

Развитие исследовательской позиции студентов при изучении модуля «Культурно-исторический подход в клинической психологии и специальной педагогике»

Лубовский Д.В.*,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
Lubovsky@yandex.ru

Проанализированы возможности формирования исследовательской позиции студентов при обучении в магистратуре «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» во время изучения модуля, посвященного клинической психологии и специальной педагогике. Исследовательская позиция представляет собой личностный образовательный результат обучения студентов в исследовательской магистратуре и рассматривается как вид внутренней позиции личности (термин Л.И. Божович), в которой соотношены мотивы научно-исследовательской деятельности и возможности для ее осуществления. Выполнение студентами проектно-исследовательского задания по проблемам клинической психологии и специальной педагогики рассматривается как средство формирования исследовательской позиции. Показано соответствие учебных действий по В.В. Давыдову (анализ, планирование, рефлексия) и этапов выполнения студентом проектно-исследовательского задания, представлены различные возможности использования такого задания для формирования исследовательской позиции студентов.

Ключевые слова: клиническая психология и специальная педагогика, модуль магистерской программы, развивающее образование, исследовательская позиция, внутренняя позиция личности, проектно-исследовательское задание, анализ, рефлексия, планирование.

Приоритетным направлением обучения в исследовательской магистратуре является формирование у студентов научно-исследовательских компетенций. В активно об-

суждаемом проекте нового профессионального стандарта педагога-психолога имеется ряд трудовых функций, которые требуют для их реализации проведения прикладных

Для цитаты:

Лубовский Д.В. Развитие исследовательской позиции студентов при изучении модуля «Культурно-исторический подход в клинической психологии и специальной педагогике» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 147–156. doi: 10.17759/pse.2015200314

*Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой школьной психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, e-mail: Lubovsky@yandex.ru

научных исследований. К числу этих функций и действий для их реализации относятся психолого-педагогическое и методическое сопровождение осуществления основных и дополнительных образовательных программ, психологическая экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды, разработка планов коррекционно-развивающей работы с детьми, психологическая диагностика детей и обучающихся, разработка планов коррекционно-развивающей работы для учащихся с ОВЗ и другие. Обучение студентов в исследовательской магистратуре должно содействовать становлению у них исследовательской позиции как личностного образовательного результата, благодаря которому выпускник способен выполнять эти функции и действия. Для содействия формированию исследовательской позиции в магистерском образовании, для проектирования модулей, составляющих программу исследовательской магистратуры, требуется детальный анализ данного понятия.

Представления о владении научным методом и готовности к его применению везде, где он необходим, и не только в научной лаборатории, разрабатывались в философии довольно давно. Выдающийся американский философ Джон Дьюи [8] еще в конце 1930-х гг. ввел понятие «научная установка» («scientific attitude») для обозначения установки человека на применение научного метода везде, где требуется проанализировать имеющиеся для решения задачи условия и на основе данных, полученных опытным путем, сделать выводы. В понятийной системе теории развивающего обучения близким по смыслу термином можно считать «теоретическое отношение к действительности» (В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков). Теоретическое отношение к действительности рассматривается как личностная характеристика учащегося [2].

Для разработки понятия исследовательской позиции как личностного образовательного результата обучения в исследовательской магистратуре нами были взяты за основу положения теории учебной деятельности и развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, а также представления о вну-

тренней позиции личности, сформулированные в работах Л.И. Божович. В теории учебной деятельности теоретическое отношение к действительности рассматривается как один из важнейших образовательных результатов. Мы рассматриваем исследовательскую позицию, формирующуюся у студентов при обучении в исследовательской магистратуре, как личностную предпосылку теоретического отношения к действительности. Переход от развивающего обучения к развивающему образованию рассматривается как тенденция в развитии современной образовательной системы [6; 7]. При этом принципы развивающего обучения переносятся на систему высшего образования и конкретизируются, уточняются применительно к обучению взрослых людей. В этом контексте мы рассматриваем исследовательскую позицию как личностный образовательный результат обучения студентов в исследовательской магистратуре «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании».

В психологии развития для изучения исследовательской позиции за основу нами было принято понятие «внутренняя позиция личности», предложенное Л.И. Божович, которая понимала под ней «...особое центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка, в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и к окружающим людям» [1, с. 354]. В то же время она подчеркивала, что внутренняя позиция, возникнув еще на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, не исчезает, а остается у человека на всю жизнь, претерпевая только содержательные изменения.

Несмотря на значительный эвристический потенциал, данное понятие не было операционализировано Л.И. Божович и ее учениками. Только в последнее время была предложена концепция внутренней позиции личности, в которой она рассматривается как динамическая система мотивационно-смысловой и рефлексивной регуляции жизнедеятельности человека, представляющая собой отражение в сознании человека соотношения между ведущими потребностями, мотивами лич-

ности и возможностями их реализации в действии [4]. Такая концепция внутренней позиции согласуется с ее пониманием, представленным в работах Л.И. Божович, ее последователей и большинства современных авторов, применяющих данное понятие. Согласно данной концепции, исследовательскую позицию можно рассматривать как частный случай внутренней позиции личности в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности педагога и психолога.

Под исследовательской позицией студента-магистранта мы понимаем динамическую систему мотивационно-смысловой регуляции научно-исследовательской деятельности, которая представляет собой соотношение мотивации данного вида деятельности и возможностей для проведения научного исследования в существующих условиях. К мотивации научно-исследовательской деятельности относится исследовательский интерес к действительности, желание восполнить неполноту знаний, применить свои умения проводить научное исследование к выявленной проблеме и т. д. К внешним возможностям следует отнести, прежде всего, цель и задачи научного исследования, обусловленные той реальностью, в которой оно будет проводиться, а в случае исследовательской магистратуры – базу практики студента, т. е. образовательное учреждение, центр медико-психолого-педагогической помощи и т. п. К внешним возможностям относятся также существующие на базе практики условия и ограничения на проведение научного исследования. К внутренним возможностям относится сформированность у студента-магистранта компетенций в области научно-исследовательской деятельности. Среди них следует назвать способности выделять актуальную проблему в системе образования, использовать современные научные методы для решения исследовательских проблем, критически оценивать адекватность методов решения исследуемой проблемы, разработать обоснованный перспективный план исследовательской деятельности и организовать взаимодействие специалистов для достижения цели исследования. В ходе обучения студентов в исследовательской магистратуре необходима как

поддержка и развитие их мотивации к научно-исследовательской деятельности, так и формирование соответствующих компетенций.

Между тем формирование профессиональной позиции у студентов и ее важнейшей составляющей – исследовательской позиции затруднено одним обстоятельством, относящимся к возрастным закономерностям развития в юношеском возрасте. Данные исследований говорят о том, что на протяжении жизненного пути в процессе непрерывного становления внутренней позиции личности в ее содержании поочередно выходят на первый план два содержательных аспекта этой личностной инстанции – во-первых, предметная деятельность (учебная, учебно-профессиональная, профессиональная), ее операционально-технический состав и, во-вторых, взаимоотношения с окружающими людьми, а также те действия личности, в которых взаимоотношения реализуются.

Так, в младшем школьном возрасте у детей в содержании внутренней позиции на первый план выходят учебная деятельность и учебные действия. В период перехода от школьного детства к отрочеству в содержании внутренней позиции начинают преобладать взаимоотношения со сверстниками. У девушек и юношей при получении высшего образования существует проблема, хорошо известная любому преподавателю вуза. Проблема заключается в характерном для студентов отношении к учению, которое выражается, например, известной студенческой пословицей «Не важно, как знать, важно, как сдать». Полученные нами данные [4] показывают, что в юности при получении первого высшего образования в содержании внутренней позиции студента на первый план выходят взаимоотношения с окружающими людьми; позиция характеризуется ориентацией на получение диплома и обретение более высокого социального статуса, а не на профессиональный рост. Такая позиция отличается каузальной мотивационной ориентацией и неразделенностью ближнего и дальнего плана жизни, а также невысоким уровнем мотивации к профессиональному образованию.

В условиях исследовательской магистратуры острота данной проблемы снимается

двумя обстоятельствами. Во-первых, большинство студентов, обучающихся по данному направлению магистерского образования, – люди более зрелого возраста, для которых поступление в магистратуру было осознанным жизненным выбором. Во-вторых, модульный принцип проектирования программ высшего профессионального образования на уровнях как бакалавриата, так и магистратуры содержит в себе возможности для формирования исследовательской позиции студентов. Концепция проектирования модулей образовательной программы магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», представленная В.В. Рубцовым, В.А. Гуружаповым, З.В. Макаровой и Л.К. Максимовым [8], основана на принципах, во главу угла которых поставлено саморазвитие студента как субъекта учебно-профессиональной, и прежде всего исследовательской, деятельности. Все обучение в магистратуре строится как особо организованная исследовательская деятельность студентов, включающая в себя решение «... профессиональных исследовательских задач и выполнение профессиональных исследовательских действий, направленных на выявление и анализ проблем учебной деятельности» [8, с. 129]. Предметом исследования становится не только учебная деятельность учащихся в образовательном учреждении – базе практики, но и исследовательская деятельность самого студента.

При обучении студентов в исследовательской магистратуре важным средством формирования исследовательской позиции выступает проектно-исследовательское задание, которое студент получает при прохождении программы модуля перед выходом на базу практики. Это задание должно содержать задачу на постановку исследовательской проблемы. В задание входит также составление плана исследования на основе реальных потребностей базы практики в научно-практических исследованиях и имеющих условия для их проведения. Проектное исследовательское задание правомерно рассматривать как преобразовательное действие, при выполнении которого «... учащийся и ставит задачи освоения будущего в от-

личие от прошлого и длящегося настоящего, формируя то, что в своих работах Б.Д. Эльконин называет пространством возможностей» [2, с. 63]. Это построение пространства возможностей (в данном случае – возможностей научно-исследовательской деятельности) и позволяет студенту осуществить поворот на себя как субъекта данного вида деятельности, способствуя тем самым овладению компетенциями в области проведения научного исследования.

Модульный принцип построения учебного плана подразумевает по окончании программы модуля не зачет или экзамен как завершение гештальта с последующим забыванием студентами того, что было изучено в рамках модуля, а рефлексию деятельности по выполнению проектно-исследовательского задания. Такая рефлексия должна быть направлена, во-первых, на осмысление студентом хода постановки исследовательской проблемы и, во-вторых, на осознание своих возможностей и ограничений, связанных с нехваткой опыта исследовательской работы в изучаемой области, несформированностью навыков проведения исследовательских методик и т. п. В этой последовательности выполнения задания прослеживается логика формирования субъекта учебной деятельности, показанная В.В. Давыдовым, В.И. Слободчиковым и Г.А. Цукерман [3]. Подобная структура модуля выступает как внешнее условие для осознания границы между известным и неизвестным, а также степени сформированности научно-исследовательских компетенций. Рефлексивные процедуры по итогам модуля выступают как собственно преобразующее действие, когда предметом становятся формирующиеся у студента трудовые действия. С точки зрения теории учебной деятельности, проектно-исследовательское задание выступает как учебная задача, а в процессе ее решения студентом прослеживаются действия анализа (прежде всего, на этапе постановки исследовательской проблемы), планирования (при составлении программы исследования) и рефлексии при завершении программы модуля.

Рассмотрим применение этих принципов для формирования исследовательской позиции студентов при прохождении модуля

«Культурно-исторический подход в клинической психологии и специальной педагогике».

В программу модуля были включены дисциплины, посвященные культурно-историческому подходу в нейропсихологии (доктор психологических наук, профессор Т.В. Ахутина), инклюзивному образованию (кандидат психологических наук, доцент С.В. Алёхина), семейной логопсихотерапевтической помощи при логоневрозе (доктор психологических наук, профессор Н.Л. Карпова). Автор данной статьи вел занятия по дисциплинам «Культурно-исторический и деятельностный подходы в специальной психологии и коррекционной педагогике» и «Практика коррекционной и реабилитационной работы».

В основу изучения модуля было положено два основных принципа.

Во-первых, было необходимо показать значение специальной психологии и коррекционной педагогике для возникновения и развития культурно-исторического и деятельностного подходов. Данный принцип был существен, поскольку в магистерской программе «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» требовалось создать у студентов представление о ней как о целостной научной школе с системой универсальных принципов, конкретизируемых в различных областях практики. Глубина понимания студентами принципов достигалась за счет развернутого показа их реализации в различных областях специальной психологии и коррекционной педагогике.

Во-вторых, требовалось показать универсальность и гибкость культурно-исторического и деятельностного подходов, благодаря чему они представляют собой перспективную, динамично развивающуюся психотехническую систему, открытую к взаимодействию с другими подходами и теориями.

На немногочисленных лекционных занятиях преподаватели раскрывали имеющиеся в специальной психологии, педагогике и инклюзивном образовании исследовательские проблемы и намечали пути для их решения. Поддержка мотивации научно-исследовательской деятельности студентов на теоретических занятиях осуществлялась благодаря демонстрации актуальности иссле-

дований в области инклюзивного образования, специальной психологии и коррекционной педагогике. Преподаватели поддерживали и развивали интерес студентов к истории и современному состоянию инклюзивного образования и специальной психологии. Так, на одном из занятий была достаточно подробно проанализирована работа Л.С. Выготского в области дефектологии и объяснено значение этой работы для создания культурно-исторической теории, показан значительный потенциал данной теории и деятельностного подхода в решении проблем специального и инклюзивного образования. Для занятий по дисциплине «Культурно-исторический и деятельностный подходы в специальной психологии и коррекционной педагогике» было отснято 50-минутное интервью с признанным классиком отечественной специальной психологии В.И. Лубовским. Основной темой интервью стало значение исследований в области специальной психологии для развития культурно-исторического и деятельностного подходов. Интервью студенты восприняли с большим интересом.

На теоретических занятиях прослеживались также связи культурно-исторического и деятельностного подходов с другими теориями и подходами, с тенденциями развития современной клинической психологии, психотерапии, абилитологии и реабилитационной практики, что способствовало развитию у студентов научно-познавательного интереса к предмету как неотъемлемого аспекта исследовательской позиции.

Практические занятия были сосредоточены на решении двух задач.

Во-первых, требовалось создать у студентов адекватные представления о работе педагогов и психологов-практиков в различных областях специальной педагогике. Требовалось создание ориентировочной основы, благодаря которой студенты могли бы в будущем планировать свою исследовательскую и практическую деятельность в различных областях специальной педагогике и инклюзивного образования. Такая основа включает в себя представления о вариантах нарушений развития, общих и специфических закономерностях аномального развития, видах коррек-

ционных дошкольных учреждений и школ. Подробное изучение этой области потребовало бы не модуля или его раздела, а как минимум целой программы обучения в магистратуре. Следуя принципам магистерского образования, мы ограничились лишь системой ориентиров, включающей в себя пути поиска необходимой научной информации.

Во-вторых, требовалось ознакомить студентов с деятельностью педагогов и психологов в условиях инклюзивного образования, с практическими задачами, которые приходится решать специалистам, а также средствами, которыми им необходимо располагать. Автор данной статьи, показывая во время практических занятий видеозаписи работы практиков в различных областях специальной педагогики, создавал условия для того, чтобы студенты анализировали их работу, вникали в ее нюансы, зависящие от контингента детей с ОВЗ. Было использовано немало заданий, при выполнении которых студенты прослеживали практическое применение принципов культурно-исторического и деятельностного подходов в работе педагогов и психологов. Благодаря этой работе осуществлялась профилактика возникновения у студентов демотивирующих представлений об отрыве теории от практики, о невозможности или большой трудности реализовать теоретические принципы в повседневной работе. Практические занятия были направлены на пробуждение и поддержку желания овладеть специальными приемами профессиональной работы с детьми с ОВЗ (дактильная азбука, техника контейнирования негативных переживаний у детей с эмоциональными нарушениями и т. д.). Создавались возможности для использования практических занятий как средства развития рефлексии студентами своих возможностей в овладении приемами развивающей и реабилитационной работы с детьми с ОВЗ.

На практических занятиях большое значение придавалось формированию научно-исследовательских компетенций в области специальной педагогики. Занятия строились так, чтобы студенты увидели на практике универсальность принципов культурно-исторического и деятельностного подходов при работе с детьми с различными видами

нарушений развития. Например, ознакомление с общими и специфическими закономерностями аномального развития на теоретических занятиях подкреплялось практическим изучением методик, необходимых в работе с любыми аномальными детьми независимо от вида нарушений развития (например, методики диагностики обучаемости). Благодаря этому студенты не только знакомились с методиками диагностической работы, но и соотносили эти методики с исследовательскими задачами.

Внимание уделялось и навыкам планирования прикладного научного исследования в области специальной педагогики. На некоторых практических занятиях, проводившихся в малых группах по 3–4 человека, моделировался весь ход планирования научного исследования. Ознакомившись с некоторой областью специальной педагогики или типичной ситуацией в инклюзивном образовании, студенты формулировали проблему научного исследования, необходимого для психолого-педагогической помощи детям. Далее студенты формулировали методологический аппарат исследования (цель, задачи, гипотезу и т. д.). Затем ими осуществлялся подбор исследовательских методик и планировался ход исследования, после чего студенты предлагали средства обработки данных. На всех этапах преподаватель вносил уточнения, поддерживая исследовательские инициативы студентов и показывая возможности для улучшения предложенных ими решений.

Некоторые практические занятия в малых группах были направлены на применение данных исследования в планировании коррекционно-развивающей работы. Исходя из условий, заданных преподавателем (возраст и количество детей с ОВЗ, виды нарушений развития, ситуация в образовательном учреждении и т. д.), студенты составляли краткий план психолого-педагогической помощи детям с нарушениями в развитии. Такая работа была направлена на развитие существенного аспекта исследовательской позиции – представлений о практической необходимости исследовательских данных и на получение опыта их применения в планировании помощи детям.

Для контроля компетенций, сформированных при изучении модуля, студенты получили перед началом исследовательской практики проектное задание, согласно которому требовалось, спланировав мониторинговое исследование применительно к базе практики, составить на основе ожидаемых результатов план психолого-педагогической помощи детям, которые в ней нуждаются. Зачетное занятие, на котором студенты представляли выполненные задания, представляло собой развернутую рефлексию процесса выполнения ими проектно-исследовательского задания.

Перед завершающим занятием студентам были заранее даны несколько вопросов, которые направляли рефлексию выполнения ими задания.

- Как вы формулировали проблему прикладного исследования?

- Какие из проблем развития, изучаемых в специальной психологии и педагогике, вы обнаружили у детей на вашей базе практики?

- Какие знания и алгоритмы практической работы, освоенные в данном модуле, понадобились вам в процессе планирования исследования, в чем вы ощущали недостаточность знаний и практических навыков?

- Чем желательно дополнить первоначально спланированное вами исследование?

- Какие знания и алгоритмы практической работы, освоенные в данном модуле, могут понадобиться вам при проведении спланированной вами программы психолого-педагогической помощи, в чем вы видите ограниченность ваших знаний и навыков практической работы с детьми?

Проведенная по итогам модуля рефлексия выполнения задания позволила выявить как возможности предложенного нами алгоритма работы с проектным заданием, так и необходимость его доработки для более полного использования возможностей данного алгоритма в формировании исследовательской позиции.

Так, по словам студента **А.Г.**, проходящего исследовательскую практику в известной московской школе с давними традициями развивающего обучения, благодаря занятиям в данном модуле планирование исследования, направленного на выявление у уча-

щихся проблем развития, а также программы психолого-педагогической помощи, стало для него более структурированным. Многие алгоритмы исследовательской и практической работы, освоенные на занятиях, помогли ему при выполнении задания. Студентка **С.К.**, проходящая практику на базе центра помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС), отметила, что благодаря выполнению проектного задания ей удалось более точно сформулировать проблему исследования по своей магистерской диссертации. Студенты отмечали, что рефлексия выполнения ими проектно-исследовательского задания позволила более отчетливо увидеть границы, отделяющие сформированность у них компетенций в области научно-исследовательской и практической деятельности от области неумения и незнания.

Благодаря сдаче проектного задания и рефлексии его выполнения была выявлена и необходимость доработки модуля для более полного использования возможностей формирования у студентов исследовательской позиции. Прежде всего, в рамках данного модуля может быть расширена система средств для развития мотивации научно-исследовательской деятельности. Так, на теоретических и практических занятиях необходимо уделять внимание известным исследованиям в области специальной психологии и педагогики, сосредоточиваясь на нетривиальной постановке проблемы, продуманном планировании исследования, научной и практической значимости полученных результатов. В то же время при рефлексии работы по проектному заданию была выявлена необходимость увеличить время на формирование навыков работы с методиками диагностики и коррекционной работы с детьми. По мнению студентов, даже проведение методик коррекционно-развивающей работы друг с другом представляется им эффективным. Таким образом, выявилась необходимость более тщательно выстраивать соотношения между практической подготовкой и формированием исследовательской позиции.

Возможности проектно-исследовательского задания для формирования исследовательской позиции также могут быть использо-

ваны более полно. Представляется целесообразным расширить список вопросов, помогающих студентам направить рефлексию на научно-исследовательские аспекты выполнения ими проектного задания. Также целесообразно вместе с проектным заданием давать студентам и вопросы, направляющие рефлексию их проектно-исследовательской деятельности, что позволит сделать процесс выполнения проектного задания более рефлексивным с самого начала. В частности, формированию исследовательской позиции будет содействовать рефлексия постановки исследовательской проблемы и выбора средств для ее решения.

Для того чтобы любой модуль магистерской программы был максимально использован для формирования исследовательской позиции студентов, нужна более высокая степень согласованности работы преподавателей в рамках модуля. Такая согласованность необходима как для развития научно-познавательной мотивации, так и для формирования рефлексии своей исследовательской работы. Содержание модуля «Культурно-исторический подход в клинической психологии и специальной педагогике» находится на пересечении широких междисциплинарных областей современной науки – нейронаук, когнитивных, поведенческих, социальных наук. Выстраивая на занятиях в рамках модуля междисциплинарные связи, преподаватели могут согласованно содействовать развитию у студентов научно-познавательных ин-

тересов к смежным научным областям, формированию представлений о современной системе постнеклассической науки.

Представляется необходимым и взаимодействие преподавателей при планировании проектно-исследовательского задания по модулю. Согласовав задание таким образом, чтобы оно побуждало студентов обращаться ко всему содержанию пройденного модуля, а не только к его части, взаимодействуя при составлении вопросов, направленных на рефлексию выполнения проектно-исследовательского задания, преподаватели могут содействовать и развитию у студентов мотивации научного исследования, и формированию действий анализа ситуации, в которой предполагается проведение научного исследования, планирование исследования и рефлексии своей деятельности.

Итак, анализ апробации модуля «Культурно-исторический подход в клинической психологии и специальной педагогике» показывает, что в нем содержатся значительные возможности для формирования исследовательской позиции у студентов-магистрантов. Многие выводы, сделанные на основе опыта апробации данного модуля, не связаны исключительно с его содержанием и могут быть, на наш взгляд, применены при планировании и проведении других модулей магистерской программы для формирования у студентов исследовательской позиции как важнейшего личностного образовательного результата обучения в магистратуре.

Литература

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе (II) // Л.И. Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. С. 345–357.
2. Громыко Ю.В. Теоретическое отношение к действительности в рамках проектной установки как тип личной идентичности // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 61–67.
3. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.
4. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Особенности внутренней позиции студентов-психологов // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 58–65.
5. Лубовский Д.В. Феноменология и динамика развития внутренней позиции у современных младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 2. С. 50–67. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lubovskiy.phtml> (дата обращения: 12.04.2015).
6. Рубцов В.В. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование / В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов, З.В. Макаровская, Л.К. Максимов // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 127–142.
7. Рубцов В.В., Панов В.И., Лебедева В.П. От развивающего обучения к развивающему образованию. М.: Институт научной информации и мониторинга, 2010. 272 с.
8. Dewey J. Unity of science as a social problem // *International Encyclopedia of Unified Science I* (1). Chicago: University of Chicago Press, 1939. P. 29–38.

Development of Students' Research Position during the Study of «Cultural-Historical Approach in Clinical Psychology and Special Education» Module

Lubovsky D. V. *,

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

The article analyzes the possibilities of forming a research position of students studying module on clinical psychology and special education of "cultural-historical theory and activity approach to education" master's program. Research position is a personal educational result of students training in the research master's degree. It is regarded as a kind of internal position of the person (the term by L. I. Bozhovich), which correlates motives of research activities and possibilities for its implementation. Performing a design and research tasks on clinical psychology and special education by the students is seen as a means for generating a research position. The article presents that training actions according to V.V. Davydov (analysis, planning, reflection) are satisfy stages of design and research tasks performing by the student and presents various possibilities of using such a task to form a students' research position.

Keywords: clinical psychology and special education, module of master's program, developing education, research position, personal internal position, design and research task, analysis, reflection, planning.

For citation:

Lubovsky D. V. Development of Students' Research Position during the Study of "Cultural-Historical Approach in Clinical Psychology and Special Education" Module. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 3, pp. 147–156 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200314

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

References

1. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze (II) [Stages of formation of the personality in ontogenesis (II)]. In Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [The personality and her formation at childhood]. Saint-Petersburg: Piter, 2008, pp. 345–357.
2. Gromyko Yu.V. Teoreticheskoe otnoshenie k deistvitel'nosti v ramkakh proektnoi ustanovki kak tip lichnoi identichnosti [The theoretical attitude toward reality within design attitude as a type of personal identity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2010, no. 4, pp. 61–67 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Mladshii shkol'nik kak sub"ekt uchebnoi deyatel'nosti [Elementary school child as subject of educational activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1992, no. 3–4, pp. 14–19.
4. Ermolaeva M.V., Lubovskii D.V. Osobennosti vnutrennei pozitsii studentov-psikhologov [Features of an internal position of students psychologists]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2015, no. 3, pp. 58–65.
5. Lubovskii D.V. Fenomenologiya i dinamika razvitiya vnutrennei pozitsii u sovremennykh mladshikh shkol'nikov [Phenomenology and dynamics of development of an internal position in modern elementary school children] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2014, Vol. 6, no. 2, pp. 50–67. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lubovskiy.shtml> (Accessed 12.04.2015) (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Kompetentnostno-deyatelnostnyi podkhod k proektirovaniyu i razrabotke novoi modul'noi OPOP issledovatel'skoi magistratury «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii»: napravlenie podgotovki – Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie [Competence-based and activity approach to design and development of a new modular educational program of a research magistracy “Cultural and historical psychology and activity approach in education”: direction of preparation – Psychological and pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2014, no. 3, pp.127–142 (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Rubtsov V.V., Panov V.I., Lebedeva V.P. Ot razvivayushchego obucheniya k razvivayushchemu obrazovaniyu [From the developing training to the developing education]. Moscow: Institut nauchnoi informatsii i monitoringa RAO, 2010. 272 p.
8. Dewey J. Unity of Science as a Social Problem. *International Encyclopedia of Unified Science I (1)*. Chicago: University of Chicago Press, 1939, pp. 29–38.