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, one of the oldest Russian scientific centres that studies cognitive, personal and psychophysiological spheres in children and adults, illustrates the main principle of integration of science and educational practice: fundamental substantiation of applied products created for the educational system, with the conceptual level of psychological knowledge functioning as the basis for modelling highly effective psychological and pedagogical instruments. It is shown that although practice makes high demand for scientific foundation, the most urgent problem is the absence of an effective mechanism of integration of scientifically based psychological tools that can be used to optimize the education process. Nevertheless, the need for scientifically grounded means of reacting to the challenges of our time is reflected in contemporary studies carried out in Russian schools, which proves the high potential that the fundamental research has for the development of the Russian educational system.

**Keywords:** fundamental psychological research, introduction, integration of science and education, demand for the results of scientific studies by the educational practice.

## References

1. Andreeva A.D. Shkol'naya zhizn' sovremennogo rebenka: psihologicheskie problemy i trudnosti [Elektronnyi resurs] [Modern Child's School Life: Psychological Problems and Difficulties]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Minin University Bulletin], 2017, no. 3. URL:<http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-uchashch/> (Accessed 12.10.2017).
2. Bozhovich E.D. Uchitel'yu o yazykovoï kompetencii shkol'nikov: Uch.-metod. Posobie [About Student's Language Competence for Teacher]. Moscow: MPSI; Voronezh: PUBL. NPO «MODEHK», 2002, 288 p.
3. Granik G.G. The Structure of School Textbook as an Object of Academic Research (With a New Type of Russian Language Textbook as an Example). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22,

## For citation:

Rubtsov V.V., Shookova G.V. Psychological Research as a Resource of Educational Practice Development: Scientific Projects of the Psychological Institute. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 126—136. doi: 10.17759/pse.2018230111 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Rubtsov Vitaly Vladimirovich, PhD in Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia; Director, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: rectorat@list.ru

\*\* Shookova Galina Valerievna, PhD in Psychology, First Deputy Director, Psychological Institute of the Russian Academy of Education. E-mail: shookova@yandex.ru

- no. 4, pp. 64—74. doi: 10.17759/ pse.2017220410 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Zak A.Z. Myshlenie mladshogo shkol'nika [The Thinking of an Elementary School Pupil]. Saint Petersburg: Sodeistvie, 2004. 828 p.
5. Kabardov M.K. Differentsial'no-psihologicheskii i psihofiziologicheskii podhody k organizatsii obucheniya v sovremennoi shkole [Elektronnyi resurs] [Differential-Psychological and Psychophysiological Approaches to the Organization of Education in Modern School]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2016. Vol. 8, no. 4, pp. 71—78. (Accessed 12.10.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Lokalova N.P. Celenapravlenaya aktivizatsiya kognitivnogo razvitiya i affektivno-ehmotsional'nye karakteristiki shkol'nikov [Purposeful Activation of Cognitive Development and Pupils's Emotional Characteristics]. *Mir psikhologii* [The World of Psychology], 2016, no. 1 (85), pp. 163—174.
7. Marcinkovskaya T.D., Poleva N.S. Pokoleniya ehpoi tranzitivnosti: cennosti, identichnost', obshchenie [Generations of the Transitivity Epoch: Values, Identity, Communication]. *Mir psikhologii* [The World of Psychology], 2017, no. 1 (89), pp. 93—112.
8. Melik-Pashaev A.A. O profilakticheskom znachenii hudozhestvennogo tvorchestva [The Preventive Value of Artistic Creativity]. *Tematichnij vipusk "Mizhnarodni Chelpanivs'ki psihologo-pedagogichni chitannya"* [Special Issue of "International Chelpanov Psychological and Pedagogical Readings"]. Kiev: Gnozis, 2016, v. 3, no. 36, pp. 20—28.
9. Mitina L.M. Psihologicheskie zakonomernosti i usloviya lichnostnogo i professional'nogo razvitiya detej, molodezhi, vzroslyh [Psychological Regularities and Conditions for Personal and Professional Development of Children, Youth, Adults]. In Mitina L.M. (ed.), *Lichnostnoe i professional'noe razvitie detej, molodezhi, vzroslyh: problemy i resheniya: sb. st.* [Personal and Professional Development of Children, Youth, Adults: Problems and Solutions]. Moscow: Publ. «Pero», 2017, pp. 8—12.
10. Morosanova V.I., Fomina T.G., Cyganov I.YU. Osoznannaya samoregulyatsiya i otnoshenie k ucheniyu v dostizhenii uchebnyh celej: monogr [Conscious Self-regulation and Attitudes Toward Learning in Achieving of Learning Goals: monogr.]. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2017, 380 p.
11. Osnickii A.K., Istomina S.V. Rol' operatsional'nogo komponenta reguljatornogo opyta v stanovlenii sub'ektnogo otnosheniya k trudu i professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov [The Operational Component Role of Regulatory Experience in the Formation of subjective Attitude to Work and Professional Self-determination of Senior Pupils]. *Vestnik MGOU. Seriya: Psihologicheskie nauki* [Bulletin of MGOU. Series: Psychological Sciences], 2016, no. 2, pp. 34—41.
12. Ulanovskaya I.M. (ed.), *Ocenka metapredmetnyh kompetencij vypusknikov nachal'nojshkoly: koll. monogr.* [Assessment of the Meta-Subject Competencies of Primary School Graduates: coll. monogr.]. Moscow: GBOU VPO «MGPPU», 2015. 169 p.
13. Cukerman G.A., Kohanovich E.V. Diagnostika umeniya učit'sya [Diagnostics of the Ability to Learn]. Moscow: Avtorskii klub, 2016. 60 p.
14. Cukerman G.A. Vzaimodejstvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [Interaction between a Child and an Adult Creating a Zone of Proximal Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2006, no. 4, pp. 61—73. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Chudinova E.V. i dr. Novaya biologiya. Deyatel'nostnyj podhod k biologicheskomu obrazovaniyu shkol'nikov [New biology. The Activity Approach to the Biological Education of Pupils]. Moscow: Avtorskii klub, 2015, 60 p.
16. Shumakova N.B. Tekhnologiya tvorcheskogo mezhdisciplinarnogo obucheniya detei i podrostkov s raznymi vidami i urovnjami odarennosti [Creative Interdisciplinary Education Technology of Children and Adolescents with Different Types and Levels of Giftedness]. In Larionova L.I. (eds.), *Psihologiya odaryonnosti i tvorchestva: monogr.* [Psychology of Giftedness and Creativity]. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2017, pp. 253—268.
17. Panov V.I. (ed.), *Ehkopsihologicheskie issledovaniya-4: koll. monogr.* [Ecopychological Studies-4: coll. monogr.]. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2016. 380 p.
18. El'konin B.D. Mirovye tendencii v obrazovanii i razvivayushchee obuchenie [World tendencies in education and developing education]. *Razvitie teorii i praktiki uchebnoi deyatel'nosti: nauchnaya shkola V.V. Davydova: monogr. po materialam mezhdunarodnoi setevoi nauchnoi konferencii* [Development of Theory and Practice of Educational Activity: v.v. Davydov's Scientific School: Materials of the International Network Scientific Conference]. Volgograd: Peremena, 2016, pp. 88—98.
19. Kovas Y. (eds.), *Behavioural Genetics for Education*. London: Palgrave Macmillan, 2016. 320 p.