

В.В. Рубцов

◇

**СОЦИАЛЬНО-ГЕНЕТИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ
УЧЕБНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ**

◇

ТОМ II

Московский государственный психолого-педагогический университет
Международная кафедра ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»

В.В. Рубцов

**СОЦИАЛЬНО-ГЕНЕТИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНЫХ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ
(избранные статьи,
выступления, проекты)**

Книга вторая

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ



МОСКВА • 2024

УДК 159.9
ББК 88.4+88.6
P82

Рубцов В.В.

P82 Социально-генетическая психология учебных взаимодействий (избранные статьи, выступления, проекты). Книга вторая. — М.: ИД «Городец», 2024. — 543 с.

ISBN 978-5-907762-39-8

ISBN 978-5-907762-38-1 (кн. 2)

В книгу вошли статьи и материалы, которые отражают результаты многолетних исследований, выполненных автором и под его руководством в рамках социально-генетической психологии. Показана связь этого направления исследований детского развития с задачами культурно-исторической психологии и теории деятельности. Рассматривается новый социально-генетический метод исследования процессов образования и развития понятий у детей в зависимости от способов организации учебных взаимодействий.

Издание подготовлено к 75-летию автора.

УДК 159.9
ББК 88.4+88.6

ISBN 978-5-907762-39-8
ISBN 978-5-907762-38-1 (кн. 2)

© Рубцов В.В., 2024
© ИД «Городец», оригинал-макет
(верстка, корректура, редактура,
дизайн), полиграфическое
исполнение, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Раздел 5. Организация развивающихся детско-взрослых сообществ	5
5.1. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий	7
5.2. Коммуникация и рефлексия в деятельности человека и его учебной деятельности	9
5.2.1. Коммуникация в системе понятий культурно-исторической психологии и теории деятельности	9
5.2.2. Рефлексия и развитие: рефлексивно-деятельностный подход	56
5.2.3. Коммуникация и рефлексия в системе исследований учебной деятельности младших школьников	90
5.3. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей младших школьников в условиях совместной учебной деятельности	121
5.3.1. Коллективно-распределенные учебные среды, основанные на организации совместной учебной деятельности	121
5.3.2. Развитие младших школьников в условиях совместной учебной деятельности: результаты экспериментальных исследований	136
5.3.3. Коммуникация и рефлексия как условия организации детского-взрослых общностей	155
5.4. Эмпирическое исследование развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий	192
5.4.1. Особенности развития коммуникативно-рефлексивных способностей у младших школьников в зависимости от способов организации учебных взаимодействий	192
Раздел 6. Учитель для новой школы	247
6.1. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы	249
6.2. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования»	262

6.3. Аprobация и применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: итоги регионального опыта	281
6.4. Новая модульная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт разработки и апробации	295
6.5. Проектирование магистерской программы исследовательского типа с учетом результатов апробации и внедрения профессионального стандарта педагога	301
6.6. Модель индивидуализации педагогической деятельности при работе с трудностями в обучении	313
6.7. Технологии психолого-педагогической работы в системе образования (итоги Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде – 2019)	335
Раздел 7. Образование в интересах детей	349
7.1. Психология образования в интересах детей	351
7.2. Вызовы современного детства: ключевые результаты реализации Национальной стратегии действий в интересах детей.	375
7.3. О межведомственном взаимодействии в реализации социальной и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения	405
7.4. О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения	417
7.5. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями	451
7.6. Концепция развития качества доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации.	465
7.7. Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации.	476
Вместо заключения: Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей (интервью с В.В. Рубцовым)	500
<i>Приложение 1</i>	<i>536</i>
<i>Приложение 2</i>	<i>538</i>
<i>Приложение 3</i>	<i>540</i>
<i>Приложение 4</i>	<i>541</i>
<i>Приложение 5</i>	<i>542</i>

РАЗДЕЛ 5



**ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩИХСЯ
ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫХ СООБЩЕСТВ**



5.1. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий¹

ВВЕДЕНИЕ

Динамичное развитие информационного пространства, расширение научных знаний и технических возможностей их получения с необходимостью приводит к новым социальным вызовами и рискам и, как следствие этого, к трансформации традиционных способов деятельности и сложившихся социальных общностей. В новой ситуации основные социальные институты вынуждены искать принципиально новые способы включения человека в подобное многомерное социальное пространство.

Не является исключением сложившаяся система образования, построенная по принципу усвоения ограниченного объема конкретных знаний и готовящая человека к функционированию в конкретных видах деятельности. Глобальная задача современной системы образования состоит в том, чтобы менять подход к процессу обучения, создавать методы и модели обучения, позволяющие «переводить» детей из позиции «обучаемых» в позицию «учащихся», т.е. *субъектов собственной учебной (исследовательской, проектной) деятельности*, формировать у них способности к самостоятельному овладению способами работы со знанием, позволяющими добывать и эффективно применять эти знания при решении различных классов задач.

Результаты исследований в указанном направлении широко представлены в отечественной науке трудами В.В. Давыдова

¹ Коллективная монография / Н.Н. Нечаев, В.К. Зарецкий, Е.И. Исаев, В.В. Рубцов, А.В. Конокотин, И.М. Улановская; под ред. В.В. Рубцова. М.: Изд-во МГППУ, 2023. 203 с.

и последователями его научной школы. В работах В.В. Гуружапова, Е.И. Исаева, Г.Г. Кравцова, А.Г. Крицкого, Л.К. Максимова, А.А. Марголиса, Н.Н. Нечаева, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова, М.А. Семеновой, И.М. Улановской, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконина и др. обосновано положение о коллективно-распределенной форме как исходной форме организации учебной деятельности. Разработан социо-генетический метод исследования учебно-познавательных действий у детей, представляющий вариант генетико-моделирующего метода Л.С. Выготского. В опоре на этот метод подтверждено положительное влияние организации учебной деятельности в коллективно-распределенной форме на развитие когнитивных способностей и компетенций у детей, которые позволяют им активно отвечать на новые социальные риски и вызовы (В.В. Рубцов и др.).

Поиск эффективных моделей развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей в обучении, обеспечивающих становление их субъектной позиции в процессе получения знаний, становится в настоящее время одним из прорывных исследовательских направлений современной психолого-педагогической науки, в границах которого могут быть определены требования к новому содержанию и методам личностного субъектно-ориентированного образования. В рамках данного направления в книге представлены результаты системного изучения взаимосвязи между развитием коммуникативно-рефлексивных способностей у детей младшего школьного возраста и особенностями организации учебных взаимодействий.

Авторским коллективом:

- на основе теоретико-методологического анализа работ по проблеме деятельности человека рассматриваются показатели и особенности развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей в условиях обучения;
- описаны варианты методики исследования развития коммуникативно-рефлексивных процессов в условиях совместной учебной деятельности младших школьников;
- представлены результаты эмпирических исследований особенностей развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий.

В книге описана и верифицирована возможная модель организации учебных взаимодействий, эффективная для развития коммуникативно-рефлексивных способностей обучаемых, обсуждаются особенности развития коммуникативно-рефлексивных способностей у младших школьников, обучающихся в школах, реализующих разные формы организации учебной деятельности. Приведены также новые доказательные данные о влиянии учебных взаимодействий на развитие метапредметных компетенций, а также личностных образовательных результатов у детей младшего школьного возраста.

Представленные в книге материалы о развитии коммуникативно-рефлексивных способностей детей 6–10 лет в условиях совместной деятельности востребованы специалистами системы образования — педагогами, методистами, психологами. Данные могут быть использованы при проектировании эффективных методов организации обучения в начальной и основной школе.

5.2. Коммуникация и рефлексия в деятельности человека и его учебной деятельности

5.2.1. Коммуникация в системе понятий культурно-исторической психологии и теории деятельности

КОММУНИКАЦИЯ: ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Термин «коммуникация» и соответствующее понятие приобрели актуальность в первой половине XX в. на пороге перехода человечества к постиндустриальной фазе развития, для которой характерно распространение информационных технологий, обеспечивающих многообразные связи между людьми.

Этимологически термин «коммуникация» (от лат. *communicatio*) привязан к понятиям «объединение», «общность» и содержательно ориентирован на понятие взаимодействия. В отечественной психологической традиции, наряду с термином «коммуникация», используется термин «общение», а в одном ряду с взаимодействием появляются такие термины, как «совместная деятельность», «кооперация» и др., хотя далеко не во всех контекстах они являются тождественными.

Реальные процессы коммуникации являются объектом изучения немалого числа наук, по-разному формулирующих свой предмет. Как отмечает А.В. Назарчук, «новаторские представления математиков К. Шеннона и Н. Винера о трансляции и обмене информации привели к возникновению теории коммуникации и распространению соответствующих представлений за пределы точных наук» [98, с. 7]. В этом случае речь идет о возникновении широкого интереса к изучению гуманитарных и социальных аспектов языковой коммуникации в рамках социальных наук, а также лингвистики и философии (М.М. Бахтин, Л. Витгенштейн, В.Н. Волошинов, О. Розеншток-Хюси, Э. Сепир, Р.О. Якобсон, и др.).

Отдельно следует упомянуть идущую от Л.С. Выготского культурно-историческую традицию изучения коммуникации (общения) как процесса взаимодействия, неотрывного от форм социальной практики (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова и др.). Это — линия исследования коммуникации с позиций психологической науки, важным основанием которой является парадигма предметно-орудийной совместной человеческой деятельности. Между указанными традициями имеются определенные пересечения, связанные, прежде всего с именами М.М. Бахтина и В.Н. Волошинова.

Однако продолжением лингво-философских и социальных исследований коммуникации со второй половины XX в. стало более прагматически и технологически ориентированное направление, рассматриваемое ныне в качестве самостоятельной науки. Речь идет о коммуникологии или теории коммуникации — “*communication studies*” (R.T. Craig, E.A. Griffin, K. Miller, T. Newcomb, W. Schramm, A. Tan etc.) [159, 162]. В настоящее время дальнейшей разработкой этой теории занимаются в разных странах мира, в том числе, и в нашей стране (Д.П. Гавра, В.И. Карасик, В.Б. Кашкин, М.Л. Макаров, О.И. Матяш, А.В. Назарчук, Е.В. Сидоров, А.В. Соколов, Б.А. Успенский и др.).

В русле этого направления теория коммуникации трактуется как постнеклассическая наука, направленная на изучение многообразных коммуникативных процессов, которые имеют место в живой природе и обществе. При этом О.И. Матяш отмечает

сохраняющуюся множественность подходов разных авторов к понятийной системе и коммуникативной теории в целом [94].

Приведем два определения коммуникации как социального процесса в сравнительно недавних работах отечественных исследователей. Так, автор одного из авторитетных учебников по теории коммуникации определяет коммуникацию как «субъект-субъектное взаимодействие, опосредованное информацией, имеющей смысл для обоих субъектов (коммуникативной субстанцией или сообщением в идеальной или идеально-материальной форме)» [23, с. 68]. Иными словами, «зерном» коммуникации выступает некая сущность, имеющая информационную природу, рассматриваемая как сообщение, которое благодаря осмыслению со стороны участников коммуникации становится идеальной «коммуникативной субстанцией». Анализ подобной позиции, «субстантивизирующей» идеальное не входит в наш предмет, но очевидно, что этот взгляд однозначно демонстрирует так называемый *лингвистический фетишизм* [105].

По мнению А.В. Соколова «социальная коммуникация есть движение смыслов в социальном времени и пространстве. Это движение возможно только между субъектами, так или иначе вовлеченными в социальную сферу, поэтому обязательное наличие коммуникантов и реципиентов подразумевается» [132, с. 14]. Добавим к этому, что центральным моментом схемы, иллюстрирующей данное определение, также является информационное сообщение.

Сравнение позиций авторов показывает, что оба определения различаются лишь определенным акцентом на роль «смыслов»: во втором случае именно движение смыслов между подразумеваемыми участниками коммуникации рассматривается как определяющее.

Данные определения, приводятся здесь для демонстрации подхода, типичного для современной теории коммуникации. Его характеризует преобладание информационного начала как сути коммуникации, опосредованной общим «смыслом», появление которого, однако, не предполагает совместной деятельности субъектов — участников коммуникации.

Иными словами, речь идет об отрыве коммуникации от реальной практической деятельности.

В принципиальном плане данный подход не совпадает с нашим подходом, основой которого является упомянутая выше традиция исследований в русле культурно-исторической теории и деятельностной парадигмы.

Тем не менее многочисленные наработки исследователей «теории коммуникации» представляют существенный интерес для понимания теории и практики существования процессов коммуникации в контексте жизнедеятельности человека и общества. Отсюда также понятным становится необходимость использования здесь самого термина «коммуникация»: масштабность и универсальность данной категории может дать определенные преимущества для трактовки и сопоставления разных позиций.

В этой связи хорошей иллюстрацией могут служить представления о коммуникации, высказанные известными учеными еще в первой половине XX в.

«Под коммуникацией мы понимаем механизм, посредством которого существуют и развиваются человеческие отношения — все символы сознания, вместе со средствами передачи их в пространстве и сохранения во времени. Она включает в себя выражение лица, позы и жесты, тон голоса, слова, письменные и печатные документы, железные дороги, телеграф, телефон и любые прочие достижения в области покорения пространства и времени» (Ч. Кули — цит. по Д.П. Гавра) [23, с. 46].

«Будем использовать слово “коммуникация” в наиболее широком смысле, чтобы включить в него обозначение всех процедур, с помощью которых одно сознание может влиять на другое. Это, очевидно, включает не только устную и письменную речь, но и музыку, произведения изобразительного искусства, театр, балет и, по существу, все человеческое поведение» (К. Шеннон, У. Уивер — цит. по Д.П. Гавра) [23, с. 63].

Эти представления можно сопоставить с позицией Р. Крейга — одного из современных разработчиков теории коммуникации, указавшего на принципиальные, с его точки зрения, направления ее изучения, а также глобальные эффекты ее использования. В его работе эти направления представлены как семь различных теоретических традиций.

– *Риторическая традиция: коммуникация как практическое искусство разговора* — способность коммуникации разрешать

социальные трудности посредством умелого речевого воздействия на убеждения слушателей.

– *Семиотическая традиция: коммуникация как межсубъектное взаимодействие, опосредованное знаками* — проблемы (ре-)презентации и передачи значений: важность общих знаковых систем как «общего языка», обеспечивающего взаимопонимание. Роль адекватных коммуникативных средств.

– *Феноменологическая традиция: коммуникация как проживание опыта другого* — необходимость диалога: представление о коммуникативном процессе, как части жизненного опыта для поддержания доверительных человеческих отношений; совершенствование соответствующих коммуникативных практик.

– *Кибернетическая/трансмиссионная/процессно-информационная традиция: коммуникация как процесс передачи и обработки информации* — коммуникация как процесс механического перемещения определенных объемов информации от одного субъекта к другому, имеющий определенный эффект; процесс передачи-получения сообщений: коммуникация как процесс обработки информации.

– *Социально-психологическая традиция: коммуникация как экспрессия, взаимодействие и влияние субъектов друг на друга* — коммуникация как исходно опосредованная и детерминированная психологическими факторами (подсознательными комплексами, установками и стереотипами и т.п.) — для объяснения причин и следствий социального поведения и разработки практики управления ими.

– *Социокультурная традиция: коммуникация как (вос-)производство социального порядка* — позиция школ социологии и социальной антропологии. Коммуникация как символический процесс, который производит и воспроизводит общие социокультурные модели (нормы, ценности и социальные структуры), которые должен освоить вступающий в социум индивид. Коммуникация как единственное средство освоения мира. Коммуникативные практики как средство воспроизведения социального порядка, включая возможные изменения.

– *Критическая традиция: коммуникация как дискурсивная рефлексия* — совершенствование человеческого общества через изменение коммуникации (Ю. Хабермас). Искаженность ком-

муникации, которая предполагает только передачу-получение информации или достижение формального согласия по поводу смыслов. Дискурсивная рефлексия как способ формирования коммуникативных практик, настроенных на поиск истинного понимания, отказ от доминирования во взаимодействии как между индивидами, так и между институтами и индивидами. Этот подход — не (вос-)производство существующего порядка, а подлинное взаимопонимание как основа социального порядка: превосходство критической теории над социокультурной моделью [158].

Сопоставление приведенных выше представлений о коммуникации с позицией современного исследователя (с разницей почти в 100 лет), позволяет подчеркнуть масштабность и, одновременно — универсальность коммуникации как социального феномена, опосредующего все сферы жизнедеятельности человека.

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОММУНИКАЦИИ. ДИСКУРС КАК ФОРМА СУЩЕСТВОВАНИЯ КОММУНИКАЦИИ

Указанные характеристики не являются общепринятыми атрибутами коммуникации, тем не менее их учет важен для понимания процесса коммуникации и его основных составляющих.

Так, центральной структурной единицей коммуникации по мнению ряда исследователей является коммуникативная ситуация. В качестве ее параметров, помимо характеристик, выявляющих особенности участников коммуникации, выступают условия и обстоятельства общения («здесь и сейчас»), т.е. коммуникативную ситуацию можно рассматривать как дискретную. В то же время для коммуникации как процесса характерна принципиальная незавершенность («разговор длиною в жизнь»): это означает, что границы нашего «коммуницирования» не всегда можно четко определить. Недаром о коммуникации говорят, как одновременно о синхронном и диахронном процессе [165, 23]. И это позволяет еще раз подчеркнуть универсальность и масштабность коммуникации, преодолевающей пространство и время.

Рассмотрим перечисленные характеристики коммуникации с точки зрения способов их выражения. Универсальность комму-

никации как процесса, обеспечивающего взаимодействие людей в разных ситуациях, а также масштабность и многообразие задач, решаемых посредством коммуникации, отражены в различных видах коммуникации, которые реализуются с помощью обеспечивающих ее средств. Такими средствами выступают различные знаковые системы — языки коммуникации [157, 63] и др. Именно они играют опосредующую роль в освоении субъектом предметного содержания действительности прежде, чем оно станет содержанием его сознания. Следует подчеркнуть все больший акцент на визуализацию как содержания, так и средств коммуникации, а также на использование мультимедийных технологий. Это особенно важно в связи с распространением цифрофикации, кардинально меняющей различные сферы общественной жизни, в том числе и сферу образования [105].

Знаковые системы, выступающие в качестве средств коммуникации, группируются по разным основаниям, отвечающим, прежде всего, характеру и условиям деятельности людей, использующих данные средства. Скажем, указание на такие виды коммуникации, как вербальная, невербальная, паравербальная коммуникация, подразумевает использование средств коммуникации, связанных с естественным языком: это устная или письменная речь и дополняющие ее невербальные и паравербальные компоненты, выбор которых обусловлен спецификой коммуникативной ситуации [161].

При выделении таких видов коммуникации, как массовая, межгрупповая, групповая, межличностная, акцент делается на определении задач и состава участников коммуникации, что в конечном итоге также потребует использования определенных средств коммуникации, адекватных задаче и условиям ситуации.

В понятие адекватности речевых (языковых) средств коммуникации входят также более тонкие стилевые характеристики: имеется в виду использование коммуникантами так называемых функциональных стилей речи, несущих в себе специфические требования соответствующего вида коммуникации, а значит, и соответствующего вида деятельности [11, с. 567]. Брань в семье или в боевой обстановке, покупка в супермаркете или с рук на рынке и т.п. — все это предполагает использование конкретных средств коммуникации, описанных в специальной литературе

с той или иной степенью детализации, однако этого недостаточно для понимания сущности различных феноменов коммуникации. Необходимо представление о задачах и условиях коммуникации, в свою очередь, определяемых стоящей за ней практической деятельностью, в которую объективно вовлечены участники коммуникации.

Эффективность коммуникации как еще одна ее важная характеристика связана с взаимопониманием субъектов, недопущением «коммуникативных сбоев» [135]. Такое взаимопонимание в принципиальном плане зависит от того, насколько участники коммуникации «разделяют» предметное содержание совместной деятельности, в которую они вовлечены и в которой рождаются соответствующие коммуникативные намерения (интенции).

Форма и содержание коммуникации проявляются в дискурсе. Понятие дискурса, во многом отражающее сложность и неоднозначность коммуникации, относится к создаваемым в процессе коммуникации речевым произведениям: будучи оформленными с помощью языковых средств, они становятся текстами; возможен и обратный процесс: актуализация дискурсов, запечатленных в текстах. Также применительно к дискурсу важно не только само речевое произведение (то, что сказано), но и речевой замысел, интенция (то, что имелось в виду), следовательно, дискурс неотделим от коммуникативной ситуации и ее составляющих [11, с. 136].

В контексте речевого взаимодействия, связанного с созданием и восприятием дискурсов в рамках коммуникативной ситуации, необходимо указать на коммуникативный акт как наименьшую «единицу» речевого взаимодействия [128]. Структурно коммуникативный акт представляет собой единство минимальных дискурсов (взаимосвязанных реплик коммуникантов) — диалогическое единство, которое определяется их общими интенциями и направленностью на достижение цели общения

Интерес исследователей коммуникации к понятию дискурса и дискурсивным практикам, на наш взгляд, связан с определенным перемещением фокуса лингво-философских и коммуникационных исследований с системы языка и составляющих

его структур (слов, предложений) на высказывание как «живое» речевое проявление человека.

Итак, дискурс — это «живая» форма существования человеческой коммуникации. Множественность дискурсов, свидетельствующую о проникновении коммуникации во все сферы жизни общества, упорядочивают посредством различных типологий. По мнению лингвиста Н.Д. Арутюновой, «изучение дискурса неотделимо от изучения соответствующих форм жизни. Примером могут быть некоторые « типовые » виды дискурса: репортаж, интервью, экзаменационный диалог и др.» [11, с. 137].

Аналогичный подход представлен в работе В.И. Карасика. По его мнению, следует различать институциональный и неинституциональный типы дискурса; к последнему относятся «бытовой дискурс» — сфера обыденного сознания и «бытийный» дискурс — сфера философии, науки, искусства [63]. Понятно, что «институциональный» дискурс, ориентированный на многообразные сферы деятельности человека, включает множество конкретных типов дискурса, объединенных по разным основаниям: медицинский, педагогический, юмористический, религиозный и пр.

В качестве примера можно рассмотреть роль так называемого семейного дискурса, характеризующего коммуникацию в семье как малой группе со своей субкультурой, историей, системой отношений. Реализуясь посредством особого «семейного языка» как средства коммуникации, семейный дискурс выступает частью семейной субкультуры и одновременно — способом ее освоения для ребенка. Сам семейный язык как средство коммуникации возникает в условиях длительных эмоционально окрашенных отношений в семье как особая разновидность языка, понятного ее членам, т.е. похоже, выполняет ту же функцию, что и молодежный жаргон в группе подростков [73].

Исследователи считают, что для семейного языка характерно появление особых жанров «домашнего говорения», ориентированных на ребенка. Это предполагает, в частности, определенную ритуализацию речевой коммуникации, особые наименования элементов окружающего пространства (домашняя топонимика), использование языковой игры и др., что в дополнение к основным линиям развития ребенка, способствует формированию

у него индивидуальных коммуникативно-речевых характеристик [62].

Итак, семейный дискурс становится универсальным способом взаимодействия в многообразных ситуациях детско-родительских отношений, когда необходимо учитывать условия конкретных коммуникативных ситуаций.

Помимо специфических черт, отличающих дискурс конкретной семьи, семейный дискурс несет в себе нечто общее, характерное для семьи как социального института. С этой точки зрения, его можно рассматривать и как дискурс институционального типа. В ходе его использования решаются задачи коммуникации, способствующие, например, переходу ребенка к успешному взаимодействию в рамках близких семье социальных институтов (детский сад, школа) [63, с. 232].

Таким образом, основой появления тех или иных дискурсов, характерных для определенной социальной общности, является совместность образа жизни и деятельности ее участников. Ограничиваясь исследованием речевых произведений, и вынося за скобки все то, что их порождает, мы закрываем дорогу к действительному пониманию социально-психологических факторов, определяющих и происхождение, и развитие коммуникативных актов.

МОДЕЛИ КОММУНИКАЦИИ: ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ

Представление о моделях коммуникации отражает исторический путь ее развития в теоретическом и практическом плане. Особенности этих моделей могут быть рассмотрены в рамках нескольких основных подходов, которые отчасти пересекаются с «традициями» распространения коммуникации, представленными Р. Крейгом [158].

Исторически первым (в 50-е годы прошлого века) был процессно-информационный или кибернетический подход, авторами которого считаются упомянутые выше К. Шеннон и У. Уивер [23, 128].

На основе созданной ими математической модели коммуникация рассматривалась как процесс целенаправленного перемещения определенных объемов информации от одного субъекта к другому. Данный процесс определяется как взаимодействие,

однако суть такого взаимодействия составляет передача и получение сообщений, т.е. процесс обработки информации безотносительно к тому, кто (или что) выступает в качестве приемного или передающего устройства.

Очевидно, что такие модели, имевшие определенное эвристическое значение для создания и совершенствования соответствующих технических систем, оказались непригодными для характеристики процессов взаимодействия субъектов совместной деятельности, речевого общения. Вот почему в дальнейшем модели стали включать «человеческое измерение»: коммуникация стала трактоваться как процесс, в котором участвует «коммуникатор», передающий «реципиенту» определенную информацию и тем самым оказывающий на него определенное воздействие. Суть данных моделей хорошо передает известная пятикомпонентная формула Г. Лассвелла: «кто, что, кому сообщает, по какому каналу, с каким эффектом?» [65].

Не случайно язык, используемый коммуникантами, рассматривается в подобных моделях как «код», передающийся через определенные «каналы». С этой точки зрения задачей участников коммуникативного акта является успешный переход с одного кода на другой, т.е. трансформация кода, не предполагающая обязательной трансформации базисных психологических механизмов речи. Закономерно, что А.А. Леонтьев — как один из основателей отечественной психолингвистики подвергал резкой критике информационную модель коммуникации, упрекая авторов в «упрощенной трактовке процесса общения, в сведении его к перетеканию информации от одного коммуниканта к другому» [80, с. 242].

Со временем коммуникация все больше начинает рассматриваться через взаимодействие людей — участников коммуникации: существовавшие до этого модели были дополнены и переосмыслены таким образом, что стали включать обязательную обратную связь, а также возможность учитывать особенности коммуникативной ситуации. В моделях этого типа — интерактивных моделях — коммуникация представлена как человеческое взаимодействие, причем признается, что каждый из участников оказывает влияние на ход этого взаимодействия в ходе корректировки коммуникативных практик.

Таким образом, изменилось представление о механизме коммуникации. В более поздних исследованиях подчеркивается, что коммуникация есть не просто передача-прием информации, она направлена на создание некой общности, предполагающей определенную степень взаимопонимания между участниками. Считается, что для его создания, помимо обратной связи необходимо принимать во внимание сферу личного опыта.

Примером может служить так называемая социально-психологическая модель Т. Ньюкома [163]. Модель основана на предположении, что коммуникация выполняет необходимую социальную функцию, позволяя двум или нескольким субъектам поддерживать одинаковые, «симметричные» ориентации по отношению друг к другу и к объектам окружающего мира. Достижение симметрии, т.е. совпадение ориентаций коммуникантов относительно предмета коммуникации, а также относительно друг друга, описанное в терминах позитивных или негативных аттитюдов, осуществляется посредством коммуникации. Таким образом, данная модель позволяет рассматривать отношения между участниками и объектом коммуникации, а также учитывает влияние этих отношений на характер и результат коммуникативного взаимодействия. Однако, по мнению некоторых авторов, она не объясняет, ни того, что лежит в основе этого процесса, ни того, как происходит сам процесс коммуникации [23].

Следующий этап в становлении теории коммуникации (1980-е годы) характеризуется расширением системного подхода к анализу коммуникации: появляются интерактивные модели. При этом взаимодействие коммуникантов может носить трансактивный (*transactional*) характер, заключающийся в том, что любой субъект коммуникации является отправителем и получателем сообщения не последовательно, а одновременно [167]. Иными словами, подчеркивается равноправие коммуникантов, а также то, что любой коммуникативный процесс включает в себя, помимо настоящего (конкретной ситуации общения), непременно и прошлое (пережитый опыт), а также проецируется в будущее. Можно говорить о возможности трансформации процесса, когда изменения одних компонентов приводят к изменениям других и, следовательно, коммуникативной ситуации в целом. Предполагается, что, благодаря взаимными ожиданиям, установкам,

общим интересом к предмету общения, при обмене информацией неминуемо будет происходить коммуникативное взаимовлияние. В этой связи особое внимание отводится проблеме генерирования смысла в коммуникативном взаимодействии [94].

Так, в версии, предложенной, отечественным исследователем М.Л. Макаровым, речь идет об «интерсубъектности», предполагающей равно активных участников общения [87]. При этом само общение, по мнению автора, направлено на «демонстрацию смыслов», которые производятся коммуникантами всегда и даже ненамеренно, например непроизвольное выражение эмоции как отношения к сказанному другим. На первый план выходит задача «обмена смыслами», которая отчетливо противопоставлена задачам по передаче информации и манифестации намерений: в этом случае критерием успешности и главным предназначением коммуникации становится не столько достижение взаимного понимания, сколько интерпретация смыслов [87, с. 38–39]. И хотя автор указывает на то, что смыслы порождаются «широкой социальной практикой», сама эта связь никак не прослеживается.

В целом представляется важным, что со временем на первый план выходит не механический информационный обмен, а «смыслы», возникающие в диалоге. Однако отрицание роли намеренности и предметно-содержательной составляющей в процессе понимания, приводит к тому, что в рамках данной модели речевая коммуникация, даже обогащенная «смыслами», выступает как замкнутый в себе процесс общения.

В этой связи необходимо отметить стремление некоторых современных отечественных исследователей обратиться к «деятельностной» парадигме коммуникации [64, 128]. Так, В.Б. Кашкин считает нерелевантным определение коммуникации в человеческом обществе как «обмена мыслями, знаниями, чувствами, схемами поведения и т.п.», поскольку речь должна идти не об «обмене», а о «разделении» мыслей и чувств другого человека. В английском языке это значение может быть передано глаголом *share* — «разделять» в отличие от *exchange* — «менять». И это различие, по его мнению, позволяет отделить механистическую парадигму коммуникации от «деятельностной» [64, с. 9]. Соглашаясь с общим посылом исследователя, заметим, что в конечном итоге участники коммуникации, разделяющие общие

смыслы, остаются в рамках коммуникативной ситуации, вне ее объективной связи с реальной деятельностью коммуникантов.

Очевидно, схожей позиции придерживается М. Томаселло, известный специалист в области когнитивной лингвистики, антропологии и возрастной психологии. Его подход, подкрепленный серьезными психологическими исследованиями фило- и онтогенеза человеческого языка, предполагает не только рефлексию и обмен опытом в процессе коммуникации, но и осознанное сотрудничество. Придавая большое значение филогенетическим корням современной человеческой коммуникации, Томаселло приходит к выводу, что «у людей есть присущие только им, видоспецифичные способы *сотрудничать (cooperate)*, которые предполагают создание и реализацию совместных намерений (*shared intentionality*)» [133, с. 77].

Вот как звучит одно из обобщающих положений автора, подкрепляемое целым рядом примеров и экспериментальных ситуаций: «Человеческая коммуникация, таким образом, основана на идее сотрудничества и осуществляется наиболее органично в контексте (1) взаимно предполагаемого общего знания, или общего для участников коммуникации смыслового контекста и (2) взаимно предполагаемых мотивов сотрудничества и взаимопомощи» [133, с. 30]. Недаром одним из характерных понятий в этом контексте выступает взаимопонимание — как результат кооперирования, сотрудничества и общности когнитивной и смысловой составляющих процесса коммуникации.

Однако если вернуться к понятию совместных намерений (*shared intentionality*), во многом определяющему всю конструкцию, то, с нашей точки зрения, в предлагаемой модели представлены местами причина и следствие: М. Томаселло считает, что способность к «разделению намерений» выступает необходимым условием взаимодействия, тогда как именно совместная деятельность рождает «разделение намерений».

В этой связи приведем соображение А.А. Леонтьева, который вслед за Л.С. Выготским понимал интенциональность не как «обмен смыслами», порождаемыми и существующими лишь внутри процесса коммуникации; для него смысл — это «аналог предметного значения в конкретной деятельности» [80, с. 159].

К сожалению, в исследованиях М. Томаселло, взаимодействие участников коммуникации не предполагает общего деятельностного начала. Оно начинается и замыкается в конкретных коммуникативных ситуациях. В конечном итоге игнорируется тот фундаментальный факт, что коммуникация — это всегда сообщение, т.е. общение, осуществляющееся в системе совместной деятельности.

Итак, даже в усовершенствованных моделях коммуникации ни апелляция к смыслам, ни введение в коммуникацию «сфер личного опыта» не позволяют преодолеть де-факто постулируемую в них «замкнутость» субъектов внутри коммуникативной ситуации, ее оторванность от широкой социальной практики. В принципиальном плане можно говорить об отсутствии связи коммуникации с деятельностью субъектов — и это выступает характерной чертой рассмотренных моделей.

Возможная совместная деятельность рассматривается через речевые действия [128], исходные мотивы и цели которых, однако, не прослеживаются дальше интенций участников взаимодействия, а общение сводится к непосредственному межличностному общению, когда сотрудничество, кооперация построены на своего рода «в чувствовании» в другого человека, взаимодействии сознаний. В результате остаются в тени и как бы исчезают субъект и его реальная деятельность, только в связи с которой и возникает коммуникация.

Иными словами, процесс коммуникации рассматривается вне контекста реальной предметно ориентированной практической деятельности, включенной в той или иной мере в систему деятельности общества и представляющей собой для каждого отдельного индивида лишь фрагмент этой системы.

Очевидно, что для понимания **сущности** коммуникативного процесса и его **специфики** в каждом конкретном случае требуются серьезные комплексные исследования с участием многих специалистов лингвистов, политологов, культурологов, педагогов, и т.д. Однако ведущую роль должны играть **психологи** — специалисты, работающие в русле культурно-исторической психологии и опирающиеся на деятельностный подход к процессам образования и развития. Речь должна идти о системе совместной (совместно-распределенной) деятельности [121],

в рамках которой процессы коммуникативного взаимодействия находят свое необходимое место.

Именно с этих позиций целесообразно рассмотреть некоторые особенности коммуникации, ее форм и средств, имея в виду взаимосвязи коммуникации и предметно-орудийных действий, составляющих содержание совместной деятельности. Это предполагает обращение к коренной в данном случае проблеме орудия и знака, решение которой связано с именами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, а также П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и других выдающихся представителей отечественной психологии. Найденные решения позволяют по-новому обосновать роль коммуникации (общения) в ходе решения задач обучения и развития ребенка, особенно значимых на этапе его начального образования.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В связи с ускорением темпов технологических изменений во всех сферах жизни общества необходимо начать с анализа ситуации, связанной с применением средств коммуникации в образовательной среде в связи с растущей тенденцией распространения цифровых технологий и на сферу образовательной деятельности, понимаемой в самом широком смысле. Эта тема стала особенно актуальной в современных условиях технологических изменений самой среды человеческой деятельности — появления и развития так называемой цифровой среды, приобретающей особое значение как системы средств и посредников, используемых в коммуникативных процессах. Анализ трансформации форм и средств коммуникации, выступающих основой психологического развития интеллектуальных и личностных возможностей человека, особенно значим для решения ряда проблем, связанных с использованием систем развивающего и развивающегося обучения в новых условиях происходящей цифровизации всех сфер деятельности.

Исследование этой проблематики в русле современной трактовки фундаментальных идей культурно-исторической психологии и деятельностного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин,

А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) вызвало к жизни потребность пересмотра базисных представлений о взаимосвязи орудия и знака в процессе развития ребенка. Рассмотренная с позиции развивающего обучения как базового концепта и возрастной, и педагогической психологии, эта проблема в настоящее время предстает как проблема взаимосвязи предметной деятельности и общения. В наших работах [100, 101] показана принципиальная возможность преодоления выявленных нами противоречий между позициями Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева по данной проблеме — через анализ структуры совместной деятельности, что открывает перспективы для определенного пересмотра устоявшихся представлений о роли языка и речи в развитии коммуникативных возможностей ребенка.

Действительно, если современные цифровые средства различных форм предметной деятельности предполагают, что процесс орудийного преобразования объекта деятельности начинает носить виртуальный характер, то для выявления и осознания самим субъектом результатов такого преобразования, т.е. того, что составляет предмет его деятельности, необходимо исследовать и новые формы представления результатов подобного преобразования в процессе коммуникации. Это необходимо не только и не столько для других, сколько для самого развивающегося субъекта, так как трансформация коммуникативных средств, закономерно происходящая при внедрении новых форм организации учебной деятельности, требует иных средств отображения процесса и результатов учебной деятельности: тех учебных действий, которые осуществляются в рамках данной формы совместно-распределенной деятельности.

Поскольку с самого рождения человек объективно включен в систему совместной деятельности, в самом общем виде можно говорить о становлении «предметного» мира деятельности, формирующегося для каждого вновь входящего в систему совместной деятельности человека. Это происходит благодаря его непосредственному включению в сложившуюся для него социальную ситуацию его психологического развития за счет овладения конкретными способами и орудиями деятельности, характерными для этой ситуации.

В настоящее время это вхождение носит все более опосредствованный характер, когда непосредственный контакт с действительностью подменяется виртуальной реальностью, обеспечиваемой разнообразными цифровыми заменителями реальной объективной действительности. Анализ показывает, что в настоящее время уже можно говорить о возникновении цифрового мира коммуникации, в котором на смену традиционным формам реального взаимодействия, порождавшим «осязаемые» субъектом его отношения с другими, приходят формы столь же виртуальной коммуникации.

Не случайно именно эти вопросы систематически обсуждаются на различных конференциях [103, 138, 139] и др., на которых специалисты самых разных научных областей рассматривают не только новые возможности, но и риски цифровой среды, в которой разнообразные цифровые средства и технологии становятся незаменимыми посредниками в различных формах деятельности. Это относится, в том числе и к игровой деятельности детей, начиная с младенчества, и к учебной деятельности школьников.

Особенно значимы эти риски для системы образования, призванной обеспечивать трансляцию достижений Человечества в конкретно-исторических условиях целенаправленного обучения и воспитания. В этих условиях расширение использования различных новых средств и форм организации учебной деятельности предполагает закономерную трансформацию традиционной системы образования, во многом базирующейся на различных формах коммуникативного взаимодействия. Это требует детального анализа возможных негативных последствий для обеспечения преемственности поколений в процессе «передачи» накопленного социального багажа.

В свое время известный антрополог Маргарет Мид показала, как важно для понимания закономерностей развития каждого нового поколения, определяющую роль в котором играют те или иные формы трансляции культуры, характерные для системы образования, учитывать смену типов передачи накопленного культурно-исторического опыта, закономерно возникающих в ходе социального и научно-технического прогресса. Введенные ею понятия «префигуративная», «фигуративная» и «постфигуративная» культура, сформулированные в ее исследованиях

типов традиционных культур [95], вновь стали актуальными в ситуациях, когда темпы современного социального развития различных сообществ опережают темпы адаптации поколений ко вновь возникающим реальностям окружающей их социальной действительности. Вот почему на первый план выходит проблематика обновления содержания образования, отказа от устойчивых в течение столетий форм организации учебного процесса, а также интенсификация многочисленных исследований новых целей образования. Это особенно важно на его начальной ступени, служащей основанием всего последующего процесса становления и развития человека в новых условиях.

Все эти изменения закономерно активизируют интерес к фундаментальным проблемам развивающего обучения и прежде всего — к идеям культурно-исторической психологии, сформулированным в трудах Л.С. Выготского, его соратников и учеников, а также к идеям деятельностного подхода, ставшего основой развития многих направлений отечественной психологии. Это касается также всей системы психолого-педагогических исследований не только в нашей стране, но и за рубежом.

Подчеркнем, что сама необходимость обращения к данным идеям связана не только с активным вниманием многих современных исследователей к проблематике развития новых средств и методов обучения в условиях глобализации самих образовательных процессов, но и с определенной эрозией этих идей в ряде их интерпретаций, направленных на модернизацию систем образования [6].

КОММУНИКАЦИЯ В СИСТЕМЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

При рассмотрении проблематики коммуникации, ее роли в системе психологического развития каждого человека для нас должно быть очевидно, что только ясная методологически и теоретически обоснованная ориентация исследований и практических разработок на закономерности психологического развития деятельности в условиях целенаправленного развивающего обучения, раскрытые в работах Л.С. Выготского [19, 18], и др., П.Я. Гальперина [30, 29, 24, 31, 28, 26], В.В. Давыдова [44, 42, 40], А.Н. Леонтьева [80, 81, 76, 77, 79] и др., гарантирует успеш-

ность реализации соответствующих теоретических и практико-ориентированных исследований и разработок. Это особенно значимо для тех этапов развития ребенка, которые реализуются в системе образования, непосредственно определяющего процесс такого развития в конкретных условиях определенной организации учебной деятельности как не только основного, но и ведущего типа деятельности в процессе развития на данном возрастном этапе.

В этом отношении центральной категорией для психологического анализа коммуникации, ее роли в системе учебной деятельности, является категория совместно-распределенной деятельности. Анализ последней, в свою очередь, предполагает понимание структуры трудовой деятельности как базисной формы для любых видов деятельности общественного индивида. Важным в данном контексте является ее дважды опосредствованный характер. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «специфическая для человека деятельность, которая происходит при образовании общества, основанного на труде, характеризуется тем, что она является двояко опосредствованной деятельностью. Трудовая деятельность опосредствована орудиями труда, т.е. средствами осуществления этой деятельности, и, вместе с тем, она является опосредствованной теми отношениями, в которые человек вступает с другими людьми в процессе труда, прежде всего в процессе материального производства» (подчеркнуто нами. — Н.Н.) [81, с. 82].

Об этом же неоднократно писал и Д.Б. Эльконин, продумывая ряд важнейших положений своей теории периодизации развития, вошедшей в золотой фонд отечественной психологии. Так, в своем научном дневнике уже в конце жизни он зафиксировал следующее положение: «11.12.1983. Моя периодизация хотя в основном и правильно схватывает динамику развития, но в ней не раскрыт внутренний механизм этой динамики. В системе «взрослый — ребенок — предмет» все время происходит изменение опосредования. В одних случаях отношение «взрослый — ребенок» опосредовано «предметом». В других — отношение «ребенок — предмет» опосредовано отношением «ребенок — взрослый». В любых типах деятельности присутствуют и необходимы все три элемента системы, только в разных

типах деятельности наблюдается разная система опосредования» [149, с. 519].

Эта фиксация имеет чрезвычайно важное значение для понимания источника и психологического механизма развития человека. Она означает, что любой человек — будь то младенец, впервые осваивающий окружающую его действительность в совместной деятельности с самыми близкими для него взрослыми, или школьник, приступающий к изучению тех или иных учебных предметов, или подросток, включающийся в систему различных ценностно-значимых для него форм совместной деятельности с товарищами и т.п., — всегда использует те или иные способы орудийно оснащенных действий, всегда реализуя их в той системе отношений, которые составляют его социальную ситуацию развития. Тем самым осуществляя взаимодействие, он необходимо овладевает теми или иными средствами коммуникации.

В свое время К. Маркс писал, что слова, названия, словесные выражения — это «выделение и фиксация в представлении предметов внешнего мира, являющихся средствами удовлетворения человеческих потребностей» (подчеркнуто нами. — *Н.Н.*) [92, т. 19, с. 381].

Знакомство ребенка с объективным миром — естественный и понятный для взрослого процесс. Проблема, однако, в том, что в подобном случае мы зачастую не замечаем, что само «выделение» ребенком того или иного «аспекта» исследуемого им «объекта» есть всегда результат его конкретной, специализированной и специфицированной деятельности с действительным объектом как фрагментом объективной действительности. Благодаря этой деятельности данный объект не только раскрывается как потенциальный «носитель» этих значимых для него свойств, но является ему очередным «предметом» — свернутой деятельностью или возможным способом деятельности с этим объектом.

Именно поэтому такими важными мы должны считать начальные этапы становления «предметного» мира ребенка. В нашем сознании мы, благодаря соответствующим способам деятельности, сложившимся ранее, не «отражаем» объективный мир, а всегда преобразуем его (порой, искажая) в соответствии с теми потребностями и мотивами, которые сложились ранее или складываются в данный момент и делают нашу деятельность

жизненно-пристрастным процессом. И выйти за рамки собственных наличных представлений, человек может лишь благодаря своей реальной деятельности, преобразующей (пусть и идеально) объект этой деятельности в иной «предмет» и тем самым позволяющей трансформировать свои прежние представления.

С методологической и психологической точки зрения, до действия с объектом он для нас не существует и соответственно не имеет каких-либо свойств [99]. Только в ходе и в результате наших «предметно» ориентированных действий в отношении данного объекта он конституируется нами в качестве «предмета» нашей новой потребности в новом способе деятельности. Поэтому-то самые важные характеристики любого предмета — это всегда определенные схемы деятельности с объектом, позволяющие воссоздать этот предмет и выступающие в силу этого как мотивационно значимое «психологическое» резюме нашей предметно-орудийных действий с объектом, ставшим предметом деятельности.

Как не раз отмечал А.Н. Леонтьев, только посредством орудий деятельности мы как бы «вычерпываем из объекта те свойства и характеристики, которые, благодаря возникающим и развивающимся потребностям и отвечающим их природе способам предметной деятельности, становятся нашими мотивами, т.е. предметами потребностей» [74, с. 182–205].

Однако этот процесс «опредмечивания» потребности — при всей его важности для психологического понимания действительных оснований любых форм деятельности субъекта — выступает лишь психологическим условием развертывания деятельности как процесса преобразования сложившихся условий, которые способствуют или, напротив, препятствуют достижению желаемого для субъекта результата.

Анализируя закономерности развития личности, А.Н. Леонтьев неоднократно подчеркивал, что основным психологическим механизмом рождения мотивации, характерной для деятельности человека, выступает «сдвиг мотива на цель», когда конкретные цели реализуемых действий, «опредмечиваясь» в форме соответствующих средств и способов удовлетворения потребностей, вызвавших эти цели, сами становятся не только мотивационно значимыми, но в процессе развития деятельно-

сти, превращаются в новые мотивы личности. В одной из самых известных своих книг «Деятельность. Сознание. Личность», в которой А.Н. Леонтьев сформулировал основные положения разрабатывавшейся им методологии деятельностного подхода, сложившиеся к этому периоду его деятельности, он писал: «Формирование личности предполагает развитие процесса целеобразования и, соответственно, развития действий субъекта. Действия, все более обогащаясь, как бы перерастают тот круг деятельностей, которые они реализуют, и вступают в противоречие с породившими их мотивами. <...> Внутренние движущие силы этого процесса лежат в исходной двойственности связей субъекта с миром, в их двойкой опосредованности — предметной деятельностью и общением (подчеркнуто мной. — Н.Н.). Ее развертывание порождает не только двойственность мотивации действий, но благодаря этому также и соподчинения их, зависящие от открывающихся перед субъектом объективных отношений, в которые он вступает» [74, с. 210–211].

Иными словами, согласно этому взгляду, любая форма совместной деятельности представляет собой, с одной стороны, процесс орудийного преобразования объективно данных условий деятельности, который, однако, с другой стороны, всегда осуществляется в определенной социальной ситуации развития деятельности человека как субъекта многочисленных связей и отношений с другими людьми и тем самым всегда осуществляется в тех или иных формах общения, которые — как формы взаимодействия — могут осуществляться и как содействие в решении значимых для участников совместной деятельности задач, как и противодействие этому достижению. Диалектика этих форм взаимодействия становится совершенно «прозрачной», если мы вспомним хотя бы один спортивный поединок двух команд, в котором развертывается несколько уровней бытия совместной деятельности ее участников. Поэтому отношения, возникающие на различных уровнях осуществления такой совместной деятельности, не только опосредуют различные формы и виды их социального взаимодействия, но и составляют его сущность, выявление которой — одна из самых серьезных задач любого профессионального психолога, специализирующего в области спортивной психологии. Не менее сложной, а может

быть и более сложной является подобная задача для психолого-педагогических исследований совместной деятельности, осуществляющейся в формах учебной деятельности. И связано это с тем, что ее решение предполагает учет не только закономерностей развития самой учебной деятельности, но и учет психологических закономерностей онтогенетического развития ее участников, которое осуществляется в рамках и благодаря учебной деятельности.

При этом, как нами было отмечено выше, сам процесс осуществления различных способов учебной деятельности, которыми овладевает субъект в процессе ее осуществления, объективно и закономерно вызывает, порой, непредвиденные организаторами учебной деятельности изменения в системе отношений ее участников, которым могут содействовать или, напротив, препятствовать другие участники такой совместной деятельности, порой, даже не догадываясь о своем влиянии на этот процесс. Тем самым закономерно изменяется и характер взаимодействия субъекта с объективными условиями, так или иначе представленными в его субъективном мире, включая и систему его отношений с другими людьми.

Как показал анализ, проведенный в свое время М.К. Мамардашвили, содержание субъективного мира участников этой совместной деятельности отнюдь не всегда адекватно их объективному положению [88, с. 14–25].

С этой точки зрения, очевидно, что при проведении исследований, сознательно базирующихся на деятельностном подходе, речь всегда должна идти об анализе взаимосвязей двух подсистем совместной деятельности. Это подсистема способов деятельности, направленных на преобразование условий объективной действительности, и подсистема способов деятельности, направленных на изменение отношений ее участников, уже сложившихся или складывающихся в ходе деятельности и осуществляемых в различных формах коммуникации.

Как было показано в наших работах [101, 102], обе подсистемы не только обуславливают друг друга, но и посредством друг друга реализуют свой, порой, противоречивый потенциал в системе совместной деятельности.

Однако при всей значимости теоретической фиксации этой «двойственности» любой формы совместной деятельности нельзя терять из вида то важнейшее методологическое положение, что в самой этой «двойственности» выражаются внутренние и, подчеркнем, объективные противоречия процесса развития каждого конкретного участника такой деятельности.

В этой связи уместно напомнить то, как сам Л.С. Выготский понимал процесс становления психологических возможностей человека в процессе его развития, которые он, используя терминологию традиционной психологии его времени, обозначал как «высшие психические функции». Необходимо также проанализировать значение выдвинутого им положения, фундаментального по своей значимости для современных исследований роли коммуникации в системе развития человека. «Каждая высшая психическая функция», — писал Л.С. Выготский, — «появляется в процессе развития поведения дважды — сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества или взаимодействия, как средство социального приспособления, т.е. как категория интерпсихологическая, а затем вторично как способ индивидуального поведения ребенка, как средство личного приспособления, как внутренний процесс поведения, т.е. как категория интрапсихологическая» [18, т. 5, с. 197]. И далее: «Чтобы это слишком общее и абстрактное положение о коллективном происхождении высших психических функций не осталось только неясной словесной формулировкой, мы должны пояснить на конкретных примерах, как проявляется в психологическом развитии ребенка этот **великий фундаментальный закон психологии**, по выражению П. Жане» [18].

В этой связи вновь актуальными представляются исследования М.И. Лисиной [83], одного из самых глубоких исследователей становления различных форм общения ребенка в раннем возрасте и роли в этом процессе различных посредников, включая и язык, и речь, потребность в которых закономерно возникает в процессе развития совместной деятельности ребенка и взрослых.

Отметим, однако, что чрезмерное стремление расширить какие-то возможности ребенка, развить его как можно раньше составляют одну из отчетливых тенденций наметившихся в последнее время. Конечно, ребенок, доверяющий взрослому,

принимает это и делает определенные усилия по совершенствованию своих возможностей. Однако фактом является и то, что ребенок при подобном развитии может спокойно обходиться без речи, если его специально не побуждать использовать ее в своей деятельности.

Излагая основы своей позиции, М.И. Лисина подчеркивает: «Рассматривая общение как психологическую категорию, мы интерпретируем его как деятельность, и потому синонимом общения является для нас термин коммуникативная деятельность [83, с. 11]. «Из нашей дефиниции», — продолжает М.И. Лисина, — легко вывести две такие функции общения, как организация совместной деятельности людей (согласование и объединение усилий для достижения общего результата) и формирование и развитие межличностных отношений (взаимодействие с целью налаживания отношений). А из предложенного понимания предмета коммуникативной деятельности, ее мотива и продуктов естественно следует, что общение выполняет также третью важную функцию — познание людьми друг друга» [83, с. 14–15].

В принципиальном плане работы М.И. Лисиной и ее коллег закономерно рассматриваются в отечественной психологии как продолжение исследований Л.С. Выготского, касающихся общей последовательности культурного развития ребенка. Л.С. Выготский неоднократно подчеркивал необходимость исследования взаимодействия взрослого с ребенком, в котором действия взрослого есть исходный момент для действий ребенка по отношению к самому себе. «Нам известно, — пишет Л.С. Выготский, — что общая последовательность культурного развития ребенка такова: сначала другие люди действуют по отношению к ребенку, затем ребенок вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать по отношению к себе» [18, т. 3, с. 225]. По сути дела, здесь перед нами несколько иная формулировка процитированного выше положения Л.С. Выготского о том, что «каждая высшая психическая функция появляется в процессе развития поведения дважды...» [18, т. 5, с. 197].

Заметим, однако, что это положение Л.С. Выготского о стадиях становления так называемых высших психических функций,

сформулированное им в свое время под влиянием идей французской социологической школы, в настоящее время представляется не вполне правомерным, так как в нем налицо игнорирование активности, изначально присущей ребенку как живому существу. Человек, как отмечал П.Я. Гальперин [30], биологически лишен готовых программ поведения. В силу этого каждый ребенок как субъект своей жизнедеятельности, самим фактом рождения в качестве участника совместной деятельности вынужден вырабатывать собственные формы поведения, активно осваивая необходимые средства и тем самым присваивая способы совместной деятельности, являющиеся культурными артефактами социально-исторического развития общества, конечно, в меру наличного уровня складывающихся у него психологических возможностей взаимодействия со взрослыми и их развития в ходе совместной деятельности. Закономерен поэтому вывод, который делает М.И. Лисина, подчеркивая значимость общения: «В общении взрослые нередко прямо ставят перед детьми задачу овладеть каким-то новым знанием, новым умением. Настаивая на решении задачи, взрослые добиваются того, что ребенок с нею справляется. В качестве примера можно сослаться на овладение речью. *Ничто в предметной действительности не заставляет ребенка заговорить.* Лишь требования взрослых, да реально создаваемая ими необходимость *вынуждают* ребенка проделать гигантский труд, который для этого требуется» (курсив мой — Н.Н.) [83, с. 26]. Значимость этого начального периода онтогенеза для психологического развития ребенка фиксировал и А.Н. Леонтьев: «Ребенок, как и человечество, начинает свое развитие с материальной деятельности по отношению к материальной действительности. Раньше, чем встать к предметам этой действительности в какое бы то ни было теоретическое “духовное” отношение, он должен питаться, дышать и отправлять другие свои жизненные функции, т.е. он должен действовать как весьма практическое и материальное существо. Раньше, чем ребенок вступает с матерью в речевое общение, он относится к ней как к непосредственно питающему его существу, как к непосредственному предмету его первой инстинктивной потребности — потребности в пище. Но даже и в том случае, если

мы будем рассматривать более сложные формы удовлетворения потребностей ребенка — формы, на основе которых у него развиваются и более высокие, собственно человеческие потребности, то и тогда оказывается, что его отношения к действительности все же являются прежде всего отношениями материальными» [79, с. 120–121]. Важность этих базисных для дальнейшего развития форм совместной деятельности отмечал и Д.Б. Эльконин. В своем научном дневнике он делает следующую характерную запись: «**26.04.1970.** ... выделение Я из “пра-мы” связано с коренным изменением строения деятельности ребенка. На самых ранних этапах это, в подлинном смысле слова, совместная деятельность, в которой взрослый действует вместе с ребенком. Здесь у ребенка вообще самостоятельных действий нет, так как взрослый действует руками ребенка (лишь постепенно вычленяются отдельные звенья, производимые собственно ребенком)» [149, с. 500–501].

Вместе с тем, прозорливость Д.Б. Эльконина в понимании специфики этого важнейшего для психологического развития положения видна, если мы внимательно вчитаемся в описание, казалось бы, простого, но очень важного наблюдения, которое Д.Б. Эльконин также зафиксировал в своем дневнике: «**17.11.1974.** Пришел Петр Яковлевич. Ему очень понравился малыш, и он долго смотрел на него, особенно в то время, когда я с ним разговаривал, пытаюсь вызвать у него улыбку. При этом ясно было видно, как сосредоточивается на лице и начинает производить какие-то попытки произнести звук. Петр Яковлевич сказал (и это очень верно и мудро): “Какую же громадную работу проводит этот маленький человек!” Да, прямо на глазах происходило рождение первой потребности, потребности в другом человеке как основном, центральном компоненте условий жизни (я это называл ситуацией социального, именно социального комфорта). Это работа, во-первых, по рассматриванию, отождествлению знакомого лица и, во-вторых, по поискам тех движений голосового аппарата, посредством которых можно ответить на обращение и установить связь с данным компонентом ситуации (подчеркнуто нами — *Н.Н.*). Здесь рождается принципиальное различие между криком и плачем как психофизиологической реакцией и первым активным звуком как актом поведения,

направленным на взрослого (подчеркнуто нами — *Н.Н.*), а тем самым на выделение предмета потребности, а тем самым и на формирование этой потребности. Вот она — первейшая социогенная потребность — социальная по содержанию и по происхождению» [149, с. 506].

В этой связи вновь необходимо подчеркнуть, что основной доминантой научного наследия Л.С. Выготского, которая составляет сущность его подхода к исследованию закономерностей психологического развития, — это раскрытие роли в этом процессе различных форм общения и соответствующих знаковых форм коммуникации. Как пишут В.В. Рубцов и В.Т. Кудрявцев в статье, посвященной 125-летию со дня рождения Л.С. Выготского, «об отдельном человеке Выготский всегда мыслил в категориях *общности*. Человек уже приходит в мир в образе общности — «психической общности» младенца и мамы. И в дальнейшем эта исходная по своей природе общность не расторгается, а развивается. Как известно, в зоне ближайшего развития происходит переход от совместного выполнения действия к индивидуальному, точнее, **самостоятельному**» (выделено нами. — *Н.Н.*) [125, с. 160–161].

Считаем важным специально отметить, что это уточнение — не «индивидуальное, а самостоятельное» — не простая стилистическая ремарка авторов, а положение, имеющее ключевое методологическое значение, так как в нем раскрывается глубокий пласт наследия Л.С. Выготского, принципиально меняющий акценты в нашем восприятии его идей. Да, хорошо известно, что сам Л.С. Выготский в своих работах подчеркивал, что суть закона развития «высших психических функций» — это переход от коллективного, социального к индивидуальному, психологическому. Однако в рукописи, написанной не ранее 1927 г., но опубликованной лишь в 1986 г. и названной публикаторами «Конкретная психология человека» [19], представляющей собой набросок основных тезисов к его будущей книге «История развития высших психических функций», Л.С. Выготский отмечает: «Слово социальный в применении к нашему предмету имеет много значений: 1) самое общее — все культурное социально; 2) знак — вне организма, как орудие, средство социальное; 3) все высшие функции сложились в филогенезе не биологически, а социально;

4) самое грубое — значение — их механизм есть слепок с социального. Они — перенесенные в личность, интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генез, функция (способ действия) — одним словом *их природа — социальны* (курсив Л.С. Выготского — Н.Н.). Даже будучи в личности превращенными в психологические процессы, — они остаются quasi-социальными. **Индивидуальное личностное — не contra, а высшая форма социальности.** (выделено нами. — Н.Н.) Парафраз Марх'а: *психологическая природа человека — совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры»* (курсив Л.С. Выготского — Н.Н.) [19, с. 54].

Отметим, что уже в своей ранней работе «Сознание как проблема психологии поведения», написанной в 1924 г., Л.С. Выготский пишет, что «индивидуальный момент конструируется как производный и вторичный на основе социального и по точному его образцу. Отсюда **двойственность сознания**: представление о двойнике — самое близкое к действительности представление о сознании (выделено нами. — Н.Н.). Это близко к тому расчленению личности на “я” и “оно”, которое аналитически вскрывает З. Фрейд. По отношению к “оно” “я” подобно всаднику, говорит он, который должен обуздать превосходящую силу лошади, с той только разницей, что всадник пытается совершить это собственными силами, “я” же — силами заимствованными. Это сравнение может быть продолжено. Как всаднику, если он не хочет расстаться с лошадей, часто остается только вести ее туда, куда ей хочется, так и “я” превращает обыкновенно волю “оно” в действие, как будто бы это было его собственной волей (З. Фрейд, 1924)» [18, т. 1, с. 96].

Особенно рельефно и значимо для нашего сегодняшнего понимания взглядов Л.С. Выготского эти положения выступают в контексте часто цитируемого, но серьезно не осмысленного высказывания К. Маркса о том, что «индивид есть общественное существо. Поэтому всякое проявление его жизни, даже если оно и не выступает в непосредственной форме коллективного, совершаемого совместно с другими проявления жизни, — является проявлением и утверждением общественной жизни» [93, с. 590].

**КОММУНИКАЦИЯ В СИСТЕМЕ
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО
И ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А.Н. ЛЕОНТЬЕВА**

В этой связи важно вновь обратиться к аргументации, развернутой Л.С. Выготским в его книге «История развития высших психических функций». Эта аргументация направлена на раскрытие понимания Л.С. Выготским роли знаковых форм коммуникации в становлении психологических новообразований, и до настоящего времени представляет собой систему положений, учет которых необходим в практике организации учебной деятельности, что особенно значимо для системы начального образования, ориентированного на идеи развивающего обучения. Л.С. Выготский пишет: «Как словесное мышление представляет перенесение речи внутрь, как размышление есть перенесение спора внутрь, так точно и психически функция слова, по Жане, **не может быть объяснена иначе, если мы не привлечем для объяснения более обширную систему, чем сам человек** (выделено нами. — *Н.Н.*)» Очевидно, что для Л.С. Выготского было значимо подчеркнуть важность включения в психологический анализ закономерностей возникновения «высших психических функций» всей системы бытия общественного индивида. Поэтому закономерно, что Л.С. Выготский специально отмечает: «Первоначальная психология функций слова — социальная функция, и, если мы хотим проследить, как функционирует слово в поведении личности, мы должны рассмотреть, как оно прежде функционировало в социальном поведении людей. Если принять во внимание упомянутый закон, — продолжает Л.С. Выготский, — станет совершенно ясно, почему все внутреннее в высших психических функциях было некогда внешним. Если правильно, что знак первоначально является средством общения и лишь затем становится средством поведения личности, то совершенно ясно: культурное развитие основано на употреблении знаков и включение их в общую систему поведения протекало первоначально в социальной, внешней форме» [18, т. 3, с. 142].

К сожалению, подчеркивая значимость роли общения, опосредованного знаками как средствами коммуникации, в ста-

новлении «высших психических функций», Л.С. Выготский оставил в тени проблему происхождения самого предметного содержания деятельности, которое составляет сущность любого коммуникативного процесса, выступающего как «движение» системы предметных значений, актуализируемых для участников совместной деятельности в процессе их коммуникации [101]. В книге В.Н. Волошинова¹ представлен очень точный образ такого движения значений в виде электрического тока: «...Не приходится говорить, что значение принадлежит слову как такому. В сущности, оно принадлежит слову, находящемуся между говорящими, т.е. оно осуществляется только в процессе ответного, активного понимания. Значение — не в слове и не в душе говорящего, и не в душе слушающего. Значение является эффектом взаимодействия, говорящего со слушателем на **материале данного звукового комплекса** (выделено нами. — Н.Н.). Это — электрическая искра, появляющаяся лишь при соединении двух различных полюсов. Те, кто игнорируют тему, доступную лишь активному отвечающему пониманию, и пытаются в определении значения слова приблизиться к нижнему, устойчивому, себестождественному пределу его, — фактически хотят, выключив ток, зажечь электрическую лампочку. Только ток речевого общения дает слову свет его значения» [13, с. 112].

Поэтому закономерно, что выявление источников происхождения этого предметного содержания как важнейшую проблему в исследовании роли коммуникации в совместной деятельности и, соответственно, в развитии психологических возможностей человека, сделал предметом своей теории деятельности А.Н. Леонтьев, один из ближайших учеников и соратников Л.С. Выготского. В этой связи процитируем ряд положений, сформулированных А.Н. Леонтьевым и выступающих ключевыми для нашего понимания специфики деятельностного подхода в изучении коммуникации и ее места в системе совместной деятельности.

¹ В литературоведении ведется активная дискуссия о том, принадлежит ли эти слова В.Н. Волошинову, под фамилией которого в 1929 г. была опубликована книга «Марксизм и философия языка», или эта работа принадлежит М.М. Бахтину, который использовал имя своего аспиранта для публикации своих идей.

Наиболее четко позиция А.Н. Леонтьева была высказана в его выступлении на методологическом семинаре в 1976 г., которое было опубликовано уже после смерти автора в 1986 г. «Но что такое речь? — спрашивает А.Н. Леонтьев, — Это коммуникация; это, грубо говоря, общение, одна из форм общения — общение посредством значений, знаков. [76, с. 111]. «Но выделяя это положение, — указывает А.Н. Леонтьев, — надо было решать проблему, которая вставала с несколько другой стороны, более содержательно: надо было решать проблему о связи знака-слова или значения-слова с практическими действиями, т.е. с самой той внешней деятельностью или, безразлично, внутренней деятельностью, в которой данное средство функционирует. Эта проблема оказалась очень сложной, она остается сложной и до сих пор. Мы только иногда не видим или не хотим видеть сложности» [76, с. 110] «Выготского ни на одну минуту не оставляло сознание этого, — подчеркивает А.Н. Леонтьев. ...Возникали вопросы, а не выступает ли значение, понятие как продукт общения с другими людьми, нет ли здесь как бы воспроизведения старых уже тогда идей так называемой французской социологической школы...» [76, с. 114]. Поэтому, заключает А.Н. Леонтьев, «...другая альтернатива состояла в том, чтобы вернуться к практическим действиям. По линии этой второй альтернативы и возник еще один как бы побочный, параллельный, что ли, цикл исследований, который возвращал концепцию в целом к идее порождения и развития сознания в практических действиях» [76, с. 115].

Эту «альтернативу» А.Н. Леонтьев видел в исследовании разнообразных орудийно оснащенных способов деятельности. И именно этот подход А.Н. Леонтьев детально обсуждал на знаменитой «домашней» дискуссии, состоявшейся в декабре 1969 г. на квартире А.Р. Лурия, в которой участвовали П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко и Д.Б. Эльконин, материалы которой были опубликованы лишь через 20 лет после этого обсуждения ключевых проблем развития отечественной психологии [45]. В своем выступлении, в котором А.Н. Леонтьев попытался кратко изложить основные положения своей трактовки деятельности как предмета психологического исследования, открывшем

эту дискуссию, он, в частности, подчеркивает: «Кто не понимает после Выготского, что за значениями лежит система операций, что адекватную характеристику значения получают в системе возможных операций, что характеризовать операции или характеризовать значения — это одно и то же. Это, собственно, и есть характеристика значений. В сущности, исследование понятий на уровне, достигнутом Выготским, есть исследование операций. И это адекватное исследование, конечно. Почему тогда и возникли вопросы: не метод определения, не какие-то там другие методы — метод субъективного описания à la Вюрцбургская школа. Со времен Бине это было раскритиковано, значит, один путь остается — исследовать операции» [78, с. 255].

Как показал проведенный нами сравнительный анализ точек зрения Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, проведенный нами [101], для А.Н. Леонтьева ведущим направлением исследования представлялся путь, раскрывающий образование значений и их содержание через предметно-орудийную составляющую совместной деятельности, тогда как для Л.С. Выготского значения выступали «единицами» речевого мышления — тем единством «общения и обобщения», о котором он писал в своей последней книге «Мышление и речь» [18]. Вот строки из этой книги, резюмирующие его взгляд: «Психологии, желающей изучить сложные единства, — пишет Л.С. Выготский, — необходимо понять это. Она должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы. Она должна найти эти неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому как единству, единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства, и с помощью такого анализа пытаться разрешить встающие конкретные вопросы. Что же является такой единицей, которая далее неразложима и в которой содержатся свойства, присущие речевому мышлению как целому? Нам думается, что такая единица может быть найдена во внутренней стороне слова — в его значении. В слове мы всегда знали лишь одну его внешнюю, обращенную к нам сторону. Другая, его внутренняя сторона — его значение, как другая сторона Луны, оставалась всегда и остается до сих пор неизученной и неизвестной. Между тем в этой, другой стороне и скрыта как раз возможность разрешения интересующих нас проблем об

отношении мышления и речи, ибо именно в значении слова завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением. О значении слова нельзя сказать так, как мы это раньше свободно говорили по отношению к элементам слова, взятым порознь. Что оно представляет собой? Речь или мышление? Оно есть речь и мышление в одно и то же время, потому что оно есть *единица речевого мышления* (курсив Л.С. Выготского — Н.Н.) [18, т. 2, с. 16–17]. Сформулировав свое понимание психологической сущности значения Л.С. Выготский заключает: «Поэтому есть все основания рассматривать значение слова не только как *единство мышления и речи*, но и как *единство обобщения и общения*, коммуникации и мышления» (курсив Л.С. Выготского — Н.Н.) [18, т. 2, с. 19].

Однако А.Н. Леонтьев видел решение проблемы значения в анализе роли орудийной «составляющей» совместной деятельности, благодаря реализации которой возникает понимание условий задачи, осознание же которых происходит уже в общении. Поэтому, в целом позитивно оценивая взгляды Л.С. Выготского на роль общения, А.Н. Леонтьев, вместе с тем, отмечал: «Но это великолепное поле, которое открылось, как бы отодвинуло на второй план, оставило в тени исходную капитальную проблему человеческого сознания, специфически человеческой формы психики и практики, специфически человеческой, орудийной, трудовой» [76, с. 114]. Поэтому, продолжает А.Н. Леонтьев, «...другая альтернатива состояла в том, чтобы вернуться к практическим действиям. По линии этой второй альтернативы и возник еще один как бы побочный, параллельный, что ли, цикл исследований, который возвращал концепцию в целом к идее порождения и развития сознания в практических действиях» [76, с. 115].

Следует отметить, что данной позиции, сформулированной А.Н. Леонтьевым, придерживался и П.Я. Гальперин, который в течение более чем 40 лет был одним из ближайших и ведущих сотрудников А.Н. Леонтьева, но, как создатель сформулированной им теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, с 50-х годов прошлого века начал развивать свой вариант деятельностного подхода.

КОММУНИКАЦИЯ В ТЕОРИИ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА

Данную теорию, впитавшую целый ряд идей и культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, и теории деятельности А.Н. Леонтьева, можно рассматривать не только в качестве оригинальной концепции управления процессом становления психологических новообразований в системе развивающего обучения, но и как одну из общепсихологических теорий становления и развития психологии человека. Поэтому закономерно, что в рамках, по сути, товарищеской встречи сотрудников, П.Я. Гальперин выступил с неожиданной для всех участников с критикой основных положений доклада А.Н. Леонтьева [99].

Как отмечал П.Я. Гальперин, «Лев Семенович указал на то, что процесс идет извне. Только те, кто не знает истории психологии, не понимает значения этого шага. Второй шаг — это **орудийность**. Это означало, что психическая деятельность — это вам не чистый дух, который все может путем библейского «Да будет!» Это такая же деятельность, как и всякая другая; ее эффективность зависит от ее вооружения» [26, с. 14–15].

Если кратко резюмировать основную линию поэтапного формирования умственных действий и понятий как стадий развития действия — это переход субъекта от выполнения действия в материальной или материализованной форме к рассказу о действии, который ориентирован на взрослого (учителя) и постепенно, по мере освоения принятых взрослыми речевых формул, раскрывающих процесс выполнения действия на этапе «громкой социализованной речи», — к сокращенному рассказу о действии и, соответственно, — к выполнению этого действия во «внешней» речи «про себя», а затем и к полному отказу от подобного «внутреннего» проговаривания, что позволяло говорить о формировании собственно умственного действия [29].

Попробуем, однако, сопоставить трактовку процесса интериоризации и роли понятия коммуникации, осуществляющейся в форме речевой деятельности, зафиксированную в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий и в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Как подчеркивал П.Я. Гальперин, «формирование речи, полно

и точно воплощающей действие, которое оторвалось от своих материальных объектов и средств, возможно только под контролем других людей. Их требования приучают ребенка говорить не так, как ему самому кажется понятным и правильным, а так, чтобы это было понятно другому человеку и ясно сообщало о предметном содержании действия» [30, с. 244]. Но вот характерное признание Л.С. Выготского, непосредственно касающееся этого же процесса «речевого», точнее, коммуникативного «оформления» предметного действия, но высказанное за 30 лет (!) до первых публикаций П.Я. Гальперина, раскрывающих выявленные им закономерности поэтапного формирования умственных действий и понятий. В рукописи «Конкретная психология человека» Л.С. Выготский пишет: «Отсюда недооценка у меня роли шепота, секрета и других социальных функций. Я игнорировал внешнее отмирание речи. Отсюда у ребенка шаг за шагом можно проследить эту смену в себе, для других, для себя в функциях речи. Раньше всего слово должно обладать смыслом (отношением к вещи) в себе (объективная связь, а если ее нет — ничего нет); затем мать его функционально использует как слово; затем ребенок. Пиаже: появление спора = появление речевого мышления. Все формы речевого общения взрослого с ребенком позже становятся психологическими функциями (курсив Л.С. Выготского — *Н.Н.*)» [19, с. 53]. Для непредвзятого исследователя очевидно, что Л.С. Выготский, по сути, фиксирует необходимость речевой отработки действия для становления «высших психических функций».

В этом отношении неправы те авторы, которые писали о редукации идей Л.С. Выготского в теории П.Я. Гальперина. Напротив, П.Я. Гальперин не только подтвердил гениальные догадки Л.С. Выготского о становлении «внутренней речи» [105], но и раскрыл условия, обеспечивающие планомерное формирование внутреннего плана действий.

К сожалению, сам П.Я. Гальперин считал, что коммуникативный момент совместной деятельности, играющий, по мнению Л.С. Выготского, особую психологическую роль в процессе становления новых психологических новообразований, становится особенно значимым лишь при переходе процесса формирования нового умственного действия на этап «громкой социализован-

ной речи». На самом деле, учитывая двойственный характер каждого конкретного акта деятельности, коммуникация — как «интерпсихологическая» форма согласования роли участников совместной деятельности — «аккомпанирует» всему этому процессу с самого начала. Отметим, что П.Я. Гальперин осознавал, что в своих экспериментальных исследованиях он практически игнорировал ту систему условий, в которых у учащегося — как участника совместной деятельности, частной формой которого является любое обучение — закономерно возникает та или иная мотивация, необходимая, хотя и не всегда адекватная для последующего формирования мотивация. Так, в уже упомянутой нами выше стенограмме выступления П.Я. Гальперина на «домашней» дискуссии, состоявшейся в 1969 г. на квартире А.Р. Лурия, содержится следующая самокритичная констатация: «Я бы про себя мог бы сказать с таким же упреком, — говорит П.Я. Гальперин, — что вот до какого-то времени, до недавнего времени, мы таким же безразличным образом относились к мотивации. Мы считали — не важно, каким образом я заставлю ребенка решать задачу — буду ли я обещать ему конфетку, или вызову его на соревнование с другими, и т.д., и т.п. — важно, чтобы он решал. Но мотивация тут ведь присутствовала. Но мы говорили: «Как-нибудь вовлеките ребенка в работу». Вот и все. Но она же не входила в предмет исследования. Но другое дело, что она начинает врваться помимо нашего желания, и сейчас она как-то начинает учитываться» [26, с. 11].

В свое время в рамках выступления на методологическом семинаре, состоявшемся на факультете психологии МГУ в 2011 г. [104] и посвященном анализу преемственности между идеями Л.С. Выготского и теорией деятельности А.Н. Леонтьева, а также теорией поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, нами было показано, что, по сути дела, Л.С. Выготским уже был описан один из важнейших этапов формирования, связанный с ориентировкой субъекта в условиях предстоящего действия, конечно, сформулированный в терминах, характерных для понятийного контекста культурно-исторической психологии. Так П.Я. Гальперин обозначал этот этап как этап составления схемы полной ориентировочной основы действия. Отметим, что понятие ориентировки, ориен-

тировочной основы предметного действия — ключевой концепт в учении П. Я. Гальперина об ориентировочной деятельности как предмете психологии, учет которого в условиях специально организуемого планомерного поэтапного формирования призван обеспечивать безошибочность выполнения нового для испытуемого действия в его материальной (или материализованной) форме, а тем самым позволяющий контролировать сам процесс такого формирования.

Но вот что отмечает Л. С. Выготский во второй главе своей работы «История развития высших психических функций»: «В экспериментальной психологии словесная инструкция является основой всякого опыта. С ее помощью экспериментатор создает нужную установку у испытуемого, вызывает подлежащий наблюдению процесс, устанавливает связи, но обычно сама **психологическая роль инструкции при этом игнорируется** (выделено нами. — *Н.Н.*). Исследователь затем обращается с созданными и вызванными инструкцией связями, процессами и пр. совершенно так, как если бы они возникали естественным путем, сами собой, без инструкции. Обычно решающий момент эксперимента — инструкция — оставался вне поля зрения исследования. Он не подвергался анализу и сводился к служебному вспомогательному процессу. Сами опыты учитывались обычно после того, как вызванный процесс начинал действовать автоматически, после того как он устанавливался. Первые опыты обычно отбрасывались, процессы изучались *post mortem*, когда **живое действие инструкции отходило на задний план, в тень** (выделено нами. — *Н.Н.*). Исследователь, забывая о происхождении искусственно вызванного процесса, наивно полагал, что процесс протекает совершенно так же, как если бы он возник сам собой, без инструкции. Это ни с чем не сравнимое своеобразие психологического эксперимента не учитывалось вовсе. Опыты с реакцией изучались, например, так, как если бы реакция испытуемого вызывалась действительно появлением стимула, а не данной инструкцией. **К проблеме инструкции в психологическом эксперименте мы еще вернемся. Поэтому у нас нет намерения исчерпать ее короткими замечаниями** (выделено нами. — *Н.Н.*). Но для правильной оценки основного положения настоящей главы анализ той роли, которая отводилась речи

в психологическом эксперименте, имеет решающее значение. Речь рассматривалась в одном плане с другими сенсорными раздражителями. Инструкция укладывалась в рамки основной схемы. Правда, отдельные психологи, как Н. Ах и др., пытались подойти к психологическому анализу инструкции, но исключительно со стороны ее влияния на процесс самонаблюдения и его детерминацию. **Забегая вперед, мы можем сказать, что в одном этом, казалось бы, частном факте полностью заключена вся проблема адекватного подхода к высшим психическим функциям** (выделено нами. — *Н.Н.*)» [18, т. 3, с. 53–54].

Эта выдержка из книги «История развития высших психических функций» показывает, что еще в 1929 г., задолго до появления теории поэтапного формирования Л.С. Выготский не только указал на важность учета специально организованной коммуникации для понимания ее роли в проведении психологического эксперимента, но, по сути, в основных чертах, описал ее функцию как предварительной ориентировки в задании, направленном на становление «высших психических функций» в их «первичной» интерпсихологической форме «бытия».

С этой точки зрения словесная инструкция — как коммуникативная форма организации совместной деятельности — не только должна рассматриваться нами как необходимый момент любого психологического эксперимента, ориентированного на исследование «высших психических функций», но и изучаться как стадия их развития, происходящего в условиях экспериментально-генетического метода исследования. Должно быть столь же очевидно, что с позиции теории поэтапного формирования П.Я. Гальперина любая подобная «словесная» инструкция выступает как необходимый компонент ориентировки субъекта в условиях предстоящего действия, т.е. выполняет важнейшую функцию в составлении схемы ориентировочной основы этого действия, во многом, как показали исследования, проведенные в научной школе П.Я. Гальперина, определяющей эффективность процесса его планомерно-поэтапного формирования.

Мы позволили себе привести этот чрезвычайно значимый в данном контексте фрагмент из одной из ключевых работ Л.С. Выготского [18, т. 3], чтобы показать значимость «коммуни-

кативного» взгляда на саму технологию поэтапного формирования умственных действий и понятий, которая, к сожалению, не получила необходимого отражения как в теории поэтапного формирования, так и в соответствующих экспериментальных исследованиях и прикладных разработках. Поэтому для нас несомненно, что подобный коммуникативно-ориентированный подход к организации поэтапного формирования умственных действий и понятий, не только убедительно демонстрирует сущностную близость идей культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории поэтапного формирования П.Я. Гальперина, но и имеет непосредственное значение для дальнейших исследований роли коммуникации в становлении психологических новообразований. С психолого-педагогической точки зрения высказанные соображения позволяют направить внимание организаторов учебного процесса в начальной школе на необходимость использования разработанных в теории поэтапного формирования различных технологий составления схемы ориентировочной основы для любого учебного действия как способов развития коммуникативных возможностей учащихся. Эти технологии отработаны в теоретических и экспериментальных исследованиях, проведенных в рамках научной школы П.Я. Гальперина и могут быть использованы как в качестве общей процедуры «деятельностного» преобразования соответствующего «предметного» содержания обучения, так и в виде отдельных методик организации коммуникативного взаимодействия в системе совместной учебной деятельности.

ТЕОРИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА И КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В.В. ДАВЫДОВА

В процессе овладения системой средств всегда предметно-специализированной коммуникации субъект развивается как человек, обладающий осознаваемым, но «специализированным» сознанием того фрагмента объективной действительности, который стал «предметом» его деятельности. Но при создании условий дальнейшего развития коммуникативного аспекта совместной учебной деятельности, необходимо учитывать, что осознаваемое посредством коммуникации «предметное» содержание

деятельности лишь относительно соответствует и действительному объективному содержанию совместной деятельности, и тем специфическим отношениям, которые возникают в этой деятельности и определяют ее характер и общую направленность. Эта констатация, с одной стороны, выступает частной формой признания относительности всех наших представлений и понятий по отношению к объективной действительности, но, с другой, свидетельствует об активной природе нашего сознания и деятельности, постоянно выходящего за рамки сложившихся представлений. Организуя учебную деятельность важно постоянно осознавать объективную диалектику «орудийного» действия, всегда направленного на выявление новых моментов и аспектов «предметного» содержания объекта этого действия, необходимого для достижения целей совместной деятельности, и коммуникативного акта — как формы представления этого «предметного» содержания для осуществления различных способов организации и координации совместной деятельности, направленной на удовлетворение потребностей ее участников, определяющих развитие совместной деятельности.

Это хорошо понимал В.В. Давыдов, разрабатывая свою концепцию развивающего обучения [44, 40]. «Подлинные функции знаковой формы в мышлении, — писал В.В. Давыдов, — могут быть поняты только при ее соотнесении с определенным типом объективного содержания, замещаемого этой формой. Моделирующие “движения” в плоскости знаковой формы впитывают в себя опыт исходных предметных действий, и в сокращенном свернутом виде воспроизводят их применительно к объекту-заместителю» [44, с. 346].

Таким образом, если речь идет об организации учебной деятельности, направленной на развитие содержательных обобщений, необходимо всегда различать систему суждений, осуществляемых различными «знаковыми» средствами, начиная от обыденных форм речи, характерных для субъекта, лишь приступающего к освоению нового для него «предметного» материала, и кончая теми «знаковыми» средствами, носящими характер строгой научной терминологии соответствующей предметной области знаний, посредством которых «предметное» содержание лишь фиксируется, и само это «предметное»

содержание, раскрытие и выявление которого осуществляется в ходе использования соответствующих орудий «предметного» моделирования изучаемой объективной действительности, и которое должно рассматриваться в качестве основной цели субъекта учебной деятельности. В процессе осуществления учебной деятельности, именно это содержание должно выступить уже как результат моделирования тех объективных отношений, освоение способов выявления которых является задачей педагогической деятельности.

Если же мы ограничиваемся лишь освоением знаковых форм, обслуживающих коммуникацию, то их содержание, хотя и будет «схвачено», но дальнейшего движения этого содержания как процесса его развития в его собственной логике происходить не может, так как «...подлинный состав необходимых предметных действий, — отмечал В.В. Давыдов, — нельзя установить, если рассматривать лишь их отражение в знаковой форме» [44].

Отсюда возникает важнейшая с психологической точки зрения задача — выявление условий, определяющих успешность развития психологических «механизмов» осознания задач, условий и адекватных им средств, и методов деятельности. Такое выявление необходимо как для понимания специфики «предметного осознания» объективного содержания совместной деятельности, так и для раскрытия специфики той или иной формы «коммуникативного осознания» предметного содержания совместной деятельности.

Для практики образования, особенно на этапе начальной школы, это означает необходимость выявлять особенности средств коммуникации с точки зрения их соответствия как содержанию той или иной «предметной» области, которую осваивают учащиеся, так и конкретным психолого-педагогическим задачам, которые решаются организаторами учебной деятельности на данном этапе ее развития.

В этом выражается определенная самостоятельность «сознания» по отношению к «бытию» каждого конкретного участника совместной деятельности. Отсюда же вытекает значимость овладения средствами и способами коммуникации и их адекватности тем задачам, которые закономерно возникают в процессе закономерного развития совместной деятельности и определяются

как спецификой мотивов, целей общения и условий разнообразных видов и форм этой деятельности, так и особенностями конкретного этапа онтогенетического и (или) функционального развития, учащегося.

Именно в ходе подобной специальной организации коммуникативно ориентированного «предметного» действия, которую П.Я. Гальперин рассматривал как формирование «речевой» формы умственного действия, возникают те психологические новообразования, которые способствуют соответствующей координации деятельности учащегося в системе совместной учебной деятельности. «Формирование речи, — указывал П.Я. Гальперин, — полно и точно воплощающей действие, которое оторвалось от своих материальных объектов и средств, возможно только под контролем других людей. Их требования, приучают ребенка говорить не так, как ему самому кажется понятным и правильным, а так, чтобы это было понятно другому человеку и ясно сообщало о предметном содержании действия.... Ребенок научается слушать себя «со стороны» и оценивать свою речь с точки зрения других людей — у него вырабатывается отстраненное, объективно-общественное отношение к своему речевому действию, его сознание» [24, с. 27].

Но столь же закономерно, как показывают многочисленные исследования, в ходе преодоления той или иной формы эгоцентризма, свойственного процессу развития психологических новообразований, «вызревают» и противоречия между оценками взрослого и собственным опытом ребенка по оценке адекватности формируемого действия новым условиям его применения, что приводит к возникновению его «собственных» представлений о «предметном» содержании соответствующего действия.

В результате у ребенка начинает складываться не только отстраненное, «объективно-общественное» отношение к своему речевому действию, его СОЗНАНИЕ, фиксируемое соответствующими языковыми средствами, о чем писал П.Я. Гальперин [30, 31], но субъектно ПРИСТРАСТНОЕ отношение к точкам зрения других участников совместной деятельности.

Само это отношение, закономерно возникающее в ходе становления тех или иных новообразований — с психологической точки зрения — основа обретения учащимся личностного смысла

«предметного» значения, выявленного им в ходе учебной деятельности, и, что особенно важно для развития самой учебной деятельности, осуществления необходимых актов рефлексии целей и содержания совместной деятельности, в том числе такой значимой для развития самосознания ее формы как обращение «на себя», которую мы, опираясь на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, должны рассматривать как индивидуализированную и «субъективированную» форму обращения «к другому», и — в том числе — к себе «как другому» [18, т. 1, с. 78–98]. Как отмечал в одном из своих последних выступлений В.В. Давыдов, «...обращение к другим людям тех или иных индивидов возможно только при осуществлении ими той или иной рефлексии над собственным действием: оно неудачно, или требует вспомоществования, оценки или контроля, который мне не по силам, который может осуществить кто-то другой. Поэтому такой компонент, как обращение, предполагающий за собой идеальный план, предполагает вместе с тем и рефлексию человека (подчеркнуто нами — *Н.Н.*), направленную на самого себя, на свои действия, на свой компонент деятельности внутри коллективной» [42, с. 15].

ВЫВОДЫ

1. Анализ исследований коммуникации, ставшей объектом в таких областях гуманитаристики как лингвистика, филология, социология и т.п., выявил особую роль деятельностного подхода в понимании сущности коммуникации как основного медиатора в системе разнообразных форм совместной деятельности. Учитывая методологический статус категории деятельности, ведущую роль в анализе сущностных характеристик коммуникативного процесса все в большей мере начинают играть психологические исследования, начиная от проблематики становления речевой деятельности в онтогенезе человека и кончая этнопсихологическими и социально-психологическими проблемами речевого общения.

2. Тем самым можно зафиксировать закономерный отказ от механистических, по сути, моделей коммуникации, сводящих ее к функционированию абстрактных информационных потоков,

связывающих участников совместной деятельности, и переходом к ее рассмотрению как важнейшего психологического процесса осмысления всех компонентов совместной деятельности, определяющей психологическое развитие каждого из участников коммуникативного взаимодействия.

3. Во многом новый этап развития исследований коммуникации, свидетельствующий о смене парадигмы в трактовке коммуникации, связан с осознанием возрастающей значимости идей культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева для понимания психологических закономерностей развития человека. Логика деятельностного подхода заставляет рассматривать коммуникацию как важнейшую из подсистем в системе совместной деятельности, закономерно рождающуюся из базисных предметно-орудийных действий, которые обуславливают становление коммуникативных форм общения и реализацию основных функций коммуникации: прежде всего, тех ее функций, которые непосредственно связаны с осознанием предметного содержания совместной деятельности и развитием рефлексивного компонента во взаимодействии участников этой деятельности.

4. Коммуникативно-ориентированный подход к анализу совместной деятельности и закономерностям ее развития, базирующийся на идеях культурно-исторической психологии заставляет конкретизировать ряд положений теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, что не только убедительно демонстрирует сущностную близость идей Л.С. Выготского и теории П.Я. Гальперина, но и имеет непосредственное значение для дальнейших психолого-педагогических и методических исследований и разработок о повышении роли коммуникации в процессе становления психологических новообразований. Эти новые теоретические результаты позволяют направить внимание организаторов учебного процесса в начальной школе на необходимость разработки коммуникативных технологий составления схемы ориентировочной основы учебных действий, обеспечивающих формирование коммуникативно-рефлексивных способностей и развитие коммуникативных возможностей учащихся в целом.

5. Эти технологии, во многом отработанные в теоретических и экспериментальных исследованиях, проведенных в рамках научной школы П.Я. Гальперина, могут быть успешно использованы не только в качестве общей процедуры «деятельностного» преобразования соответствующего «предметного» содержания обучения, но и в виде отдельных методик организации коммуникативного взаимодействия в системе совместной учебной деятельности. При этом, организуя учебную деятельность, важно постоянно осознавать объективную диалектику «орудийного» действия, всегда направленного на выявление новых моментов и аспектов «предметного» содержания объекта этого действия, необходимого для достижения целей совместной деятельности, и коммуникативного акта — как формы представления этого «предметного» содержания для осуществления различных способов организации и координации совместной деятельности, направленной на удовлетворение потребностей ее участников, определяющих развитие совместной деятельности.

6. Таким образом, если речь идет об организации учебной деятельности, направленной на развитие содержательных обобщений как важнейшего элемента в системе развивающего обучения, то необходимо всегда различать систему суждений, осуществляемых различными «знаковыми» средствами, начиная от обыденных форм речи, характерных для субъекта, лишь приступающего к освоению нового для него «предметного» материала, и кончая теми «знаковыми» средствами, которые носят характер собственно научной терминологии, соответствующей «предметной» области, посредством которых это «предметное» содержание лишь фиксируется, и само это «предметное» содержание, раскрытие и выявление которого осуществляется в ходе использования соответствующих орудий «предметного» моделирования изучаемой объективной действительности, которое должно рассматриваться в качестве основной цели субъекта учебной деятельности, овладевающего соответствующими формами коммуникации.

7. Для системы начального образования, выступающей базисом его дальнейшей организации в средней школе, это означает необходимость выявления психологических особенностей овладения и использования средств коммуникации, опосредующих

формы взаимодействия участников совместной деятельности: как с точки зрения их соответствия тем конкретным психолого-педагогическим задачам, которые решаются организаторами учебной деятельности на данном этапе ее развития в системе развивающего обучения, так и тому понятийному содержанию «предметной» области, которую осваивают учащиеся.

5.2.2. Рефлексия и развитие: рефлексивно-деятельностный подход

Проблема развития ребенка в традиции культурно-исторической психологии, основоположником которой является Л.С. Выготский, изначально ставилась им как проблема комплексная и практическая. В противовес господствующим в первой трети XX в. академическим, классически ориентированным теоретическим и экспериментальным исследованиям в области психологии, Л.С. Выготский еще в 1927 г. выдвинул тезис о том, что психология должна быть практикой, причем практикой содействия развитию человека [14]. Ответ на вопрос, «как содействовать развитию?» предполагает разработку представления о том, как происходит развитие ребенка, и, соответственно, какие условия должны создаваться окружающими ребенка людьми, чтобы развитие происходило. Л.С. Выготский приступил к поиску ответов на эти вопросы, но завершить его не успел. Основные идеи о связи обучения и развития были высказаны и начали разрабатываться им всего лишь за три года до его смерти. Были намечены общие принципы и подходы к пониманию того, как происходит развитие и как ему можно содействовать, исходя из представления о том, что любая интрапсихическая функция (т.е. некая способность человека) изначально является интерпсихической (т.е. возникающей во взаимодействии ребенка и взрослого) [17].

Плодотворность идей Л.С. Выготского сделала популярной его труды во всем мире, но в полной мере начала осознаваться психологами и другими специалистами лишь в конце XX в., когда психология повернулась лицом к практике. Причем это начало происходить одновременно в различных областях практико-ориентированной психологии: в возрастной и педагогической

психологии, в коррекционной психологии и педагогике, в психотерапии и консультативной психологии [56].

Примерно в это же время, в последней четверти XX в., внимание психологов начинает привлекать понятие «рефлексия». Вначале его привлекательность обуславливается высоким объяснительным потенциалом, а затем в нем обнаруживается и конструктивный потенциал, дающий возможность строить различные психотехнические процедуры на основе рефлексии, рассматриваемой прежде всего, как способность человека к осознанию оснований и способов собственной деятельности и их активному изменению [4]. В своей докторской диссертации Н.Г. Алексеев охарактеризовал состояние исследований рефлексии следующими словами: «...в рассматриваемое двадцатилетие (1980–2000) был накоплен фундаментальный материал по изучению рефлексии; в настоящее время основным является построение ее массовых практик» [4, с. 7]. Одной из таких сфер практики является образование, как создающее условия для развития ребенка и опирающееся в создании этих условий на рефлексия, как способность, становление которой происходит в совместной деятельности ребенка со взрослым и сверстниками.

Нами будут рассмотрены следующие вопросы: становление представлений о развитии в традиции культурно-исторической психологии; становление представлений о рефлексии, как процессе, играющем существенную роль в психическом развитии; становление психолого-педагогических практик создания условий для развития в обучении и характеристика одной из таких практик — рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей, способствующей развитию.

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Основополагающим принципом в культурно-исторической психологии является тезис о ведущей роли обучения по отношению к развитию. Анализируя современные ему теории развития, рассматривающие его связь с обучением, Л.С. Выготский приходит к выводу о том, что все они ошибочно трактуют связь

обучения и развития. Он подвергает критике теорию Ж. Пиаже, в которой развитие рассматривалось как некий эндогенный процесс созревания, который ведет к способности ребенка обучаться; бихевиористский подход, в котором обучение и развитие отождествлялось; гештальтпсихологическую теорию, в которой оба процесса рассматривались как взаимосвязанные. И выдвигает свой базовый принцип: развитие происходит в обучении, во взаимодействии ребенка и взрослого, и в этом смысле обучение идет впереди развития, но при этом развитие не сводится к обучению, а обуславливается им [14, 15].

Задав общее представление о развитии, как процессе качественных изменений (новообразований) в психике ребенка, Л.С. Выготский поставил главный вопрос о специфике человеческой психики, о принципиальном отличии психических функций человека от психики животного, и дал на него ответ, суть которого заключается в следующем. Высшие психические функции (способности) человека имеют социальное происхождение, так как изначально это функции, осуществляемые ребенком совместно с взрослым, а затем уже они становятся его индивидуальным достоянием. Высшие психические функции отличаются от натуральных наряду с другими параметрами произвольностью и осознанностью. Идея осознанности в дальнейшем стала «мостом», который был переброшен в развивающем обучении [111] и рефлексивно-деятельностном подходе [53] от представлений Л.С. Выготского о развитии к представлениям о рефлексии и ее роли в этом процессе.

Кратко охарактеризуем те основные положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, которые представляются особенно важными для понимания развития, как процесса, происходящего в учебной деятельности.

Так, Л.С. Выготский подчеркивает, что если ребенок делает то, что уже умеет, он не развивается. Учебная деятельность по Л.С. Выготскому [15] устроена так, что ребенок все время «пытается прыгнуть выше головы», пытается делать то, что еще не умеет. Ребенку на уроке должно быть трудно. Это важно для развития. Стремясь делать то, что у него не получается, он осваивает новые способы действия с помощью взрослого, приобретает новые способности и тем самым развивается.

Важнейшим положением для понимания связи обучения и развития, роли взрослого в этой взаимосвязи является положение о зоне ближайшего развития (ЗБР) [18]. Это область действий, которые ребенок не может осуществить самостоятельно, но может выполнить с помощью взрослого. То, что в ЗБР делается ребенком совместно, может стать его собственным достоянием. И это будет его шаг в обучении, если рассматривать процесс в плоскости учебной деятельности. А все изменения, которые с этим шагом в обучении связаны, могут рассматриваться как шаги в развитии¹.

Для обозначения процесса, при котором то, что ребенок делает сначала совместно, потом становится его собственной способностью, Л.С. Выготский ввел термин *интериоризация*, означающий, что действия, первоначально осуществляемые совместно, становятся собственным ресурсом ребенка. *Осваивая* совместно с взрослым культурно-исторический опыт человечества, с которым ребенок соприкасается в процессе обучения, ребенок *присваивает* его, делает его собственным достоянием. Этапы и механизмы интериоризации при изучении различных психических функций были разработаны в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий [31], в которой на материале формирования различных психических функций было экспериментально показано и доказано, как внешние материальные действия с помощью организующего их взрослого, становятся умственными действиями. В процессе обучения ребенка то, что осуществлялось совместно с взрослым, становится его собственным достоянием, соответственно расширяются границы того, что ребенок может делать сам и соответственно расширяются границы ЗБР.

¹ Несмотря на то что Л.С. Выготский, будучи филологом, был очень чувствителен к смыслам употребляемых им слов, всегда пояснял, если вкладывал в слово какой-то особый смысл, дополняющий его значение, слово «шаг» он нигде не поясняет, хотя оно является важным для понимания его видения процесса развития. Исходя из логики его описания взаимосвязи обучения и развития, можно заключить, что «шаг в обучении» — это освоение нового способа действия, а «шаг в развитии» — это новообразование по любому из векторов, динамика по которым связана с освоением нового способа (подробнее об этом в параграфе 5.3.3).

Долгое время понятие ЗБР последователи Л.С. Выготского рассматривали как относящееся к интеллектуальному развитию ребенка. Однако внимательное прочтение его текстов показывает, что Л.С. Выготский придавал большее значение этому понятию, подчеркивал, что понятие ЗБР следует понимать более широко, что оно может быть применено к личностному развитию в целом [14]. То, что многие важные для современного читателя текстов Л.С. Выготского идеи были как бы брошены им вскользь, только намечены, объясняется тем, что сам автор просто не успел их развернуть. С момента введения понятия ЗБР Л.С. Выготский прожил чуть более года, не успев обосновать и раскрыть их значение, в том числе педагогическое значение ЗБР, показав лишь, как можно на его основе принципиально иначе строить диагностику, определяя не только то, что ребенок может делать сам, но и то, что он может делать с помощью другого (взрослого) [51]. Последнее он считал более важной характеристикой развития, так как видел в этом его перспективу. Л.С. Выготский вводит метафору «созревающих плодов», которые указывают садовнику на перспективу урожая, имея в виду, что то, что ребенок сегодня делает совместно с взрослым, завтра он сможет делать сам.

В работах последнего года жизни Л.С. Выготский начинает употреблять термин *сотрудничество* для обозначения того, как следует понимать взаимодействие ребенка и взрослого. Идея сотрудничества последователям Л.С. Выготского послужила обоснованием важности субъект-субъектных отношений ребенка и взрослого, как одного из условий развития в обучении. К идее ребенка как субъекта учебной деятельности приходят разработчики развивающего обучения [39], и на этой же идее, как будет показано ниже, строится и рефлексивно-деятельностный подход (РДП) к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей [53].

Если идея ЗБР стала активно использоваться в различных психологических практиках, включая консультирование и психотерапию [56, 166], то другая, на наш взгляд, не менее ценная идея Л.С. Выготского долгое время оставалась без внимания со стороны психологов-практиков. Это идея того, что «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [17, с. 230]. Причем сам Л.С. Выготский рассматривал эту гипотетическую возможность как «самый положительный момент новой теории»!

Гипотетический психологический механизм, объясняющий этот феномен, мы рассмотрим, когда обратимся к многовекторной модели ЗБР, основного понятия, разработанного в РДП [51, 55, 57]. А пока подчеркнем важнейший тезис, который логически вытекает из предыдущего. Наиболее четко его сформулировал В.П. Зинченко, который в эссе о Выготском написал: «Если учитель окажется чувствительным к зоне ближайшего развития ребенка, она превратится в перспективу его бесконечного развития» [60].

Для практики это означает, например, что не следует предполагать, что тот или иной ребенок необучаем: наоборот — новые шаги в развитии доступны любому ребенку. Да, их область ограничена зоной ближайшего развития, и эта «зона» у каждого ребенка своя. Но ее границы имеют тенденцию постоянно расширяться, если этому способствует сотрудничество ребенка и взрослого. А из этого вытекает, что процесс преодоления ребенком учебных трудностей и развитие ребенка в этом процессе зависят прежде всего от искусства помощи, которым владеет взрослый. Учебные трудности находятся не в ребенке, а во взаимодействии ребенка и взрослого. Перестроить взаимодействие так, чтобы трудности начали преодолеваться, может взрослый, находя адекватные способы помощи ребенку. В этом видится важный ресурс учебных трудностей для развития.

С позиций культурно-исторической психологии, исходя из такого понимания ЗБР, следует, что, во-первых, *развитие* можно рассматривать как *процесс постоянного расширения его актуальных возможностей и границ зоны ближайшего развития*, а во-вторых, что сам *этот процесс границ не имеет*, так как все, что сегодня ребенок может сделать с помощью взрослого, завтра он может сделать сам [15].

Еще одной важной характеристикой ЗБР является то, что в границах ЗБР ребенок может взаимодействовать со взрослым *осознанно*, т.е. с пониманием связей между существенными элементами действия, смысла помощи взрослого, различая то, что он может сделать сам и чего пока не может, в чем именно требуется помощь взрослого, чему ему нужно научиться, чтобы успешно действовать самому. Если в ранних трудах, описывая взаимодействие ребенка и взрослого, Л.С. Выготский исполь-

зует термин «интеллектуальное подражание», характеризую деятельность ребенка, то в 1933 г. он отказывается от этого термина и более его не употребляет, заменяя его «действием в сотрудничестве со сверстниками и со взрослым или под его руководством» [18]. Границу, за которой ребенок не способен взаимодействовать с взрослым осознанно, можно рассматривать как «верхнюю» границу ЗБР. Таким образом, «снизу» граница ЗБР проходит между действиями, которые ребенок может выполнить сам, и которые может осуществить только с помощью взрослого. А «сверху» граница проходит между областью действий, где ребенок может действовать осознанно и областью, которая недоступна его пониманию, в которой он не *может действовать осознанно даже с помощью взрослого*. Эта идея прямо не высказана Л. С. Выготским, но она вытекает, по нашему мнению, из тезиса о наличии двух границ ЗБР и тезиса об осознанном взаимодействии с взрослым в границах ЗБР. Идея осознанности, как мы постараемся показать далее, становится основанием для встраивания в представление о механизмах развития ребенка идеи рефлексии, как процесса, в котором происходит осознание ребенком и того, как он действует, и себя, как действующего и взаимодействующего, т.е. процесса, имеющего интеллектуальную и личностную направленность.

Прежде чем охарактеризовать связь развития и рефлексии, кратко рассмотрим две линии, по которым разворачивались исследования рефлексии — развивающее обучение и исследования продуктивного мышления, так как в них начали выстраиваться и представления о том, как происходит развитие рефлексии, и какую роль играет рефлексия в развитии ребенка.

ОТ ОСОЗНАННОСТИ КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ И ПАРАМЕТРА ДЕЙСТВИЯ К РЕФЛЕКСИВНОМУ МЫШЛЕНИЮ

Взглянув на процесс развития ребенка, как происходящий в ходе освоения им культурно-исторического опыта в коммуникации и взаимодействии с взрослым, Л. С. Выготский высветил особую роль обучения, которое, по его мнению, ведет за собой развитие. Соответственно центр тяжести в исследовании развития начал смещаться в сторону поиска ответа на вопрос, каким

должно быть обучение, чтобы оно действительно способствовало развитию. Такая постановка проблемы на разных этапах развития отечественной психологии приводила к разработке подходов, направленных на создание условий развития различных психических функций в обучении. В 1950–1960-е годы активно начала развиваться теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), затем в 1970–1980-е годы появляется концепция развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), в 1990–2000-е годы получает развитие рефлексивно-деятельностный подход к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей, способствующей развитию (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, А.Б. Холмогорова и др.).

Термин «рефлексия» долгое время не имеет в психологии концептуальной нагрузки, хотя его можно встретить, например, в текстах Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна¹.

До середины 1970-х годов аналогом будущего понятия рефлексии остается осознанность, как характеристика специфически человеческих психических функций (Л.С. Выготский), или как параметр формируемого (формирующегося) действия (П.Я. Гальперин). В рамках теории поэтапного формирования действие рассматривается как осознанное, если оно осуществляется на полной ориентировочной основе, т.е. ребенок осознает все существенные связи между элементами действия и выполняет отдельные операции, из которых складывается это действие, с пониманием этих связей. Осознанность действия достигается через организацию его выполнения изначально в материальном плане, затем в речевом (последовательно проходя этапы громкой развернутой речи и свернутой внутренней речи) и становится «чистой мыслью», т.е. автоматизируется.

Следует отметить, что метод поэтапного формирования для П.Я. Гальперина имел прежде всего научно-исследовательскую направленность. П.Я. Гальперина интересовало, как из внешней предметной деятельности возникают психические процессы. Так, например, было показано, что внимание как психическая

¹ История появления в русском языке термина «рефлексия» и его дальнейшего движения из философии в науку и далее в практику вплоть до обретения им общепотребительного значения прослежена Н.Г. Алексеевым в его докторской диссертации в форме доклада [4].

функция возникает из действия контроля, а память — из действия классификации. Исследования в области формирования начальных математических понятий показали, что в ходе их освоения развиваются и перестраиваются оперативные схемы мышления об объекте [106], т.е. обучение вело за собой развитие. Педагогический эффект метода поэтапного формирования был скорее побочным по отношению к той исследовательской задаче, которую ставил П.Я. Гальперин, — проследить происхождение высших форм психической деятельности человека из природной способности к осуществлению ориентировочной деятельности. Однако педагогическое значение теории и метода поэтапного формирования, удивительные результаты, которые достигались при применении процедур поэтапного формирования, не могли не привлечь внимания ученых и практиков¹. Теория и метод поэтапного формирования в дальнейшем стали одним из корней развивающего обучения [39].

Другой линией исследований в традиции поэтапного формирования было изучение продуктивного мышления на материале решения творческих задач. Феномен инсайта был столь привлекательным объектом исследования, что к нему обращались представители самых различных психологических школ. П.Я. Гальперин вместе со своими многочисленными учениками сделал множество попыток «сформировать» творческое мышление². Однако особенно впечатляющих результатов по этому направлению достигнуто не было. Возможно, проблема была связана именно с сутью метода поэтапного формирования, в котором полагалось, что действие изначально должно было быть организовано правильно и выполняться без ошибок. Но творческое мышление имеет место именно тогда, когда человек

¹ Например, в дипломной работе С. Малова, выполненной под руководством П.Я. Гальперина, был создан прецедент формирования двигательного навыка безошибочного печатания на пишущей машинке слепым десятипальцевым методом со скоростью не менее 60 знаков в минуту за 7 часов (!). Для справки — в это время на курсах машинописи секретарей-машинисток обучение длилось шесть месяцев (!), но такое качество, как при поэтапном формировании, не достигалось даже за это время.

² Автор данного текста также во втором и третьем курсах факультета психологии МГУ писал под руководством П.Я. Гальперина в 1971–1973 гг. курсовые работы по теме «Формирование творческого мышления» [51].

вначале ошибается, неправильно понимает задачу, не догадывается о своем заблуждении [45]¹, а успешность решения зависит от того, сумеет ли он осмыслить свой ошибочный способ понимания и решения задачи и его перестроить. Связь инсайта с изначально ошибочным движением в содержании задачи в совокупности с возможностью построения «правильного» действия на полной ориентировочной основе позволила П.Я. Гальперину фактически снять проблему творческого мышления, объявив инсайт эффектом «недисциплинированности» и заменив проблему формирования творческого мышления формированием дисциплинированного мышления [24]. Отчасти это было реализовано в работе В.Л. Даниловой [32], в которой было показано, что успешность решения творческой задачи тесно связана с процессом *осознания* испытуемым *собственных гипотез*, т.е. направленностью мысли испытуемого на процесс своего собственного мышления, что фактически уже вплотную подводило к идее рефлексии, представление о которой именно в этом — исходном — значении было введено Дж. Локком еще в XVII в.

Таким образом, зафиксировав, что в 1930-х годы Л.С. Выготский положил начало исследованию мышления на материале формирования понятий и высших психических функций как произвольных и осознанных, возникающих в совместной деятельности ребенка и взрослого. В 1950–1960-е годы в отечественной психологии активно проводятся исследования мышления (в том числе методом формирования) на материале учебных и творческих задач. Параллельно в 1960-х годах в философии и методологии науки начинает активно использоваться понятие рефлексии, в значении «инстанции», обогащающей и перестраивающей научное мышление. А в начале 1970-х годов понятие «рефлексия» берется на вооружение как исследователями

¹ Вот как писал об этом феномене К. Дункер, который ввел творческие задачи в психологический инструментарий и создал метод «Думания вслух»: «...испытуемый даже и не замечает, как он уже модифицировал первоначально поставленную проблему. Дело может пойти так далеко, что испытуемый сам, к своей невыгоде, лишает себя свободы движения, ибо он, не давая себе в том отчета, заменяет поставленную задачу более узкой и поэтому остается в рамках этой более узкой задачи именно потому, что он не отличает ее от первоначальной» [45, с. 103].

мышления при решении учебных задач, так и исследователями творческого мышления¹.

Следует также отметить, что в начале 1960-х годов термин рефлексия начинает использоваться в практике коллективно-го мышления членов Московского методологического кружка (ММК) для различения процессов мышления о некоем предмете и осмысления того, как этот процесс происходит. Поскольку рефлексия включалась тогда, когда требовалось добиться согласованности действий участников, рефлексия, как подчеркивал Г.П. Щедровицкий стала трактоваться организационно-методически, а не психологически [145].

Бурное развитие методологической мысли, в том числе происходившее под влиянием деятельности ММК, привело к изменению понимания взаимоотношения методологии и науки: методология стала рассматриваться как форма внутри-, меж- и общенаучной рефлексии [155], способствующая осознанию и разработке средств научного познания. Понятие «рефлексия» рассматривалось в рамках данного направления как исключительно философское, а не психологическое².

¹ В 1975 г. защищает кандидатскую диссертацию Н.Г. Алексеев «Формирование осознанного решения учебной задачи», где основным является понятие рефлексии, в опоре на которое он строил свои занятия в школе, когда преподавал математику после окончания философского факультета МГУ [3, 5]. В 1976 г. кандидатскую диссертацию, в названии которой было слово «рефлексия», защитил А.З. Зак «Психологические особенности рефлексии у детей младшего школьного возраста» [47], а в 1980 г. кандидатскую диссертацию по схеме четырехуровневого представления о мышлении при решении творческих задач под руководством Н.Г. Алексеева защитил И.Н. Семенов [126]. Интересно, что все диссертации были защищены в разных Ученых советах, т.е. к концу 1970-х годов рефлексия получила признание у психологов.

² Н.Г. Алексеев в своем докладе по докторской диссертации иллюстрирует такое отношение к рефлексии в научном психологическом сообществе курьезным случаем, происшедшем на защите дипломной работы В.К. Зарецким на факультете психологии МГУ в 1975 г., посвященной исследованию мышления при решении творческих задач, где была теоретически обоснована и экспериментально показана конструктивная функция рефлексии в решении творческой задачи. Комиссия снизила оценку за диплом до «хорошо» по причине широкого использования непсихологического термина «рефлексия» [4, с. 6].

Введение рефлексии в структуру мышления становится возможным при переходе от исследования мышления как процесса к исследованию его как деятельности [53]. Принципиальное методологическое решение синтеза категориальных схем процесса и деятельности было предложено здесь Н.Г. Алексеевым и Э.Г. Юдиным [2], что дало возможность рассматривать деятельность по решению задачи как осуществляемую на уровне процедур (операций), моделирующих представлений (представлений о предмете) и теоретического обоснования, которое рассматривалось авторами как рефлексивный уровень мышления.

Критикуя психологов, исследовавших мышление на материале творческих задач, за то, что в качестве материала для анализа они «вырывают отдельные куски из целостной деятельности», теряя ее важные характеристики, Н.Г. Алексеев и Э.Г. Юдин пишут: «...при некоторых заданных условиях в них (в этих «кусках». — В.З.) реализуется движение как по моделирующим представлениям, так и по процедурным. Однако в них не представлен третий уровень движения — теоретическое обоснование. Рефлексия, направленность испытуемого на осознание им средств, используемых при решении поставленной в эксперименте задачи, не становится здесь предметом особой экспериментальной заботы, именно заботы, поскольку одно дело изредка фиксировать встречающиеся при «работе» испытуемого акты его рефлексии и совсем другое — специально строить экспериментальные условия, их провоцирующие, вызывающие на поверхность» [2, с. 194].

Эта идея была подхвачена учеником П.Я. Гальперина И.Н. Семеновым (работавшего в эти годы вместе с Н.Г. Алексеевым и Э.Г. Юдиным в секторе научного творчества Института истории естествознания и техники), который предложил рассматривать мышление как взаимосвязь четырех уровней движения: операционального, предметного, рефлексивного и личностного [126]. Таким образом, к трем уровням, выделенным Н.Г. Алексеевым и Э.Г. Юдиным, И.Н. Семенов добавляет четвертый — личностный. Модификация на основе данной схемы метода «думания вслух», предложенного К. Дункером еще в 1920-е годы, позволила выделить в структуре речевой продукции испытуемых не только высказывания, в которых фиксируется их движение в предметном содержании задачи, но и высказывания, от-

ражающие процессы рефлексии, что сделало возможным их экспериментальное изучение [49], зафиксировать феномен интенсификации рефлексии перед инсайтом, ее роль в организации и дезорганизации мышления [50]. Это дало возможность в дальнейшем иначе поставить задачу «формирования» в практической плоскости — как из позиции психолога-консультанта можно содействовать процессу решения творческой задачи в опоре на представление о роли рефлексии. Спустя еще четверть века, в исследовании А.Н. Молоствовой было показано, что *консультативная рефлексивно-эмпатическая помощь может способствовать существенному росту продуктивности решения творческой задачи* [12].

Применительно к проблеме создания условий интеллектуального и личностного развития ребенка в учебной деятельности достижения исследований решения задач на основе четырехуровневой схемы мышления сыграли важную роль, так как рассмотрение процесса преодоления учебных трудностей по аналогии с процессом преодоления затруднений при решении творческих задач позволило усмотреть принципиальную общность этих двух процессов, во-первых, в том, что в обоих случаях источником трудностей является ошибочность способа действия (понимания, решения задачи), во-вторых, ядром успешного преодоления трудностей является осмысление и перестройка ошибочного способа, в-третьих, ключевую роль в обоих процессах играет рефлексия, обеспечивающая указанные функции и способствующая преодолению трудностей. Механизмы рефлексивной регуляции мышления, феномены интенсификации рефлексии и дезорганизации движения по уровням, установленные в этих исследованиях, стали одним из оснований (наряду с положениями теории развития Л.С. Выготского и теории поэтапного формирования П.Я. Гальперина) разработки теории и практики рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей, способствующей развитию [53].

В становлении РДП важную роль сыграли исследования и разработки в области рефлексии и рефлексивного мышления Н.Г. Алексеева и исследования теоретического мышления В.В. Давыдова, начатые им под руководством П.Я. Гальперина,

и получившее дальнейшее продолжение в направлении исследований и практических разработок, получивших название «развивающее обучение Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова». Подробнее остановимся на трактовке рефлексивного мышления, предложенной Н.Г. Алексеевым.

Н.Г. Алексеев разработал несколько концептуальных схем, которые могут использоваться и как исследовательское, и как организационно-деятельностное средство, т.е. обладают как объяснительным, так и конструктивным потенциалом. Процесс становления рефлексивного мышления он рассматривает как процесс вооружения мышления средствами организации рефлексии. Началом его движения в этом направлении были его исследования формирования осознанного способа решения учебной задачи [5], а продолжением послужила практика организации коллективной проектной деятельности, широко развернувшаяся в ходе роста популярности и востребованности организационно-деятельностных игр (ОДИ) в 1980–1990-е годы. Материалы его исследований и разработок были обобщены в докторской диссертации, защищенной в форме научного доклада в 2002 г. [4]

Остановимся на двух из разработанных им схем: схеме рефлексивного акта и схеме продуктивного действия.

Схема рефлексивного акта описывает последовательность действий, функциональных этапов проведения рефлексии, что позволило представить их в виде цепочки, представленной на рис. 1.

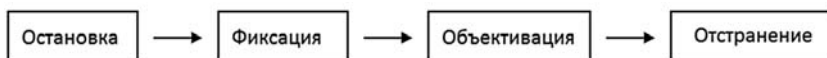


Рис. 1. Схема рефлексивного акта

«Остановка» означает прекращение движения в рамках старой цели и переключение мысли на анализ средств, «фиксация» предполагает восстановление картины содеянного в узловых моментах, «объективация» — преобразование данной картины, восстановление целостности движения, «отстранение» — беспристрастный взгляд на данную картину, позволяющий провести «нормальную рефлексия», предотвратить уходы в оценки и все-

возможные «влипания» [4]. Фиксации могут быть достаточно хаотичны, и их может быть много. Объективация предполагает сведение их к некоторой целостной форме, к одному или нескольким объектам, с которыми уже можно работать в различных контекстах. «Отстранение» (термин взят Н.Г. Алексеевым из русской формальной школы литературоведения) рассматривается как «сквозной», проходящий через все другие, этап, сутью которого является попытка взглянуть на собственное действие с иных позиций, увидеть в других контекстах.

В первоначальном варианте схемы рефлексивного акта Н.Г. Алексеев завершал эту «цепочку» актом «установления отношений между деятельностью и содержанием», однако в вариант схемы представленным в докладе по докторской диссертации, он этот акт не включил, остановившись лишь на процессуальных его характеристиках. Для практики организации рефлексии важно, что, например, при оказании помощи в преодолении учебных трудностей, движение по указанным шагам позволяет установить отношения между основаниями действия и его результатами, между способом и вытекающей из него ошибкой, между своими действиями и действиями другого человека. Таким образом схема рефлексивного акта может быть дополнена еще двумя шагами: установление отношений между основаниями, способами и результатами действия, и внесением в него изменений [56].

Если Н.Г. Алексеева упрекали в простоте этой схемы, намекая на то, что подобных схем можно умозрительным путем создать достаточно много, он отвечал примерно так: «Эта схема прожитая, а не умозрительная». «Прожитая» — это не просто «продействованная» или «успешно примененная», это — снятая с успешного действия, как отрефлексированный способ. Став рефлексивным продуктом, она частично как бы остается в материале, в живой ситуации, в которой она возникла первоначально, как еще не отрефлексированное действие. Применение этой схемы в другой «живой» ситуации выступает уже не как столкновение мертвого (умозрительной схемы) с живым, а как соединение одного живого с другим. Таким образом, «прожитая» схема дает возможность служить средством организации деятельности в новой ситуации, где она снова «оживает» и восстанавливает свои

контакты с реальностью, которые при ее абстрагировании (или «экстрагировании») перешли в латентное состояние. Умозрительная схема такими «латентными» связями с реальностью не обладает, поэтому процесс ее применения в «живой» ситуации, выступает как «внедрение», насилие над реальностью [53].

В практике оказания помощи детям в преодолении учебных трудностей средствами РДП схема рефлексивного акта является ориентиром для того, какие вопросы в каких ситуациях следует оказать ребенку, чтобы помочь ему самому осуществить рефлексивный акт. Первоначально он лишь отвечает на поставленные вопросы, совершая тем самым рефлексю с помощью взрослого. Присваивая по законам интериоризации Л.С. Выготского способность задавать вопросы себе, ребенок приобретает способность осуществлять рефлексю самостоятельно, становясь субъектом не только деятельности, но и ее рефлексии.

Вторая схема, названная Н.Г. Алексеевым схемой проектного действия, так как возникла в ходе консультационного обеспечения проектной деятельности в условиях неопределенности, когда традиционный способ проектирования деятельности через постановку целей не срабатывал, внешне выглядит еще проще, чем схема рефлексивного акта. Он содержит всего три элемента (рис. 2).

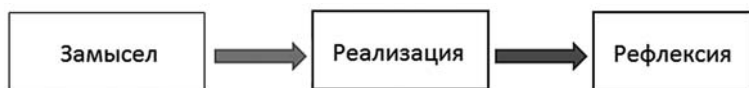


Рис. 2. Схема проектного действия [4]

Отсутствие в схеме «результата», как существенного и привычного компонента деятельности, размещение «рефлексии» там, где положено быть «результату», превращает ее в *схему развития проектного замысла*. Установление отношений между замыслом и результатами, которые получаются в ходе его реализации, ведет к корректировке замысла, развитию исходной проектной идеи, новым вариантам реализации. Это кольцеобразное движение, устремленное тем не менее к некоему конечному состоянию, завершается, когда замысел предстает как «мысленно осуществленная деятельность», т.е. проект в полном смысле этого слова («брошенное вперед»). При этом замысел

трактуется Н.Г. Алексеевым как «идеал будущего действия», а рефлексия как «не просто оценка правильности исполнения, а анализ накопленного в действии опыта, его возможностей и ограничений. Рефлексия тем самым подготавливает новые замыслы, новые планомерные действия» [4].

Для оказания помощи детям в преодолении учебных трудностей схема проектного действия Н.Г. Алексеева имела конкретное практическое значение: предложение ребенку сформулировать замысел своей работы над трудностями и его согласие делало ребенка субъектом замысла его собственной деятельности и совместной деятельности с взрослым. Наличие замысла давало возможность по результатам совместной работы оценить, насколько удалось продвинуться в плане реализации замысла, что следует взять на вооружение и закрепить, что следует изменить, что помогает двигаться, что мешает. При этом в число «помех» могут входить не только предметные составляющие деятельности, но и личностные, например «лень», «усталость», «нежелание», «скука». Но ведь и с этим можно работать, фиксировать в рефлексии связь трудностей с этими внутренними личностными помехами и барьерами, ставить задачу борьбы с ними и их устранения.

На помощь в преодолении учебных трудностей направлен рефлексивно-деятельностный подход, в котором ребенок рассматривается как субъект деятельности по преодолению трудностей, осознанию и устранению их причин. Трудность (ошибка) рассматривается как условие развития, так как смысла развиваться нет, если все и так получается. «Преодолеть, — писал Л.С. Выготский, — означает опереться на проблему, оттолкнуться от нее и сделать шаг вперед» [15].

РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД (РДП) К ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ В ПРЕОДОЛЕНИИ УЧЕБНЫХ ТРУДНОСТЕЙ

Рефлексивно-деятельностный подход (РДП) возникает в процессе осмысления практики оказания помощи детям с трудностями в обучении в 1997 г. в Летней школе, организованной учителями и психологами, объединенными идеей о том, что необучаемых детей нет, как это следует из культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. В опоре на идею бесконечности раз-

вития, сотрудничества ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития, интериоризации опыта, приобретаемого в процессе взаимодействия со взрослым, возможности выстраивать помощь так, что один шаг в обучении может вести к ста шагам в развитии, выстраиваются принципы оказания психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей. РДП назван так потому, что ребенок в процессе преодоления учебных трудностей рассматривается как субъект этой деятельности и ее рефлексии. А психолого-педагогическая помощь направлена на поддержку его активной и осознанной работы по осмыслению и перестройке собственных способов деятельности, которые приводят к трудностям и ошибкам. Ошибка и трудность, как предмет рефлексии, становятся ресурсом для развития, так как в ошибке, как в зеркале ребенок может увидеть недостатки своего способа действия совершить творческий акт его перестройки с помощью взрослого.

С позиций РДП очевидно, что не всякая помощь в ситуации затруднения ребенка будет способствовать его развитию, а лишь такая помощь, которая позволит ребенку самостоятельно справиться с трудностью, путем рефлексии своих способов действия, внутренних препятствий к успешному осуществлению действия. Если сам ребенок не может осуществить рефлексии, то он может сделать это с помощью взрослого, отвечая на его вопросы, если их смысл ему понятен. Если рефлексия становится нормой взаимодействия ребенка и взрослого и осуществляется систематически, то ребенок начинает замечать, что то, что вчера он мог делать только с помощью взрослого, сегодня он уже может делать самостоятельно. А если это фиксируется соответствующим образом, то это дает возможность ребенку стать полноценным субъектом совместной деятельности, способным выстраивать собственные замыслы, согласовывать их с взрослым, рефлексировать и корректировать как способы их реализации, так и сами замыслы. При такой помощи, оказываемой систематически, ребенок с некоторого момента — когда обнаруживает в себе способность осуществлять рефлексии — начинает сам включать механизм поиска и устранения внутренних препятствий, осмысления и перестройки своих способов деятельности.

Примером способа такой фиксации является заполнение совместно с ребенком рефлексивной таблицы, включающей следующие вопросы [56]:

1) что ребенок смог сделать сам? (зона актуального развития);
2) что не смог сделать? (какие ошибки допустил, что сделал с помощью взрослых? — предположительно ЗБР);

3) какую помощь получил от взрослого? (что именно в их совместной деятельности делал взрослый?);

4) что эта помощь дала? (помог ли взрослый ребенку справиться с трудностями, чем именно?);

5) каким может быть следующий шаг? (что осмысленно пробовать делать дальше, чтобы процесс обучения и развития шел поступательно? В идеале — в этом пункте формулируется представление об эпицентре).

В практике оказания помощи в опоре на рефлексивность и сотрудничество с ребенком как с субъектом своей деятельности в ЗБР, стали нередки случаи, когда эффект был выше ожидаемого. Например, работа с детьми проводилась на материале трудностей в русском языке, а они стали успешными по всем предметам [53], т.е. они совершенствовались в своей способности преодолевать трудности вообще. По мере переживания непривычных для детей с трудностями в обучении успехов в учебе, возрастала их учебная мотивация, крепла уверенность в себе, менялось представление о своих возможностях, собственном будущем.

Попытки объяснить такого рода эффекты привели к новому представлению о зоне ближайшего развития Л.С. Выготского, как многовекторного образования¹. Шаг в обучении — это шаг по вектору учебной деятельности, который заключается в осознанном изменении способа действия. Но этому шагу могут сопутствовать появления новообразований и в когнитивной, и в эмоциональной, и смысловой сфере, и сфере межличностных отношений, и в рефлексии, и в отношении к самим трудностям и ошибкам, т.е. по любым из векторов психического развития ребенка, которые могут быть связаны с осуществляемой деятельностью.

¹ Идеи о том, что ЗБР может иметь различные измерения, были высказаны в ряде работ отечественных авторов Н.И. Белопольской [7], Е.Е. Кравцовой [69], Л.Ф. Обуховой и И.А. Корепановой [108], Г.А. Цукерман [143].

Таким образом, была разработана многовекторная модель ЗБР (рис. 3).

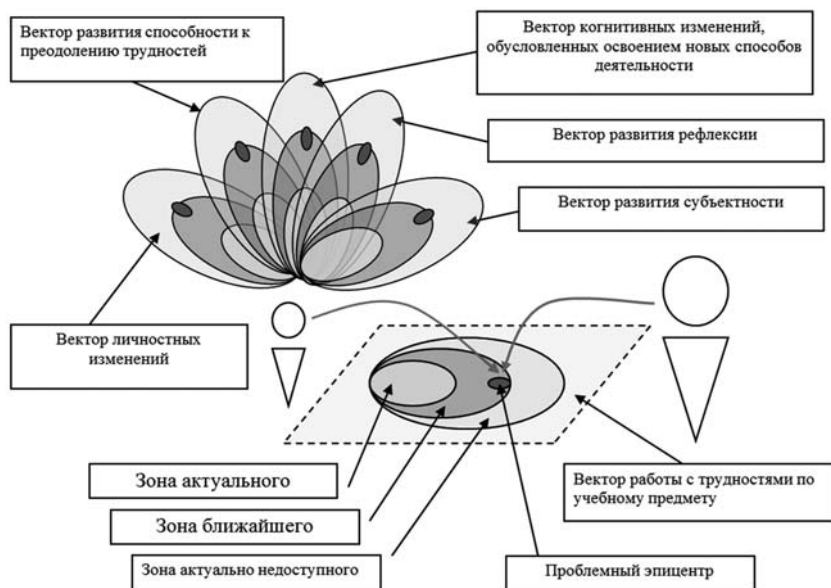


Рис. 3. Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов, по которым в процессе обучения возможны «шаги» в развитии [51, 55]

На схеме рис. 3 условно изображены ребенок и взрослый (учитель, педагог-психолог, консультант, родитель и др.), которые являются субъектами движения ребенка в плоскости учебной деятельности. «Над ребенком» находятся различные способности, качества, особенности личности ребенка, которые связаны с осуществляемой учебной деятельностью. Они обозначены как потенциальные векторы развития, в том смысле, что их состояние может меняться в процессе преодоления учебной трудности. Например, успешное преодоление трудности может сопровождаться не только развитием когнитивных функций (внимания, памяти, способов мышления), но и рефлексии, роста мотивации, самооффективности и др. Каждый из векторов, включая вектор, обозначенный плоскостью учебной деятельности, подразделен на три гипотетические зоны: зону актуального развития (ЗАР), в которой ребенок может действовать сам без

помощи взрослого; зону ближайшего развития (ЗБР), в которой ребенок может успешно действовать лишь с помощью взрослого; зону актуально недоступного (ЗАН), в которой ребенок не может осознанно взаимодействовать с взрослым (граница между доступным и недоступным пониманием).

Предполагается, что шаги в обучении — это изменение границ ЗАР и ЗБР в учебной плоскости, а шаги в развитии — это качественные изменения по каждому из векторов. Формула Л.С. Выготского «один шаг в обучении — сто шагов в развитии» в рамках данной модели приобретает вполне конкретный смысл: один шаг по вектору в учебной деятельности может сопровождаться качественными изменениями по многим векторам одновременно.

Важнейшим — необходимым — условием является участие ребенка в совместной деятельности как субъекта, который активно ищет препятствия, которые нужно преодолеть, чтобы справиться с задачей, и осознанно присваивает опыт совместного с взрослым преодоления трудностей, стремясь научиться делать самостоятельно, то, что не получается. Все изменения, которые при этом могут произойти в ребенке, могут быть отображены, как новообразования или «шаги» по тому или иному вектору.

Предложенная многовекторная модель ЗБР открывает возможность применения этого понятия в ситуациях не только учебных трудностей в детском возрасте, но в широком спектре проблемных ситуаций, которые человек (как ребенок, так и взрослый) не может преодолеть самостоятельно и обращается за помощью к другому (как это бывает в педагогической, консультативной и психотерапевтической работе) [56].

Различные векторы потенциального развития оказываются тесно переплетенными. Проблемный эпицентр — это «точка» пересечения различных аспектов, центральная проблема, от преодоления которой зависит, осуществится ли запуск процессов развития или нет. Аналогом эпицентра у Л.С. Выготского можно рассматривать центральное новообразование школьного возраста, которое он называл «центральным нервом», «осью», вокруг которой вращаются все остальные процессы. Но при этом подчеркивал, что «между процессом развития и процессом обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, апри-

орной умозрительной формулой» [3]. Действительно, при работе с конкретным ребенком может выясниться, что его эпицентр связан вовсе не с новообразованиями возраста, а с его историей обучения, особенностями ситуации в семье, опытом интерперсональных отношений или переживанием проблемных ситуаций. И тогда предмет работы может переместиться с вектора учебной трудности или центрального новообразования возраста на любой из других векторов развития, на которых образовалась «блокада», сдерживающая развитие в целом. Особое значение в этой модели приобретают вектора субъектности и рефлексии. Вектор субъектности означает способность человека быть субъектом осуществления собственной деятельности и ее рефлексии [59]. Ребенок в субъектной позиции по отношению к своей деятельности начинает активно включаться в процесс преодоления трудностей, опираясь на помощь взрослого, используя ее, но и проявляя собственную инициативу. Если ребенок не может *сделать* чего-то сам, но способен *понять*, как это получается сделать совместно с взрослым, то такая деятельность доступна ребенку и находится в его ЗБР. Если предложить ребенку действовать за пределами «верхней границы» зоны ближайшего развития, где находится область «актуально недоступного» (т.е. область, где не хватает ресурсов для осмысленного совместного действия, для его понимания), то ребенок не сможет воспользоваться этой помощью, а проблемы не только не будут решены, но могут усугубиться вплоть до появления синдрома «выученной беспомощности», депрессивных или тревожных расстройств. Напротив, при адекватной помощи взрослого ребенку, последний, в ходе рефлексии своей совместной деятельности со взрослым, осознания и интериоризации ее средств, поступательно наращивает свой ресурс. Соответственно, те проблемы, которые не были доступны сначала, постепенно становятся предметом совместной деятельности, и могут быть успешно разрешены.

Примеры совместной рефлексии ребенка и взрослого приводятся в табл. 1 и 2. В них фиксируется «двойной ресурс» т.е. ресурс того, что ребенок может сделать сам, и того, что он может сделать совместно с взрослым. Тем самым фиксируется точка приложения усилий — предмет работы для ребенка и мишень оказания помощи для взрослого.

Таблица 1

**Рефлексивная форма для фиксации двойного ресурса
и определения проблемного эпицентра
(случай Вани¹, 8 лет, 2-й класс)**

Вопрос	Ответ
Что мог сделать сам?	Записано со слов Вани: Писал. Читал. Рисовал стрелки (в примерах нужно было соединить действие с ответом)
Чего не мог сделать сам?	Не может ответить. (По рефлексии Вани видно, что смысл математических действий для него скрыт. Сам Ваня этого, естественно, не формулирует)
Какая потребовалась помощь?	Не может ответить. (Помощь была направлена на прояснение смысла заданий)
Что помощь дала?	Ваня фиксирует, что с этой помощью смог сделать задание. (Помощь помогла понять задания, но не прояснить смысл математических действий)
Комментарий (выдвижение гипотез о ЗБР, ресурсе и проблемном эпицентре)	В рефлексии Ваня фиксирует лишь внешнюю операциональную сторону осуществляемых действия («читал», «писал»...) Математические действия для Вани пока — таинственные не имеющие смысла манипуляции с числами, которые осуществляются по определенным правилам. Но смысл этих правил пока, возможно, за пределами ЗБР. Двигаться нужно туда. Как? — Возможно, через вовлечение Вани в деятельность измерения, где действия и числа, обретут конкретный смысл

В табл. 2 приводится пример рефлексии самого консультанта по итогам занятия русским языком с учеником первого класса, родители которого обратились за помощью в связи с постоянными грубыми ошибками мальчика при выполнении работ по данному предмету. В таблице приведены рефлексивные фиксации, которые были сделаны консультантом по ходу занятия,

¹ Имена детей, примеры работы с которыми приводятся в тексте, изменены.

и сформулирована проблема, которая пока не стала предметом обсуждения с мальчиком, но помощь в ее преодолении уже начала оказываться (она описана в графе «комментарий»).

Таблица 2

**Рефлексивная форма для фиксации двойного ресурса
и определения проблемного эпицентра
(случай Миши, 7 лет, 1-й класс)**

Вопрос	Ответ
Что мог сделать сам?	<p>Не может сформулировать, соглашается с мнением консультанта в процессе совместной рефлексии.</p> <p>Писал простые слова, неровным, корявым почерком, допуская «глупые» (выражение Миши) ошибки на пропуск букв, замену букв, лишнюю букву (слов «на правила» не было). Писал, не диктуя себе, т.е. не проговаривая то, что пишет ни вслух, ни про себя.</p> <p>Понял объяснение консультанта, зачем нужно проговаривать вслух то, что пишешь</p>
Чего не мог сделать сам?	<p>Поскольку Миша болезненно переживает ошибки и трудности, воспринимая их как свидетельство своей несостоятельности, то этот вопрос с ним не обсуждался. Отказался писать сложные слова, проговаривая их написание вслух. На вопрос консультанта, почему он не хочет писать: потому что ему это неинтересно или потому что он не уверен, что получится, ответил: «Я в себе не уверен!»</p>
Какая потребовалась помощь?	<p>С Мишей также пока не обсуждается. Чтобы не было «глупых» ошибок, было предложено проговаривать каждую букву и даже ее элементы вслух (первая помощь). В ответ на фразу «Я в себе не уверен», консультант сказал: «Ты не уверен, что сможешь сделать сам, но ведь я же тебе помогаю. Вместе мы сможем сделать! Ты же веришь, что я тебе помогу?» (вторая помощь)</p>
Что помощь дала?	<p>Со слов Миши: «Проговаривая, стал допускать меньше ошибок».</p> <p>Первая помощь помогла понять смысл проговаривания для того, чтобы не допускать ошибок определенного типа, но была недостаточна для того, чтобы Мише начал проговаривать правильно, и чтобы это дало эффект.</p> <p>Вторая помощь (с Мишей не обсуждалась) дала Мише возможность включиться в работу и попробовать начать писать, проговаривая вслух то, что он пишет</p>

Вопрос	Ответ
Комментарий (выдвижение гипотез о ЗБР, ресурсе и проблемном эпицентре)	Гипотетический проблемный эпицентр — тотальная неуверенность в себе и болезненное переживание любой ошибки при убежденности в них неизбежности. Избегание учебной деятельности, как источнике тяжелых переживаний. Для Миши очень важна ситуация реального успеха, достигнутого в опоре на новый способ действия, чтобы убедиться в том, что преодоление ошибок возможно, и что он может это сделать. И в рефлексии обязательно нужно зафиксировать, что позволило ему справиться со своей ошибкой

Яркой иллюстрацией роли рефлексии в личностном развитии ребенка является случай оказания помощи в преодолении учебных трудностей ученику 4-го класса одной из московских школ.

Случай мальчика 10 лет по имени Алексей, мама которого обратилась за консультацией с проблемой учебных трудностей, весьма показателен, хотя и необычен. Трудности заключались не только в плохих оценках, которые Алексей регулярно получал по всем предметам в школе. Главной проблемой были домашние задания, на выполнение которых уходило по 6–8 часов. Собственно, жизни никакой у Алексея не было. Он приходил из школы, садился за уроки и сидел до позднего вечера, при этом нередко в итоге приходил на следующий день с несделанным домашним заданием. Из-за уроков в доме была невозможная атмосфера, плохие оценки, долгое сидение и невыполненные задания были постоянным источником конфликтов, наказаний, лишения интернета и прочих удовольствий. Особенно болезненно Алексей переживал ограничение пользование интернетом, так как информатика была его любимым предметом.

На предварительной встрече с консультантом по оказанию помощи в преодолении учебных трудностей средствами РДП Алексей подтвердил, что он очень рассеянный, не может сосредоточиться, постоянно отвлекается, не справляется с домашними заданиями, на уроках вопросы учителя часто застают его врасплох. Невнимательность на уроках карается двойками. Он сидел в позе угнетенного, задавленного трудностями человека, и при упоминании о школе его лицо передергивалось нервными тиками.

Консультант, мама и Алексей договорились о том, что будут проведены 10–12 занятий, так как за меньшее количество занятий редко достигается новое качество. Учитывая, что занятия проводились раз в неделю, это был план на ближайшие два-три месяца. О конкретном предмете не договаривались, решили действовать по ситуации — работать с теми трудностями, которые будут возникать в школе «здесь и теперь».

На первой встрече консультант попросил показать тетради по русскому языку и математике, поскольку Алексей заявил, что основные трудности связаны имен-

но с этими предметами. Ошибок было много, каких-либо закономерностей в них не просматривалось. Были ошибки, связанные с недостаточной освоенностью текущих тем, а были и за начальную школу и просто на невнимательность. Чтобы установить зону ближайшего развития, консультант дал несколько заданий по возрастающей степени сложности по математике. Алексей с ними справился. Затем аналогичным образом были даны задания по русскому языку. Результат был тот же. Практически со всеми заданиями Алексей справился самостоятельно.

У консультанта возникли сомнения по поводу того, является ли причиной учебных трудностей пробелы в образовании или же задержка психического развития, так как Алексей проявил и сообразительность, и владение учебным материалом. Консультант сказал Алексею, что не видит каких-либо трудностей, с которыми нужно работать, и предложил Алексею самому вырабатывать свой замысел на занятия с консультантом. «Я буду заниматься с тобой тем, чем ты скажешь, но готовься к нашему занятию, ты должен это продумать. Я не вижу каких-то конкретных проблем, поэтому не знаю, как и чем я могу тебе помочь. Ты сам мне скажи о том, какая помощь от меня тебе нужна». Алексей удивился, но согласился. Занятия начались. Перед каждым занятием Алексей говорил о том, какие у него трудности, по какому предмету нужна помощь, а затем консультант помогал (средствами РДП, т.е. через организацию рефлексии) в выполнении домашних заданий или работе над ошибками.

Во время самих занятий Алексей вел себя, как и положено ребенку с диагнозом СДВГ. Он постоянно отвлекался, что-то забывал, ронял ручку или искал учебник, при этом на экране компьютера появлялись то его ноги, то кошка, то руки. Если он выходил из комнаты, то делал кувырок на кровати, так же возвращался. Сквозной темой было экспериментирование с компьютером. Он размахивал рукой, комментируя след от нее на экране тем, что компьютер не успевает обработать сигнал. Играл с виртуальным фоном, придумывал спецэффекты и т.д. Но, как ни странно, на эффективности выполнения заданий это не особенно сказывалось, хотя без помощи консультанта домашние задания по-прежнему продолжали отнимать несколько часов в день.

На одном из занятий Алексей сказал, что ему нужна помощь в выполнении домашнего задания по математике, так как оно большое и сложное. Выполняя задание в своей манере, т.е. постоянно отвлекаясь, он сделал с грехом пополам три довольно простых примера за 30 минут. До конца занятия оставалось не так много времени. На вопрос консультанта, сколько осталось заданий, он ответил «12». Далее последовал диалог.

К.: 12 заданий ты не успеешь сделать такими темпами, если ты за 30 минут сделал всего три примера. Давай в оставшееся время ты попробуешь сосредоточиться и решать как можно быстрее. А я буду засекаеть время на секундомере.

А.: Давайте. Сейчас. Готов.

Алексей приступил к решению оставшихся от первого задания трех примеров, а консультант нажал кнопку секундомера.

А.: Готово! Сколько?

(Секундомер показывал, что на три примера ушло 34 секунды.)

А.: Полторы секунды ушло, пока Вы нажали на выкл.

К.: А теперь объясни мне, пожалуйста, как это у тебя получается: первые три примера ты решил 30 минут, а вторые три таких же примера 34 секунды? (приглашение к рефлексии).

А.: Я все понял. Когда я мотивирован и сосредоточен, я могу работать очень быстро (это рефлексия ребенка 10 лет!).

К.: Ну у нас есть еще несколько минут. Давай ты попробуешь решать так же быстро, а я засеку время. Сколько успеешь, столько и сделаешь.

Алексей сделал оставшиеся 9 заданий, более сложных, чем предыдущие, за 6 минут. Еще осталось 3 минуты на итоговую рефлексию, в которой Алексей сказал, что будет пробовать теперь таким же образом делать домашние задания без меня.

На следующем занятии она сказала, что уже сделала все домашние задания (русский сделал за 8 минут) и хотел бы порешать логические задачи на сайте LogicLike. Поскольку договоренность была, что консультант занимается тем, чем скажет Алексей, то начались занятия логикой. За 45 минут Алексей решил около 30 задач, почти без ошибок, некоторые задачи, например, на 3D-мышление он решал быстрее консультанта. В некоторых случаях он допускал ошибки. Они становились предметом немедленной рефлексии, в ходе которой вырабатывался способ, как не допускать подобных ошибок.

Учебные трудности исчезли. Алексей учится на «4» и «5». Конфликты из-за учебы прекратились. Мама в порядке поощрения подарила Алексею 3D-принтер. Он занялся проектированием на компьютере.

На одном из занятий консультант предложил Алексею решить творческую задачу, которая вызывает серьезные трудности у взрослых. Алексей согласился. Договорились о том, что Алексей будет решать задачу, «думая вслух», а если почувствует, что не справляется с задачей, то он может попросить помощь, но помощь будет не в виде подсказки, а «по процессу» т.е. направлена на то, чтобы Алексей сам пришел к решению¹.

На этом занятии, видимо, едва ли не впервые столкнувшись с по-настоящему сложной для себя задачей, Алексей работал целый час, не отвлекаясь ни на что, предложил несколько вариантов решения, но все они были неверными. За

¹ Алексей решал известную творческую задачу «Лодка», с которой обычно успешно справляются лишь 20–40% взрослых испытуемых. Вот ее текст: «К реке подошли сразу двое и просят у рыбака лодку, чтобы переехать на другую сторону. Он дает с условием, чтобы в ней ехало не более одного человека, и чтобы потом она была доставлена назад на то же место. Как удалось переехать?» Обычно испытуемые сразу попадают в плен ошибочного понимания задачи, что двое подошли к рыбаку с одной и той же стороны реки. Решение приходит, если удастся отрефлексировать ошибочность своего понимания проблемной ситуации задачи, понять, что это понимание привносится самим испытуемым. Тогда становится возможным другое видение ситуации: двое подошли к реке одновременно, но с разных сторон. В этом случае ее решение элементарно и приходит мгновенно.

помощью он не обратился, попросил разрешения дать ему еще одну попытку решить задачу самостоятельно, пообещав, что в течение недели не будет над ней думать.

Через неделю он снова почти час безуспешно решал задачу, был расстроен, но виду не подавал (потом он подробно рассказал о своих переживаниях в связи с долгими и безуспешными поисками решения, проиллюстрировав их красочными картинками в Word). Решал сосредоточенно, не отвлекаясь, в конце концов запросил помощь.

К.: Я не буду тебе подсказывать, так как решать с подсказкой неинтересно, но постараюсь помочь.

А.: Хорошо.

К.: Ты знаешь разницу между мышлением и рефлексией?

А.: Нет, я вообще не знаю, что такое рефлексия.

К.: Мышление – это процесс решения задачи, а рефлексия – это мышление о том, как ты это делаешь.

А.: Понятно.

К.: Ты не можешь решить задачу, потому что в твоём способе решения или понимания задачи что-то не так. Но ты об этом не задумываешься. Попробуй подумать о том, что ты мог бы в своём решении или понимании изменить.

А. (после минутной паузы): Я понял! Они подошли с разных сторон!

И стал рисовать в Word реку, рыбака, лодку, людей, подошедших к реке. Затем долго рассказывал о том, как он решал задачу, выплескивая на экран компьютера эмоции. Это заняло еще час.

После этого домашними заданиями и учебными трудностями заниматься больше не приходилось. Запрос был на логические и математические задачи.

На одном из последних занятий Алексей попросил дать ему возможность порешать олимпиадные задачи для возраста 12+.

Попалась следующая задача.

Аня сделала 6 моделей сумочек на 3D-принтере за 28 часов (**Алексей:** «Я бы сделал за несколько минут.. Ну ладно...»). Каждую следующую модель сумочки она делала на час быстрее. За сколько часов она сделала модель первой сумочки?

Надо заметить, что когда встречались сложные задачи, то консультант и Алексей решали их порознь, а затем сверяли способы, сравнивали их, выясняли какой более эффективный, и брали опыт друг друга на вооружение.

Консультант решил задачу следующим образом:

$$\begin{aligned}x + (x - 1) + (x - 2) + (x - 3) + (x - 4) + (x - 5) + (x - 6) &= 27 \\6x - 15 &= 27 \\6x &= 42 \\x &= 7\end{aligned}$$

К.: Я решил!

А.: Сейчас.

Ответы получились одинаковые. Сверили способы. На способ консультанта Алексей сказал: «Здорово!» и показал, что он сделал за это время. Алексей написал программу в Nod.js, которая дает возможность решать подобные задачи

в общем виде с любыми числами. И показал, какие решения будут, если на изготовление сумочек уйдет 9 часов, 33 часа и т.д.

Консультант спросил, чем Алексей занимается в свободное от уроков время, которого теперь стало очень много. Оказалось, что он освоил пять языков программирования полностью самостоятельно. Учительница информатики, узнав об этом, дала ему ЕГЭ по информатике (для 11-х классов), Алексей написал на 100 баллов.

На вопрос консультанта помнит ли Алексей, чем различаются мышление и рефлексия, Алексей ответил: «Мышление – это когда я думаю над задачей, а рефлексия – это... когда я думаю о том, как я думаю».

Приведенный пример интересен не только впечатляющим результатом стремительных шагов в развитии по различным векторам, но и ярко выраженной ролью рефлексии в этих шагах. В первой ситуации (переход к решению примеров с секундометром) рефлексия позволила Алексею открыть в себе личностный ресурс, о котором он не подозревал. Вторая ситуация (решение творческой задачи) рефлексия открыла ему ресурс самой рефлексии, как способности осознавать собственные способы действия и произвольно их изменять. Интересно, что после этого случая для Алексея стало нормой после решения сложной задачи фиксировать способ ее решения и трудности или ошибки, которые при этом возникали. Проблемный эпицентр оказался в области смысла учебной деятельности. Большинство школьных заданий, которые нужно было выполнять, не были для него трудными, но заставить себя выполнять неинтересные задания он не мог, так как сама эта деятельность для него была лишена смысла. Изменение установки с выполнения заданий на испытание себя (с какой скоростью я смогу сделать задания) позволило Алексею наделить смыслом то, что раньше вызывало скуку и отторжение. Высвободившееся время, которое оказалось возможным потратить на реализацию разнообразных познавательных интересов, стало своеобразным подкреплением нового способа выполнения домашних заданий (на скорость). Таким образом, опора на рефлексия позволила перестроить способы учебной деятельности, а присвоение опыта совместной рефлексии и дальнейшее развитие способности к рефлексии способствовало личностному и интеллектуальному развитию Алексея.

Практика РДП насчитывает 24 года. Опыт оказания помощи средствами РДП показывает, что принципы РДП применимы

в работе с детьми самых различных категорий и возрастов. Помощь средствами РДП оказывалась учащимся общеобразовательных школ с 1-го по 11-й классы, детям с инвалидностью, детям с задержкой психического развития и интеллектуальными нарушениями, детям-сиротам, подросткам с девиантным поведением, детям-сиротам с тяжелыми соматическими заболеваниями и инвалидностью, подросткам, проходящим курс реабилитации от наркозависимости, а также взрослым, проживающим в ПНИ.

Обобщение опыта реализации РДП в работе с детьми по преодолению учебных трудностей позволило поставить в более общем виде проблему условий эффективности помощи [53, 110]. Опираясь на многовекторную модель ЗБР, можно сформулировать условия и критерии эффективности помощи взрослого ребенку в преодолении учебных трудностей или — шире — ситуаций затруднения в какой-либо деятельности [58]. Все эти условия тесно связаны между собой. Невыполнение одного из них влечет за собой невозможность выполнения других.

1. Поддержка субъектной позиции. В РДП ребенок рассматривается как субъект деятельности по преодолению своих трудностей и ее рефлексии. Эффективной является именно та помощь, которая способствует становлению субъектной позиции ребенка.

2. Сотрудничество ребенка и взрослого. Становление субъектной позиции возможно при условии установления отношений сотрудничества ребенка и взрослого.

3. Эмоциональный контакт взрослого с ребенком. Установление отношений сотрудничества способствует прочный постоянно поддерживаемый эмоционально-смысловой контакт, основанный на понимании смысла совместной деятельности, симпатии и доверии.

4. Совместная деятельность со взрослым в ЗБР ребенка. Если ребенок делает то, что уже умеет, он не развивается. Если ребенок пытается делать то, что недоступно его пониманию, и он не может выполнять сложное задание даже с помощью взрослого, такой негативный опыт может его травмировать и способствовать возникновению выученной беспомощности. Поэтому условием эффективности помощи является совместная деятельность в ЗБР.

5. Рефлексия совместной деятельности. Инициация, поддержка и содействие развитию рефлексии является важным условием становления способности ребенка осознавать и переоснаивать свои способы действия, появления механизма саморазвития. Помощь эффективна тогда, когда совместный опыт успешной деятельности, присваивается ребенком осознанно, расширяет, изменяет, обогащает арсенал его способов действия.

6. Отношение к трудности как ресурсу развития. Помощь эффективна тогда, когда она способствует изменению отношения ребенка к трудности, а именно, отношения к ней как ресурсу для развития, а не как к потенциальному источнику неприятностей и свидетельства его несостоятельности.

7. Выделение проблемного эпицентра для каждого ребенка в каждой ситуации затруднения. Помощь наиболее эффективна тогда, когда она способствует продвижению ребенка в проблемном эпицентре, т.е. преодолению некоего внутреннего препятствия, которое блокирует динамику по другим векторам. Проблемный эпицентр может располагаться на любом из векторов: мотивации, смысла, самоэффективности, любых базовых убеждений, которые могут блокировать активность и рефлексия.

Если указанные условия соблюдается, то благодаря помощи взрослого проблемная ситуация, ситуация затруднения может стать ресурсной для развития ребенка.

РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА: РОЛЬ ВЗРОСЛОГО

Непрерывность и стремительность изменений, которые ощущает на себе едва ли не каждый современный человек, побуждает рассматривать развитие, как свойственное не только ребенку. Развитие рассматривается как норма, остановка в развитие означает его нарушение [56]. Развитие происходит постоянно не только в детском, но и во взрослом возрасте и завершается только с уходом человека из жизни [102]. В качестве «клеточки» развития Н.Н. Нечаев предлагает рассматривать способы деятельности, реализующиеся и изменяющиеся в системе конкретных отношений [102]. Рефлексия, как способность человека, компонент мышления, как форма активного и осознанного отно-

шения человека к самому себе, начинает играть в развитии все большую роль. Во-первых, рефлексия направлена на осознание и перестройку способов деятельности, что способствует их развитию и, как хорошо видно на рис. 3, способствует появлению новообразований на самых различных векторах личностного развития. Во-вторых, овладение средствами рефлексии дает человеку возможность стать субъектом саморазвития. Способность учиться и развиваться относится едва ли не к основным метапредметным компетенциям современного человека.

В учебной деятельности могут создаваться условия для развития рефлексии, становления этой способности у ребенка. Помощь взрослого в преодолении учебных трудностей, направленная на инициацию и организацию рефлексии ребенка, становится формой совместного осуществления рефлексии, которая в соответствии с законом интериоризации может стать достоянием самого ребенка.

Однако не всякая помощь взрослого, не всякие его действия способствуют развитию [117]. Если ребенок не может *сделать* чего-то сам, но способен *понять*, как это получается сделать совместно с взрослым, то такая деятельность доступна ребенку и находится в его ЗБР. Сотрудничество ребенка со взрослым в ЗБР будет способствовать развитию. Если предложить ребенку действовать за пределами «верхней границы» зоны ближайшего развития, где находится область «актуально недоступного» (т.е. область, где не хватает ресурсов для осмысленного совместного действия, для его понимания), то ребенок не сможет воспользоваться этой помощью, а проблемы не только не будут решены, но могут усугубиться вплоть до появления синдрома «выученной беспомощности», возникновению угроз психическому здоровью [56]. Напротив, при адекватной помощи взрослого ребенку, последний, в ходе рефлексии своей совместной деятельности со взрослым, осознания и интериоризации ее средств, поступательно наращивает свой ресурс. Соответственно, те проблемы, которые не были доступны сначала, постепенно становятся предметом совместной деятельности, и могут быть успешно разрешены.

Такой механизм взаимосвязи рефлексии и развития, возникающий в сотрудничестве ребенка и взрослого в зоне ближайшего

развития, если взрослый, по словам В.П. Зинченко [60], «чувствителен к этой зоне», и ориентируется на условиях эффективности помощи, среди которых особенно важными являются поддержка субъектности и рефлексии ребенка, то такая помощь может быть залогом постоянного расширения возможностей ребенка и границ его ЗБР, т.е. залогом постоянного, «бесконечного» развития.

ВЫВОДЫ

1. В представлениях о развитии ребенка в культурно-исторической психологии принципиальная роль отводится совместной деятельности ребенка и взрослого, протекающей в форме их сотрудничества. Взрослый помогает ребенку справляться с трудностями, а ребенок, присваивая способы совместной деятельности, расширяет свои возможности действовать самостоятельно, делая шаги в обучении и в развитии. Формула Л.С. Выготского: «То, что сегодня ребенок может делать совместно с взрослым, завтра он может делать сам».

2. Вступая в отношения сотрудничества со взрослым, ребенок приобретает возможность стать субъектом осуществляемой деятельности и ее рефлексии, т.е. осознания способов своей деятельности, совместной деятельности, их осознанного изменения и присвоения. Таким образом, из тезиса об осознанности ребенком его взаимодействия со взрослым, и осознанности как характеристики высших психических функций, производных от указанного взаимодействия, выводится представление о роли рефлексии в развитии ребенка и учебной деятельности.

3. Развитие представлений о рефлексии в истории отечественной психологии происходит по двум взаимосвязанным линиям: по линии роли рефлексии в мышлении при решении учебных задач (в учебной деятельности) и по линии исследования ее роли в мышлении при решении творческих задач (в творческой деятельности). Соединение этих линий дает возможность рассматривать процесс учебной деятельности как творческий, т.е. включающий в себя рефлексивные процессы осознания и перестройки оснований и способов деятельности. Учебная трудность, т.е. проблемная ситуация, в которой обнаруживается недостаточность (неадекватность) способов деятельности,

которыми владеет ребенок, т.е. требующая их осознания и перестройки, рассматривается как ресурсная для развития, так как создает необходимость этой перестройки. А участие взрослого, как сотрудника и помощника ребенка в этом процессе, делает возможными шаги в обучении и развитии.

4. На основе развитых в культурно-исторической психологии представлений о связи развития и учебной деятельности и о роли рефлексии в развитии разрабатывается рефлексивно-деятельностный подход к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей — как теория и практика: система принципов и технологий содействия развитию ребенка в процессе его сотрудничества со взрослым и сверстниками, основанная на поддержке позиции ребенка как субъекта осуществляемой деятельности, ее рефлексии, осознания, перестройки и конструирования способов ее осуществления.

5. Осмысление практики применения рефлексивно-деятельностного подхода в работе с различными категориями детей, имеющих трудности в обучении, приводит к переосмыслению одного из базовых понятий культурно-исторической психологии — понятия «зона ближайшего развития»: строится многовекторная модель зоны ближайшего развития (ЗБР), в которой связываются различные направления (вектора) интеллектуального и личностного развития, на которых возможно появление новообразований (качественных шагов в развитии), и шаги, осуществляемые по вектору самой учебной деятельности.

6. Многовекторная модель ЗБР позволяет теоретически объяснить, как один шаг в учебной деятельности может приводить к многим шагам в развитии (одна из последних идей Л.С. Выготского, не получившая у него обоснования), обосновать, при каких условиях во взаимодействии ребенка и взрослого происходит становление механизма саморазвития, т.е. каким образом ребенок становится субъектом не только учебной деятельности, но и саморазвития, а также обосновать тезис о неограниченных возможностях развития каждого ребенка.

7. Осмысление практики рефлексивно-деятельностного подхода привело к разработке представления об условиях эффективности помощи взрослому ребенку, при которых их совместная деятельность по преодолению учебных трудностей способствует

развитию ребенка. В эти условия входят: поддержка субъектной позиции ребенка, сотрудничество ребенка и взрослого, их эмоционально-смысловой контакт, совместная деятельность ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития, инициация и поддержка взрослым рефлексии ребенка, отношение к трудности как к ресурсу развития, понимание взрослым проблемного эпицентра ситуации затруднения и содействие продвижению ребенка в нем.

5.2.3. Коммуникация и рефлексия в системе исследований учебной деятельности младших школьников

СЛОВЕСНОЕ ЗНАЧЕНИЕ КАК ЕДИНИЦА АНАЛИЗА РЕЧЕВОГО МЫШЛЕНИЯ В РАБОТАХ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Коммуникативные и рефлексивные способности имеют разную историю развития в детском возрасте. В общение с взрослым ребенок вступает с первых дней своей жизни. В периодизации детского развития Д.Б. Эльконина непосредственно-эмоциональное общение ребенка с взрослым определено как ведущий вид деятельности детей первого года жизни [149]. Исследованию развития речи в дошкольном детстве посвящено значительное число работ. И это вполне понятно, так как становление речи как основного средства общения происходит именно в раннем детстве. Общение ребенка с взрослыми и со сверстниками — его формы, особенности, развитие — менее изучено. Широкое признание получили исследования М.И. Лисиной развития общения в детском возрасте. Были выделены четыре преемственные формы общения: ситуативное-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое и внеситуативно-личностное. Каждая форма общения характеризовалась автором периодом развития, содержанием потребности в общении, мотивами общения и средствами общения [83].

Рефлексия как осознание своих действий, поступков, внутренних состояний в детском возрасте возникает относительно поздно — к шести-семи годам [61, 130]. Специальных исследований развития рефлексии в детском возрасте мало. Можно утверждать, что целенаправленное развитие рефлексии как фундаменталь-

ной человеческой способности начинается с приходом ребенка в школу. Можно также утверждать, что коммуникативные и рефлексивные способности в их взаимосвязи формируются именно в младшем школьном возрасте. Деятельность, предполагающая актуализацию этих способностей в их единстве — это учебная деятельность, точнее, совместная учебная деятельность.

Впервые в отечественной психологии развернутую характеристику развития мышления и речи как высших психических функций в детском возрасте и в процессе школьного обучения представил Л.С. Выготский в фундаментальном труде «Мышление и речь» [15]. Свой анализ Л.С. Выготский начинает с постановки проблемы и обоснования метода исследования. «Проблема мышления и речи, — отмечает Л.С. Выготский, — принадлежит к кругу тех психологических проблем, в которых на первый план выступает вопрос об отношении различных психических функций, различных видов деятельности сознания. Центральным моментом всей этой проблемы является, конечно, вопрос об отношении мысли к слову» [15, с. 10]. Единственно возможным методом изучения этой проблемы, согласно Л.С. Выготскому, может быть анализ, расчленяющий сложное единое целое на единицы. «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства» [15, с. 15]. Такая единица речевого мышления, отмечает Л.С. Выготский, может быть найдена во внутренней стороне слова — в его значении.

Л.С. Выготский проводит обоснование словесного значения как единицы анализа речевого мышления. Словесное значение всегда относится к целому классу предметов, оно обобщает эти предметы. Но обобщение — это словесный акт мысли, обобщенное отражение действительности. Словесное значение одновременно принадлежит речи и мышлению. Следовательно, — делает вывод Л.С. Выготский, — методом изучения речевого мышления является «метод семантического анализа, метод анализа смысловой стороны речи, метод изучения словесного значения» [15, с. 17].

Словесное значение составляет метод анализа коммуникативной функции речи. Речь как средство социального общения,

средство высказывания и понимания невозможно без значения словесного высказывания, без отнесения передаваемого содержания к определенному классу предметов, т.е. без обобщения. Таким образом, «общение необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения, т.е. обобщение становится возможным при развитии общения... Поэтому есть все основания рассматривать значение слова не только как единство мышления и речи, но как единство обобщения и общения, коммуникации и мышления» [15, с. 19].

С началом школьного обучения начинается качественно новый этап в развитии мышления и речи, общения (коммуникации) и обобщения (рефлексии). Качественная специфика данного этапа задается предметным содержанием школьного обучения — предметными научными понятиями. Научные понятия, выраженные в форме словесных значений, обобщают существенные связи и отношения определенной стороны действительности. Исследование внутренней сущности изучаемой действительности, отраженной в понятии, предъявляет особые требования к мыслительным возможностям школьника. «Научные понятия, — пишет Л.С. Выготский, — не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли» [15, с. 198].

Л.С. Выготский указывает на характерные особенности умственного развития ребенка в процессе школьного обучения, его произвольность и осознанность: «именно в этом возрасте в центр развития... выдвигаются высшие психические функции, основными и отличительными чертами которых являются именно интеллектуализация и овладение, т.е. осознание и произвольность» [15, с. 214]. Предметом осознания в процессе усвоения научных понятий является акт сознания, то, как я это делаю, т.е. «сама же деятельность сознания» [15, с. 219]. Усвоение научных понятий, обобщающих существенные связи и отношения предметной действительности, требует рефлексивного мышления. Рефлексия как анализ своих действий, своего сознания и понимания является неотъемлемым атрибутом в процессе усвоения научных понятий.

Отметим, что Л.С. Выготскому принадлежит заслуга психологического анализа особенностей научного понятия. Он указал, что научное понятие характеризуется такими показателями, как предметность, обобщенность и системность. «Мы нашли, — пишет Л.С. Выготский, — что осознание понятий осуществляется через образование их системы, основанных на определенных отношениях общности между понятиями, и что осознание понятий приводит к их произвольности. Но по самой своей природе научные понятия предполагают систему. Научные понятия — это ворота, через которые осознанность входит в царство детских понятий» [15, с. 223–224]. Именно этими своими характеристиками научные понятия отличаются от житейских понятий как донаучных представлений детей — их отличительные черты составляют спонтанность, неосознанность и несистематичность.

В работах Л.С. Выготского намечены контуры пространства развития высших психических функций в школьном обучении: рефлексивные и коммуникативные способности в младшем школьном возрасте развиваются в совместности взрослого и детей [16, 18]. Для обозначения такой совместности Л.С. Выготский вводит понятие «Зона ближайшего развития». Понятие зоны ближайшего развития он вводит в научный оборот в контексте обсуждения проблемы соотношения обучения и умственного развития. В статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» Л.С. Выготский подвергает критическому анализу три несостоятельных подхода к решению обозначенной проблемы и предлагает свое решение. Подход Л.С. Выготского основан на различии, но не противопоставлении обучения и развития, на признании их единства, но не тождества. Он отмечает, что для научного понимания соотношения обучения и развития необходимо «ввести в науку новое понятие чрезвычайной важности, без которого рассматриваемый вопрос не может быть правильно решен. Речь идет о так называемой зоне ближайшего развития» [20, с. 383]. Согласно Л.С. Выготскому, не подлежит сомнению факт необходимости определения уровня развития ребенка, который сложился в результате уже завершившихся циклов его развития (актуальный уровень) для выявления возможности его обучения. Но для организации процесса обучения нельзя ограничиться знанием только актуального

уровня развития ребенка: важно знать, что находится в зоне его ближайшего развития, т.е. знать, что ребенок может сделать совместно с взрослым и при его помощи. «Расхождение между уровнями решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых и в самостоятельной деятельности, определяет зону ближайшего развития ребенка» [20, с. 385]. То, что ребенок сегодня делает только с помощью взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно. Правильно организованное обучение ведет за собой развитие, создает зону ближайшего развития ребенка, приводит в движение ряд внутренних процессов развития.

Понятие зоны ближайшего развития обосновывается Л.С. Выготским как форма и метод развития у ребенка «исторических особенностей человека» в образовательном процессе. Для Л.С. Выготского понятие зоны ближайшего развития фиксирует закон детского развития, его развития в образовании — ребенок развивается в сообществе с взрослым и сверстниками. Работа взрослого (педагога) в зоне ближайшего развития — это организация совместной деятельности, сопряжение своей деятельности с деятельностью ребенка. Ключевые смыслы понятия зоны ближайшего развития для ее создателя — это: 1) развитие как становление нового, потенциально возможного в обучении, 2) развитие в сообществе с взрослым (педагогом) и сверстниками (товарищами), 3) развитие в школьном обучении посредством усвоения научных понятий, 4) индивидуальные различия в уровнях актуального и в зоне ближайшего развития одноклассников, создающее основу для индивидуализации помощи при усвоении научного понятия, 5) приоритетность определения зоны ближайшего развития при диагностике уровня умственного развития школьника.

РЕФЛЕКСИЯ КАК НОВООБРАЗОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 6–10 ЛЕТ

Развитие рефлексивных способностей детей 6–10 лет и формирование их учебной деятельности были определены как ключевые задачи в системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова [43, 38, 40, 129, 149]. Концепция развивающего обучения выступила основой построения принципиально новой образовательной практики. Инновационность практики раз-

вивающего обучения состоит в ее направленности на развитие возрастных новообразований детей младшего школьного возраста: теоретического (рефлексивного, творческого) мышления и способности (умения) учиться.

В периодизациях психического развития в детском возрасте периоду развития от 6–7 до 10–11 лет отводится особое место. Д.Б. Эльконин, вслед за Л.С. Выготским, отмечает принципиально новую ситуацию в развитии ребенка с его приходом в школу. Переход к школьному обучению, к усвоению научных понятий, по мысли Д.Б. Эльконина, представляет собой подлинную революцию в представлениях ребенка об окружающих его предметах и явлениях действительности. Это прежде всего новая позиция ребенка в оценке предметов явлений, событий и изменений, происходящих в них. На донаучной стадии развития мышления ребенок судит о вещах и их изменениях со своей непосредственной точки зрения, а при переходе к усвоению научной картины мира ему необходимо судить об этом с объективно-общественной позиции, т.е. с такой, с которой судят об этом другие люди [149].

Ведущей деятельностью младшего школьника становится учебная деятельность. Учебная деятельность отличается от всех остальных одной очень важной особенностью: в ней ребенок под руководством учителя оперирует научными понятиями, усваивает их. Однако при этом никаких изменений в саму систему научных понятий он не вносит. Д.Б. Эльконин отмечает, что результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий, — прежде всего изменение самого ученика, его развитие. Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится сам ребенок, сам субъект, осуществляющий эту деятельность. Учебная деятельность — это такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки самого себя. Процесс собственного изменения выделяется для самого учащегося как новый предмет [149].

Заслуга разработки психологической теории учебной деятельности принадлежит выдающемуся отечественному психологу В.В. Давыдову [40]. Прежде всего, ученый отмечает возрастной аспект учебной деятельности. Объективно, со стороны внешней организации образовательного процесса, школьник занят обучением все школьные годы. Однако с психологической точки

зрения особое значение учебная деятельность имеет на ступени начального обучения. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей и основной среди других видов деятельности, выполняемых детьми, — на ее основе формируются основные новообразования возраста.

В.В. Давыдов специально отмечает, что в системе общего среднего образования начальное обучение призвано давать детям не только общекультурные навыки чтения, письма и счета, а прежде всего готовить их к сложной и длительной дальнейшей учебной работе. Это значит, что уже в младших классах дети должны получать необходимое психическое развитие и хорошее умение учиться. Без этого психологического фундамента нельзя обеспечить нормальное и эффективное усвоение всеми детьми основ современной науки и культуры в средних и старших классах.

Способность учиться, приобретаемая в младшем школьном возрасте, становится основой всего последующего образования и самообразования человека. «В самом широком смысле этого слова умение учить себя означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности в отношениях с самим собой неумелым..., но способным меняться, становиться (делать себя) другим. Чтобы учить, изменять себя, человек должен, во-первых, знать о своей ограниченности, во-вторых, уметь переходить границы своих возможностей. Обе составляющие умения учиться являются рефлексивными по своей природе» [39]. Рефлексия составляет неотъемлемый компонент учебной деятельности, ее начало и результат.

Особое внимание при разработке теории учебной деятельности В.В. Давыдов уделяет обоснованию ее содержания и структуры. Содержанием учебной деятельности были определены теоретические знания и соответствующие им способы действий. Впервые в мировой психологии было утверждено, что учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере теоретических знаний. Так определяемая учебная деятельность должна иметь адекватные побудители — ими могут быть только мотивы

приобретения обобщенных способов действий, собственного роста и самосовершенствования — учебно-познавательные мотивы.

Впервые в истории отечественного образования в содержание образования вошла деятельность, а освоение способов учебной деятельности, сформированность умения учиться стали включать в перечень образовательных результатов начального общего образования. В научный оборот вошло словосочетание «деятельностное содержание образования», принципиально изменившее представление о целях и содержании общего образования. В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования сформулированы требования к предметным, метапредметным и личностным образовательным результатам.

Впервые в практике образования учебная деятельность школьников стала строиться как квазиисследование, как воспроизведение в учебных формах логики научного исследования. Учебная деятельность строится одновременно как учебная по форме и как теоретическая по содержанию — в ней осваиваются теоретические понятия средствами учебных действий. Учащиеся усваивают теоретические знания в качестве специально изложенных результатов ранее проведенного научного исследования. При этом изложение научных понятий осуществляется способом восхождения от абстрактного к конкретному, от общего к его частным проявлениям. «Учебная деятельность школьников строится, — пишет В.В. Давыдов, — в соответствии со **способом изложения** теоретических знаний, со способом восхождения от абстрактного к конкретному. Мышление школьника в процессе учебной деятельности имеет нечто общее с мышлением ученых, излагающих результаты своих исследований посредством содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий, функционирующих в процессе восхождения от абстрактного к конкретному» (выделено автором. — *В.Р., Е.И.*) [40, с. 151].

Основу деятельностного содержания образования в теории учебной деятельности, согласно В.В. Давыдову, составляет понятие как обобщенный способ действий в определенной предметной области. Осваивая способы деятельности, стоящие за каждым из предметных понятий, школьник продвигается

в освоении содержания учебного материала. Для построения деятельностного содержания образования необходимо, чтобы способы деятельности выступили для учащегося предметом освоения. Систематически вовлекаясь в выполнение учебных действий по освоению предметных понятий, учащийся осваивает и структурные элементы учебной деятельности, научается учиться.

Многолетние экспериментальные исследования, выполненные под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, позволили вывить и описать структуру учебной деятельности. Воспроизведем в общем виде это описание.

Учебная деятельность начинается с постановки *учебной задачи*. Учебная задача ориентирует школьников на анализ условий происхождения теоретических понятий и на овладение соответствующими обобщенными способами действий. Существенной характеристикой учебной задачи служит овладение школьниками теоретически обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-практических задач. Поставить перед школьником учебную задачу — это значит ввести его в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ его разрешения во всех возможных частных и конкретных вариантах условий.

Решение учебной задачи происходит посредством следующих учебных действий:

- *принятие* от учителя или *самостоятельная постановка* учебной задачи;
- *преобразование* условий задачи для обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- *моделирование* выделенного отношения в предметной, графической или знаковой форме;
- *преобразование модели отношения* для изучения его свойств в «чистом» виде;
- *контроля* за выполнением предыдущих действий;
- *оценки* усвоения общего способа как результата решения данной задачи [40].

Первые четыре действия направлены на то, чтобы раскрыть школьнику условия происхождения изучаемого понятия. Тем самым это понятие поступает от учителя не в готовом виде,

а *строится самим школьником* в процессе выполнения определенных предметных и умственных действий. Понятие строится под систематическим руководством учителя, характер которого постепенно меняется, а мера самостоятельности школьника постепенно растет.

Действия контроля и оценки тесно связаны друг с другом. Их выполнение предполагает обращение внимания школьников к содержанию своих собственных действий, к рассмотрению их особенностей с точки зрения требуемого задачей результата. Эта способность анализа собственных действий как психологическое условие их изменения и построения есть рефлексия. Формированию рефлексии в учебной деятельности в системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова уделяется особое внимание. Учебная деятельность может войти в состав содержания образования при условии, если она становится предметом рефлексии и осознания. В рефлексии своих преобразований в условиях учебной ситуации учащимися выделяется и фиксируется общий способ решения целого класса конкретно-практических задач. Именно рефлексия превращает учебную деятельность в содержание образования, при освоении которого становится и развивается субъектная позиция младшего школьника, субъектность его учебной деятельности.

Отметим особую роль действия моделирования в развитии рефлексии и становлении учебной субъектности. Модельное представление выявленных при решении учебной задачи существенных отношений в осваиваемой предметной области в предметной, графической или буквенной форме и последующие действия по преобразованию построенной модели составляют необходимые звенья процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов [40]. Б.Д. Эльконин отмечает, что «понятие-обобщение совершается в модели. Модель — язык научного понятия» [154, с. 32]. При построении модели и при выведении из модели конкретно-практических задач предметом действий школьников выступает сам способ действий, рефлексия своих действий и их оснований.

Учебная деятельность осваивается только при условии, когда она становится предметом рефлексии в учебной ситуации. В рефлексии выделяется и фиксируется общий способ решения

целого класса познавательных-практических задач. Когда ребенок включен в учебную работу и осознает, *как* он эту деятельность выполняет и *какие средства* использует для ее построения и организации, то тем самым он осваивает смысловые, целевые и структурные составляющие учебной деятельности.

В процессе усвоения теоретических знаний в учебной деятельности у младших школьников *развиваются теоретическое сознание и мышление*. Составляющими теоретического мышления являются *анализ, планирование и рефлексия*. При полноценном выполнении детьми учебных действий по выделению всеобщего отношения некоторого класса задач происходит и формируется теоретический анализ условий задач. Планирование позволяет ребенку легче выполнять ориентировку в условиях задачи, планировать ее решение, представляя и удерживая «в уме» возможные промежуточные результаты, сопоставлять разные варианты и успешно контролировать фактическое решение задачи. Рефлексия формируется и развивается у младших школьников в основном при выполнении ими учебных действий контроля и оценки. Именно рефлексия обеспечивает нахождение и выделение обобщенных способов учебных действий, составляет фундамент развития субъектности учебной деятельности и субъектной позиции в учебной общности.

Освоение смысловых, целевых и структурных составляющих учебной деятельности представляет собой деятельностное новообразование младшего школьника — становление его как *субъекта учебной деятельности*. В.В. Давыдов так характеризует данное новообразование: «В последнее время появилась идея о том, что главным новообразованием младшего школьного возраста выступает *субъект* учебной деятельности. Следовательно, начальное обучение может быть подлинно развивающим только тогда, когда его прямая цель — формирование субъекта учения или учащегося, т.е. ребенка, желающего и умеющего учиться. Основные атрибуты такого обучения (содержание, методы и т.д.) должны соответствовать именно этой цели, тогда целостная учебная деятельность, выполняемая младшими школьниками, будет непосредственно ориентирована и на их развитие... Для нас до сих пор его главным новообразованием, наряду с субъектом, выступают содержательные рефлексия, анализ, планирова-

ние. По-видимому, нам самим необходимо уточнить содержание соответствующего понятия посредством более конкретного увязывания между собой всех психологических новообразований младшего школьного возраста» [40, с. 390–391].

Эта задача, поставленная В.В. Давыдовым в своей итоговой монографии, остается актуальной для современной практики развивающего начального образования. Увязывание между собой всех психологических новообразований младшего школьного возраста необходимо и для решения задачи разработки методики диагностики новообразований развития этого возраста.

В процессе усвоения теоретических знаний в учебной деятельности у младших школьников *развиваются теоретическое сознание и мышление*. Различение двух типов мышления — *эмпирического и теоретического* — составляет фундаментальную основу дидактической системы Эльконина — Давыдова. Основными чертами эмпирического мышления являются его направленность на внешние свойства и связи познаваемых объектов, формальный характер обобщения этих объектов, рассудочность при оперировании общими представлениями. Эти черты обеспечивают решение главной задачи эмпирического мышления — классифицировать и упорядочить познаваемые объекты.

Качественно иными особенностями характеризуется теоретическое мышление. Отдельные изменения и связи в действительном мире могут рассматриваться не только со своей внешней стороны, но и как моменты более широкого их взаимодействия, где одни явления закономерно замещаются другими, преобразуются в нечто другое. Такие преобразования и замещения типичны для развивающихся, целостных, органических систем.

Воспроизвести целостную систему взаимодействия, познать развивающуюся объективную реальность под силу лишь теоретическому мышлению.

Следовательно, теоретическое мышление имеет свое особое содержание, отличное от содержания эмпирического мышления, — это область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему; это органические, развивающиеся системы. В эмпирических зависимостях отдельная вещь выступает как самостоятельная реальность. В зависимостях, раскрываемых теорией, одна вещь выступает как способ проявления другой внутри некоторого целого [40].

В процессе такого мышления теоретическое понятие сводит воедино не различные несовпадающие вещи, а объективные связи всеобщего и единичного. В ходе теоретического мышления на основе тщательного анализа опытных и экспериментальных данных человек приходит к идее внутренних источников происхождения и изменения изучаемых явлений о взаимосвязи причин и следствий в этом процессе. Это мышление первоначально отвлекается от частных, внешних особенностей изучаемого предмета, выделяя и рассматривая в нем лишь главные, ведущие внутренние отношения и связи. Только после того, как изучены существенные стороны предмета и образованы о них понятия, человек переходит к выведению и тем самым пониманию различных частных и внешних проявлений этого предмета [40].

Во многих экспериментальных психологических исследованиях научного коллектива Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова было установлено, что к концу начального школьного обучения у учащихся складывается устойчивый интерес к освоению общих способов познавательной деятельности, а также теоретическое мышление в совокупности составляющих его компонентов — анализа, планирования и рефлексии. Для отличия данных составляющих теоретического мышления от действий эмпирического мышления В.В. Давыдов в последних работах использовал термин «содержательный» — содержательный анализ, содержательное планирование, содержательная рефлексия [40]. Их краткая характеристика сводится к следующему.

Содержательный анализ нацелен на поиск и выделение в изучаемом предмете или решаемой задаче основного и генетически исходного отношения. Содержательное планирование направлено на поиск и построение системы возможных действий, соответствующим главным условиям решаемой задачи. Содержательная рефлексия своим предметом имеет поиск и рассмотрение субъектом существенных оснований собственных действий, выявление общих способов решения учебной задачи. Все эти мыслительные действия взаимосвязаны, и их выполнение позволяет учащемуся строить содержательные абстракции и обобщения при освоении учебного содержания на понятийном уровне [40].

Формируясь в процессе учебной деятельности как необходимые средства ее выполнения, анализ, рефлексия и планирование становятся особыми мыслительными действиями, обеспечивающими ребенку новое и более опосредованное отражение окружающей действительности. По мере становления этих мыслительных действий у младших школьников развиваются и основные познавательные процессы: восприятие, память, внимание, мышление. По сравнению с дошкольным возрастом качественно меняется содержание этих процессов и их форма.

Экспериментальные исследования сформированности рефлексии в развивающем и традиционном обучении были проведены А.З. Заком [48]. Методика, предназначенная для выявления у ребенка содержательной рефлексии, включала *несколько заданий, относящихся к двум классам* (это позволяло детям выделять разные основания для выполнения заданий и успешного их решения). Все задания различались по внешним особенностям их условий (это было необходимо для того, чтобы исключить внешнее сходство заданий одного класса). После успешного решения заданий ребенку предлагалось их сгруппировать, чтобы *по типу группировки* судить о виде рефлексии (формальной или содержательной). Если ребенок группировал задания в соответствии с их принадлежностью к разным классам, то считалось, что он производил содержательную рефлексия способов своего решения, поскольку лишь через выделение их различия можно было найти разные основания для группировки заданий. Результаты многолетних сравнительных мониторинговых исследований сформированности рефлексии показали, что после трех лет обучения в экспериментальных классах содержательная рефлексия формировалась у половины младших школьников, в обычных классах только у трети обучающихся [48].

Итак, теоретическое (рефлексивное) мышление и способность учиться выступают как основные новообразования младшего школьного возраста в системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова. Необходимыми условиями развития новообразований возраста В.В. Давыдов полагал совместность и общение (коммуникацию). На всех этапах реализации учебной деятельности она строится как совместная деятельность учителя и учащихся, учащихся друг с другом. Однако в «классической»

теории и практике учебной деятельности, разрабатываемой В.В. Давыдовым, совместность и общение (коммуникация) рассматривались именно как условия формирования теоретического мышления и способности учиться.

Вместе с тем В.В. Давыдов отчетливо понимал важность данных составляющих образовательного процесса и полагал необходимым проведение специальных исследований совместных форм учебной деятельности и деятельностной коммуникации в процессе решения учебных задач. К числу нерешенных проблем учебной деятельности он относит недостаточную изученность места диалога и дискуссий в учебной деятельности и ее реализацию в коллективной и индивидуальной формах. Излагая вторую из вышеназванных проблем, В.В. Давыдов отмечает: «Еще одна проблема возникает при рассмотрении генетической связи индивидуальной и коллективной учебной деятельности. Наши сотрудники уже достаточно долго проводят изучение этой связи на материале таких предметов, как русский язык, математика, изобразительное искусство и др. ... Получено много интересных фактических материалов, позволяющих сделать вывод, что первичной формой учебной деятельности выступает ее коллективное выполнение... Однако сейчас имеется ряд сложных вопросов, относящихся прежде всего к коллективной (или групповой) учебной деятельности. Например, каким образом происходит распределение учебных действий при совместном решении школьниками учебной задачи или каковы при этом функции учителя и т.д.» [40, с. 268–269].

Исследование вопросов развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет в совместной учебной деятельности проведено учениками и последователями научной школы В.В. Давыдова: В.В. Рубцовым, А.А. Марголисом, Г.А. Цукерман, Б.Д. Элькониним и др.

ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ РЕФЛЕКСИВНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г.А. Цукерман рассматривает сотрудничество учителя с младшими школьниками и младших школьников друг с другом в совместной учебной деятельности как важнейшее условие становления новообразования возраста — умения учиться, учеб-

ной самостоятельности детей [143]. Основными составляющими умения учиться автор определяет *рефлексивные действия*, необходимые для того, чтобы опознать задачу как новую, выяснить, каких средств недостает для ее решения, и *продуктивные действия* как действия по присвоению недостающих знаний [142].

Автор задается вопросом: при каких условиях обучения при взаимодействии учителя с учениками может возникнуть умение учить себя. Исходным пунктом становления этой способности автор полагает ситуацию принятия школьниками учебной задачи, ввиду того что предлагаемое учителем для усвоения понятие встречает трудности, учебная задача детьми подменяется. Вопрос задачи, данной ребенку в недоопределенной ситуации, разбивается им на два вопроса: 1) каких действий требуют условия задачи, 2) какого взаимодействия ожидает взрослый, поставивший задачу. Следовательно, полагает автор, «без учета двухслойности любой интерпсихической ситуации, без построения двойной системы ориентировки детского действия и на содержание, и на форму воздействия, невозможно создать условия для развития детской самостоятельности, инициативности, независимости, критичности» [142, с. 29].

В качестве необходимых условий развития учебной самостоятельности автор определяет понятийное (теоретическое) содержание обучения и превращение понятия в средство взаимодействия ученика и учителя. Основное внимание автор уделяет описанию характера учебного взаимодействия детей с учителем, полагая, что умение учиться приобретает ребенком в результате интериоризации формы учебного сотрудничества, способа установления учебного взаимодействия со взрослым. Характерными чертами этого способа выступает *однопредметность* учебного сотрудничества — единая для ребенка и взрослого задача и единая система отношений. Задача требует поиска общего способа действия, а общая система отношений ориентирует на поиск способов действий, общих для всех участников взаимодействия, что предполагает обнаружением и координацию различных точек зрения. Удержание однопредметности требует постоянного контроля взаимопонимания и согласования позиций. При этом ученики должны быть инициативными в построении совместных учебных действий с учителем [142, с. 30].

Автор выделяет методы построения и развития однопредметного учебного взаимодействия. Методы направлены на то, чтобы поляризовать класс на группы, занимающие разные позиции, и создавать необходимость координации высказанных точек зрения через рефлексивный анализ их исходных оснований. В контексте наших исследований по обоснованию методики развития научных понятий на основе житейских, интерес представляют следующие задания учебного взаимодействия: 1) задания на ориентацию на задачу и на действия учителя; 2) задания, различающие понятийную и житейскую логику: понятийная логика не станет собственной точкой зрения, пока она не будет в явном виде противопоставлена плохо осознаваемой житейской точке зрения; 3) задания, выявляющие предметную логику собеседника, демонстрирующие, что нет «неверных» ответов, а есть верные ответы на незадаанные вопросы; 4) задания, приучающие видеть в так называемых ошибках не лень или незнание, а ненормативную логику рассуждения [142, с. 31].

В развитии умения учиться определяющее место автор отводит учебному сотрудничеству со сверстниками. Именно взаимодействие со сверстниками способствует развитию теоретического мышления и ее важнейшего компонента — рефлексии. И происходит это прежде всего потому, что сотрудничество со сверстниками предполагает распределение между ними не отдельных операций, входящих в состав действия, а *разных точек зрения* на изучаемое явление, каждое из которых, претендуя на целостность, не является достаточной для решения задачи, но нуждается в согласовании с позицией других участников дискуссии. Согласование разных точек зрения на решаемую задачу предполагает развертывание рефлексивных действий. В сотрудничестве со сверстниками наиболее интенсивно развивается действие оценки, позволяющее младшим школьникам практиковать новый способ понятийного действия сообща без непосредственного участия взрослых. Сотрудничество со сверстниками помогает школьникам присвоить и другие учебные действия — вплоть до действия постановки новой учебной задачи и появления умения учиться — индивидуализированной формы исходно совместно-распределенной учебной деятельности [145].

Г.А. Цукерман отмечает, что работа учащихся в небольших группах является той учебной стратегией, которая способствует социализации, учебно-познавательной и академической мотивации и успешности обучающихся. Диагностика умения учащихся начальной школы действовать совместно убедительно демонстрирует преимущества образовательной системы Эльконина — Давыдова при формировании навыков содержательного сотрудничества [145].

В заключение отметим, что стержневым процессом совместной учебной деятельности для Г.А. Цукерман выступает общение. «Общение, — пишет ученый, — один из основных жизненных процессов — направлено на создание общности, на соединение разрозненных людей в нечто общее» [141, с. 3]. Общение и обобщение внутренне связаны друг с другом, и процессы обобщения невозможно исследовать вне процесса общения.

А.А. Марголис провел психолого-педагогический анализ особенностей организации учебной деятельности учащихся, направленной на создание зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский). В этом контексте были проанализированы возможности теории учебной деятельности и практики развивающего обучения Эльконина — Давыдова. Проведенный анализ позволил исследователю утверждать, что не все идеи, заложенные Л.С. Выготским в понятии зоны ближайшего развития, получили полное воплощение в данной системе обучения [89, 90].

А.А. Марголис указывает, что ключевое положение зоны ближайшего развития (ЗБР) Л.С. Выготского — это развитие научных понятий на основе житейских: сотрудничество ребенка и взрослого в процессе обучения ориентировано на освоение научных понятий. Научное понятие и есть ЗБР; то, чем ребенок еще не владеет. В эту зону ребенок вступает со своими исходными представлениями, житейскими понятиями, составляющими актуальный уровень его развития. Развитие научных понятий — движение в зоне ближайшего развития — происходит на основе развития житейских понятий.

Процесс обучения — это процесс совместной деятельности обучающегося и педагога по формированию научных понятий, обобщенных способов действия на основе развития, преобразования имеющихся у ребенка спонтанных понятий. С этой

точки зрения, по мысли автора, «правомерно говорить о том, что в процессе взаимодействия учителя и учащегося, построенного по типу ЗБР, учитель должен создать условия для развития спонтанных представлений у учащегося. Фактически при этом ЗБР можно представить себе в качестве такого пространства (или единицы обучения), в котором в процессе специально организованного взаимодействия ученика с учителем (или организованного учителем взаимодействия учеников друг с другом) обеспечивается процесс развития спонтанных представлений и их трансформация в научные понятия» [89, 90].

Соответственно, разработка методики развития научных понятий на основе имеющихся у детей исходных представлений с ориентацией на идеи зоны ближайшего развития при организации учебной деятельности обучающихся составляет актуальную задачу психолого-педагогических исследований. Важную роль в развитии исходных представлений до научных понятий в данном направлении исследований отводится совместным формам учебной деятельности, в которых при работе с научными понятиями организуется учебная дискуссия в классе, в которой участвуют все обучающиеся. Целью такой дискуссии является экстериоризация исходных представлений обучающихся об изучаемом объекте. Задачей учителя в рамках этого этапа работы является организация сопоставления различных исходных представлений и помощь в выявлении различий между ними.

СОВМЕСТНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 6–10 ЛЕТ

В последнее десятилетие школьное образование во всем мире отходит от традиционной ориентации на формирование предметных знаний, умений и навыков. В качестве целей образования определяются ключевые компетенции XXI в. Широкое признание педагогической общественности получила концепция ключевых компетенций (4К): критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация. В данной концепции в качестве образовательных результатов общего образования рассматриваются способности рефлексии, коммуникации, взаимодействия и сотрудничества.

Так, в ФГОС начального общего образования в качестве личностных и метапредметных образовательных результатов определен широкий перечень рефлексивных и коммуникативных способностей выпускника начальной школы:

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;
- освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;
- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;
- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;
- готовность слушать собеседника и вести диалог;
- готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;
- умение определять общую цель и пути ее достижения, договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности;
- осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;
- готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества [137]. Определение содержания и методов формирования данных компетенций, а также средств оценки их достижения относятся к числу актуальных задач современной психолого-педагогической науки.

В последние несколько лет одним из заметных подходов к формированию содержания общего образования стали «большие идеи». При определении этого понятия исследователи опираются на теоретические наработки более широкой рамки *«concept-based learning»* – концептуально-ориентированного обучения (CBL). «Основная идея CBL – это переориентация обучения с освоения списков фактов и тем на освоение набора обобщений, выраженных в виде концептов. При таком обучении факты и темы всегда вписаны в более широкий общий контекст,

заданный такими концептами. Они выступают в роли связующего звена, организующего разрозненный материал в общую картину» [10, с. 3]. Исследователи выделяют три основных направления, в рамках которых развивались идеи, близкие к СБЛ: 1) развивающее обучение Эльконина — Давыдова, 2) проблемное обучение (И.Я. Лернер), 3) организация обучения через базовые метапредметные понятия (Ю.В. Громыко) [10, с. 7].

Соглашаясь в целом с возможностью отнесения данных направлений отечественной психологии и педагогики к концепции «больших идей», укажем, что их объединяет в первую очередь ориентация на деятельностное содержание образования. Деятельностное содержание начального общего образования — ядро теории учебной деятельности как метода системы развивающего обучения Эльконина — Давыдова. В теории учебной деятельности были реализованы основные положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Ключевым из этих положений выступило учение Л.С. Выготского о процессе обучения как зоне ближайшего развития детей, как совместной работе детей и взрослых в форме коллективной учебной деятельности.

Исследование учебной деятельности как зоны ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет строится на центральном методологическом принципе культурно-исторической психологии о коллективной деятельности как исходной форме развития сознания человека, его способностей и личности. При таком подходе первоначально внешняя коллективная деятельность выступает как своеобразная «Сцена» для актуализации психических процессов, а «Школа» как институт обучения и воспитания представляет собой культурно организованное пространство развивающихся общностей и деятельностей взрослого и детей (самих детей). В зависимости от того, как строятся и развиваются эти общности и деятельности, зависит успех и результат обучения: складываются образовательные траектории для конкретного ребенка, сохраняются и развиваются его способности.

На сегодняшний день наиболее ярким примером реализации идеи Л.С. Выготского о сотрудничестве взрослого и ребенка, о взаимодействии детей друг с другом в зоне ближайшего

развития может служить опыт организации В.В. Рубцовым коллективно-распределенной учебной деятельности детей младшего школьного возраста в системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова. Помимо учебных действий, выделенных В.В. Давыдовым, В.В. Рубцов обосновывает систему совместных учебных действий, связанных с координацией, планированием и организацией взаимодействий учащихся и взрослого, учащихся между собой при решении учебной задачи [117, 120, 121, 131]. Эти действия совершаются в пространстве преобразования учебной общностью заданных взрослым способов действия и моделирования новых образцов организации совместной учебной деятельности для достижения общего результата на основе процессов коммуникации, рефлексии и взаимопонимания.

В исследовании, посвященном роли взаимопонимания при образовании понятий у детей, было выявлено, что необходимым условием возникновения взаимопонимания между партнерами по совместной деятельности является перестройка заданных взрослым способов организации их совместной деятельности, достигаемая участниками посредством анализа возможностей кооперации индивидуальных действий и их включения в структуру совместного действия в связи с объективно изменяющимися условиями деятельности [121]. Если в экспериментальных ситуациях участники обращались к анализу способа взаимодействия друг с другом, пытались соотнести свои действия с действиями партнера, им удавалось выявить принцип организации предметной области задачи. Если же дети ограничивались простым контролем за внешними условиями задачи, процесс совместной работы распадался, задача участниками не решалась. Отсюда следует, что процесс усвоения понятия учащимися, открытие существенных принципов организации изучаемого предмета непосредственно связано со способом организации и координации взаимодействий детей и взрослого, коммуникации детей между собой в процессе решения задач [120].

В экспериментальном изучении совместных действий взрослого с детьми и детей между собой, были выявлены три различных способа организации совместного действия в зависимости от его отнесенности к предмету или знаку. *Первый способ*

организации действия строился детьми без учета результата операции своего партнера. Такой способ организации совместного действия оказался характерным для тех групп, где учащиеся ориентировались на внешние признаки объекта и возможности индивидуального действия в отношении решения задачи и не ставили перед собой задачи контроля за совместным действием. *Второй способ* организации действия строился с учетом результата операции партнера. Происходило это в тех группах участников, которые ориентировались на связь внешних признаков. В данном случае выделение принципа систематизации предметов происходило посредством соотнесения индивидуальных операций и построения на этой основе совместного действия. *Третий способ* организации совместного действия строился с учетом связей между индивидуальными операциями участников. Специфичным для данных групп являлось рассмотрение схемы организации предметной области задачи посредством координации индивидуальных операций, выполняемых участниками. Решение задачи для данных групп опосредовалось новой задачей — организацией совместной деятельности [121].

В каждом из приведенных исследований специальному анализу было подвергнуто общение детей со взрослым и между собой, их «речевая продукция». Авторы отмечали динамику развития совместного действия: на первоначальных этапах операции между детьми разделялись случайно, однако в дальнейшем происходило распределение и согласование индивидуальных операций в зависимости от схемы совместного действия. В итоге, от обсуждения в процессе коммуникации операций с конкретными предметами дети переходили к анализу и обсуждению самих способов построения совместного действия. Помимо этого, была отмечена динамика в развитии общения учащихся с экспериментатором. В ходе перехода детей к совместному действию, к анализу взаимосвязи индивидуальных действий, они все реже обращались к экспериментатору и пытались вовлечь взрослого непосредственно в работу группы, их обращения к взрослому носили по большей части характер демонстрации этих возможностей совместного действия. Эти особенности коммуникации указывали на формирующуюся между участниками

общность, в которой организация взаимодействий детей друг с другом выходила на первый план по отношению к решению предметной задачи [121].

В исследованиях данного направления были выявлены и описаны коммуникативные акты, осуществляемые участниками в действенной форме, например когда один из участников останавливался в процессе осуществления индивидуальной операции и продолжал ее лишь после начала осуществления операции его партнером, как бы в ответ на его действия, в попытке предугадать, предусмотреть и спланировать общий предполагаемый результат. Следовательно, для возникновения взаимопонимания между субъектами совместной деятельности недостаточно самой ситуации действия рядом, необходимо встречное движение субъектов, выражающих и согласующих свои установки, намерения и точки зрения относительно объекта действия, в ходе которого позиции каждого участника будут перерабатываться, переосмысливаться и приобретать ту форму, которая не может возникнуть вне ситуации общения.

В исследованиях совместно-распределенной учебной деятельности было показано, что психологической основой развивающего обучения является включение в совместную учебную деятельность различных моделей действий участников, а также моделей самих форм организации совместной деятельности. Доказано, что организация совместных действий, определяющая генезис учебно-познавательного действия, предполагает связь различных моделей преобразования объекта (схем действия) и дифференциацию моделей относительно совокупного продукта, получаемого в деятельности. Такая организация первоначально возникает в условиях включения различных схем действий с объектом в процесс выполнения общей работы и построения модели действия другого участника деятельности. Именно в этих условиях соотношение между схемой собственного действия и соответствующим изменением изучаемого объекта может быть выделено и зафиксировано самим учащимся [131]. Полученные в исследованиях данные продемонстрировали существенный потенциал специальной организации учебных взаимодействий учащихся и взрослых, учащихся между собой в плане развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет.

Оригинальная компьютерная методика исследования групповой организации учебной деятельности была разработана А.Г. Крицким [71]. Предметом его диссертационного исследования, выполненного под руководством В.В. Рубцова, стало изучение психологических условий преобразования игрового действия группы детей в учебно-познавательное действие. Эксперимент проводился в условиях использования специальной компьютерной среды в качестве средства организации совместной учебной деятельности. Задача исследования состояла в том, чтобы проследить влияние различных способов группового взаимодействия и коммуникации на эффективность чувственно-предметной деятельности, определяющей введение детей в содержание научных понятий, и смены игровой ориентации на учебную.

Экспериментальная методика была разработана на материале кинематики. В исследовании было показано, что исходное чувственно-предметное действие, необходимое для введения испытуемых в систему кинематических понятий, основано на сообщении партнеру по игре о положении объекта в пространстве в ситуации, когда непосредственное указание на местоположение объекта невозможно. Для изучения способов организации совместной учебной деятельности был создан блок компьютерных программ, представляющий систему развивающихся игровых ситуаций. Игровая цель для группы из двух испытуемых состояла в том, чтобы совместно вывести вертолет в нужную точку моря и доставить груз на корабль. Задание ставилось таким образом, что каждый участник выполнял свою часть работы за отдельным дисплеем. Один из партнеров (локатор) видел корабль на экране монитора и должен был сообщить управлявшему вертолетом партнеру (летчику) о положении корабля. Для обмена сообщениями играющие использовали компьютерную почту [71].

Была разработана серия из шести экспериментальных заданий возрастающей сложности. Во всех игровых заданиях партнеры производили взаимно-противоположные действия: «локатор» переходил от предметной ситуации к знаково-символической модели, которая служила средством описания особенностей конкретного состояния предметной среды, а «летчик» выполнял

обратный переход — на основе характеристик модели восстанавливал необходимые для достижения цели особенности предметной ситуации. Усложнение предметной среды требовало от участников анализа свойств используемой при коммуникации модели, ее преобразования и изменения способа действия, т.е. актуализации рефлексии. Переход испытуемых к анализу изменяющейся предметной ситуации и рефлексии способов и средств действий в ней выступил как основной показатель смены игровой направленности действий на учебно-исследовательскую, т.е. становление учебно-познавательной мотивации.

Проведенное исследование показало, что разработанная методика, использующая компьютерную сеть для организации совместной деятельности учащихся, выявляет существенные условия актуализации действий анализа, планирования и рефлексии. Это — обмен действиями участников совместной деятельности и компьютерное опосредование их актов коммуникации.

Ценность данного исследования для разработки методики диагностики теоретического мышления как новообразования развития младших школьников, на наш взгляд, состоит в том, что в нем представлена компьютерная модель совместной деятельности испытуемых, реализация которой выявляет существенные условия становления учебно-познавательной мотивации и проявления теоретического мышления в целостности его компонентов. Существенными составляющими модели выступили распределение и обмен действиями участников совместной деятельности, опосредованные актами рефлексии и коммуникации.

Продолжением исследований совместной учебной деятельности как зоны ближайшего развития метапредметных образовательных результатов младших школьников — умения учиться, теоретического мышления — стали исследования психологических условий развития личностных образовательных результатов детей 6–10 лет: коммуникативных и рефлексивных способностей. Нами было предпринято экспериментальное изучение процесса становления и развертывания коммуникативных и рефлексивных действий в совместной (парной) деятельности детей младшего школьного возраста по выполнению заданий, предполагающих согласование и координацию индивидуальных

действий для достижения требуемого результата. Исследование было выполнено А.В. Конокотиным под руководством В.В. Рубцова [66]. Процедура исследования, построенная на внеучебном материале, полностью моделировала учебную ситуацию по поиску общего способа действия при решении задачи на понимание мультипликативных отношений. Опишем основные результаты проведенного исследования.

Экспериментальные исследования совместной деятельности как зоны ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей младших школьников выявили три типа взаимодействия в процессе поиска и выявления общего способа действия в ситуации: до-организационный, организационный, рефлексивно-аналитический. Коммуникация и рефлексия выступили как процессы, обеспечивающие переход участников совместной деятельности от до-учебной общности (до-учебного типа взаимодействий), когда они ориентируются прежде всего на ситуативные признаки и свойства изучаемого объекта и возможности индивидуального действия, к собственно учебной общности (учебному типу взаимодействий), с другой стороны, как формирующиеся способности, т.е. как результат возникновения и функционирования такого социально-психологического образования.

В до-учебной общности коммуникация как средство обеспечения обмена действиями, планирования способов совместного поиска решения задачи еще не возникает, не фиксируется и во взаимодействии участников деятельности специально не выделяется. Необходимость коммуникации начинает осознаваться участниками в момент, когда они сталкиваются с невозможностью индивидуального решения задач и преодоления возникающих трудностей. Появление коммуникации, в свою очередь, обеспечивает преобразование других составляющих формирующейся общности: рефлексии, взаимопонимания, обмена действиями.

В организационном типе общности коммуникации приобретает функцию основного средства преодоления осознанных ограничений, координации индивидуальных усилий в достижении конкретно-практического результата. Рефлексии приобретает

двунаправленный характер. Во-первых, каждый участник непрерывно анализирует и устанавливает связь между индивидуальным действием и его результатом, во-вторых, участники начинают анализировать связь между действиями друг друга и их влиянием на совместный результат.

В учебной общности основным предметом совместных действий становится поиск способа решения всех задач данного класса. Коммуникация и рефлексия направлены на анализ взаимосвязи своего действия с действием другого как способа поиска решения теперь уже учебной задачи. Тем самым участники ставят перед собой исследовательскую задачу, включающую поиск существенных условий действия. Предметом их анализа становятся результаты рефлексии другого, понимание другого о ситуации и способе действия: познание объекта совместно и через другого, изучение собственных представлений через призму представлений партнера и на этой основе поиск общих точек соприкосновения — взаимопонимания.

ВЫВОДЫ

1. Теоретико-методологическую основу психолого-педагогического исследования развития коммуникативных и рефлексивных способностей детей 6–10 лет заложил Л.С. Выготский в своих исследованиях мышления и речи в их единстве и взаимосвязи. Для анализа содержательной связи мышления и речи и их развития в онтогенезе Л.С. Выготский проводит методологическое обоснование метода анализа, расчленяющего сложное единое целое на единицы. Под единицей анализа исследователь понимал такой далее неразложимый продукт анализа, который обладает всеми свойствами, присущими единому целому, и который позволяет воспроизвести условия и механизмы его становления в развитых и сложных формах и качествах. Такой единицей анализа мышления и речи Л.С. Выготский полагал словесное значение как единство обобщения и общения. С началом школьного обучения начинается качественно новый этап в развитии мышления и речи, общения (коммуникации) и обобщения (рефлексии). Качественная специфика данного этапа задается предметным содержанием школьного обучения —

предметными научными понятиями. Научные понятия, выраженные в форме словесных значений, обобщают существенные связи и отношения определенной стороны действительности. Освоение научных понятий в зоне ближайшего развития как совместной деятельности ребенка и взрослого актуализирует процессы рефлексии и коммуникации. В совместной учебной деятельности происходит становление и развитие рефлексии и коммуникации как составляющих способности учения и как возрастных новообразований детей 6–10 лет.

2. Развитие рефлексивных способностей младших школьников в системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова и его методе — учебной деятельности было определено в качестве одной из основных целей начального общего образования и как новообразования возраста. Содержанием учебной деятельности были определены теоретические знания и соответствующие им способы действий. Впервые в мировой психологии было утверждено, что учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере теоретических знаний. Впервые в истории отечественного образования в содержание образования вошла деятельность, а освоение способов учебной деятельности, сформированность умения учиться стали включать в перечень образовательных результатов начального общего образования. Основу деятельностного содержания образования в теории учебной деятельности, согласно В.В. Давыдову, составляет понятие как обобщенный способ действий в определенной предметной области. Осваивая способы деятельности, стоящие за каждым из предметных понятий, школьник продвигается в освоении содержания учебного материала. Для построения деятельностного содержания образования необходимо, чтобы способы деятельности выступили для учащегося предметом освоения. Систематически вовлекаясь в выполнение учебных действий по освоению предметных понятий, учащийся осваивает и структурные элементы учебной деятельности как метапредметные образовательные результаты, важнейшими из которых выступают рефлексивное мышление и умение учиться.

3. Современные исследования совместной учебной деятельности открывают новые возможности для выявления психо-

логических условий развития личностных образовательных результатов — рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет. Г.А. Цукерман предметом своих исследований развивающего обучения определила взаимодействие и общение педагога с учащимися, учащих друг с другом, в котором действие взрослого направлено на поддержку инициативного, самостоятельного действия ребенка. Центральное место в развитии умения учиться автор уделяет сотрудничеству детей друг с другом. Действуя совместно со сверстником как с равным партнером, ребенок имеет возможность практиковать традиционно взрослые действия по контролю и оценке, в связи с чем становится возможным присвоение всех видов действий, входящих в структуру учебной деятельности. Роль взрослого, таким образом, заключается в специальной организации взаимодействий детей, в ходе которых происходит развитие умения учиться. Г.А. Цукерман отмечает, что работа учащихся в небольших группах является той учебной стратегией, которая способствует социализации, учебно-познавательной и академической мотивации и успешности обучающихся. Проведенная исследователем диагностика умения учащихся начальной школы действовать совместно показала преимущества образовательной системы Эльконина — Давыдова при формировании навыков содержательного сотрудничества.

А.А. Марголис в центр своих исследований поставил анализ возможностей и условий реализации идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития в практике образования. Исследователь указывает, что ключевое положение зоны ближайшего развития (ЗБР) Л.С. Выготского — это развитие научных понятий на основе житейских. С этой точки зрения, процесс обучения — это процесс совместной деятельности обучающегося и педагога по формированию научных понятий, обобщенных способов действия на основе развития, преобразования имеющихся у ребенка спонтанных понятий. В процессе взаимодействия учителя и учащегося, построенного по типу ЗБР, учитель должен создать условия для развития спонтанных представлений у учащегося, их трансформацию в научные понятия. Важную роль в развитии исходных представлений до научных понятий принадлежит совместным формам учебной деятельности, в которых при работе

с научными понятиями организуется учебная дискуссия в классе, в которой участвуют все обучающиеся.

4. На сегодняшний день наиболее последовательным примером реализации идеи Л.С. Выготского о сотрудничестве взрослого и ребенка, о взаимодействии детей друг с другом в зоне ближайшего развития может служить опыт организации В.В. Рубцовым коллективно-распределенной учебной деятельности детей младшего школьного возраста в системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова. Помимо учебных действий, выделенных В.В. Давыдовым, В.В. Рубцов обосновывает систему совместных учебных действий, связанных с координацией, планированием и организацией взаимодействий учащихся и взрослого, учащихся между собой при решении учебной задачи. В теоретических и экспериментальных исследованиях совместно-распределенной деятельности как зоны ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей младших школьников, выполненных под руководством В.В. Рубцова, были выявлены три типа взаимодействия в процессе поиска и выявления общего способа действия в ситуации: до-организационный, организационный, рефлексивно-аналитический. Каждый из данных типов взаимодействий характеризуется качественно-специфическим способом реализации коммуникативных и рефлексивных действий. Каждому типу взаимодействия в совместной деятельности соответствует определенная общность ее участников. Собственно, учебная общность возникает на рефлексивно-аналитическом уровне взаимодействия участников совместного действия, когда предмет их анализа становятся результаты рефлексии другого, понимание другим ситуации и своих действий в ней, обсуждение и согласование с другим совместных действий. Именно здесь появляется учебная ситуация: познание объекта совместно и через другого, изучение собственных представлений через призму представлений партнера и на этой основе поиск общих точек соприкосновения — взаимопонимания. О функционировании коммуникативных и рефлексивных действий как способностей можно говорить лишь на рефлексивно-аналитическом уровне их развития в учебной общности.

5.3. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей младших школьников в условиях совместной учебной деятельности

5.3.1. Коллективно-распределенные учебные среды, основанные на организации совместной учебной деятельности

ПОНЯТИЕ О КОЛЛЕКТИВНО-РАСПРЕДЕЛЕННОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЕ И СОСТАВЛЯЮЩИХ ЕЕ КОМПОНЕНТАХ

Под **коллективно-распределенной учебной средой** (КРУС) нами понимается система организации деятельности обучающего и обучаемых, обеспечивающая усвоение обобщенных способов решения некоторых классов задач. В качестве основных компонентов КРУС включает:

- совместную деятельность обучающего и обучаемых;
- совместную деятельность самих обучаемых;
- средства организации совместной деятельности.

До недавнего времени представление о совместной деятельности обучаемых как компоненте целостной КРУС не входило в соответствующее понятие. Это было связано с подходом к обучению как усвоению некоторой совокупности знаний, умений и навыков. Требование передавать в обучении обобщенные способы действия с объектом и формировать у учащихся полноценную ориентацию в решении того или иного класса задач, положенное в основу теории учебной деятельности, поставило проблему обучения как проблему обмена деятельностями обучающего и обучаемого, т.е. как проблему самой формы организации их совместной деятельности.

Результаты многолетних исследований закономерностей формирования учебной деятельности младших школьников показали, что повторение (копирование, подражание) как основной принцип обучения, не обеспечивает должного уровня усвоения учащимися этого возраста тех или иных видов деятельности и форм мышления. По крайней мере, этот уровень не достигает необходимой обобщенности и предметности. Исходной формой обучения, ведущей за собой развитие, является обмен деятельностями между обучающим и обучаемым, приводящий к возникновению новых действий и решению на их основе спе-

цифических учебных задач, непосредственно обеспечивающих поиск и выделение обобщенных способов работы с содержанием учебного материала.

Вопрос об организации совместной деятельности как генетически исходной форме обучения первоначально, как известно, был поставлен А.Н. Леонтьевым, который рассматривал обмен деятельностей в качестве основы возникновения новых действий. «Генез действия, — писал А.Н. Леонтьев, — лежит в отношениях обмена деятельностей» [74, с. 108]. Обмен деятельностей представляет, по мысли А.Н. Леонтьева, основной механизм происхождения новых действий, в то время как предмет и структура возникающего действия зависит от содержания общих задач и целей выполняемой совместной деятельности.

Но говорить о том, что те или иные формы взаимодействия обучающего и учащихся становятся основой полноценного обучения, гораздо легче, чем реализовать эту позицию в конкретном исследовании. Последнее требует обоснования способов организации совместных действий обучающего и обучаемых, самих обучаемых, определяющих возникновение новых действий и решение соответствующих задач. Далеко не всякие формы организации совместных действий взрослого и детей, самих детей приведут учащихся к пониманию новых для них способов освоения учебного содержания. Иначе говоря, не всякие действия, которые возникают в процессе обучения, приведут к развитию учащихся. Проблема заключается в том, чтобы раскрыть своеобразие совместной деятельности в связи с усвоением обобщенных способов решения классов задач, обеспечивающих дальнейшую полноценную ориентацию учащихся в содержании объектов и ситуации.

Наш подход к проблеме заключается в том, чтобы рассмотреть КРУС как основу возникновения новых действий вообще и учебно-познавательных действий в частности, обосновать исходные формы ее организации, связанные с характером передачи образцов действия от обучающего к обучаемому. Для этого важно руководствоваться общими представлениями о строении и содержании учебной деятельности, учитывать роль этой деятельности в развитии коммуникативно-рефлексивных процессов.

КОНСТРУКТИВНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ, ОСНОВАННЫЙ НА ВЫПОЛНЕНИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ

С понятием об освоении обобщенных способов действия в теории учебной деятельности неразрывно связано понятие об учебном или учебно-познавательном действии. Своеобразие этого типа действий человека характеризует способ анализа объекта действия. В концепции учебной деятельности этот способ определяется как конструктивно-содержательный: путем конструктивно-содержательного анализа конкретное свойство или состояние объекта (ситуации) выводится из некоторого отношения, характеризующего обобщенный принцип, которому соответствует изучаемый объект.

Выполнение учебно-познавательного действия применительно к тому или иному классу объектов или ситуаций, не является тривиальным актом, а включает ряд преобразований, наличие которых позволяет человеку реконструировать содержательную основу объекта усвоения, делать принципы его построения предметом специального изучения. В настоящее время компоненты учебного действия достаточно глубоко исследованы. Перечислим их еще раз. Это:

- преобразование объекта или ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;
- фиксация выделенного отношения в предметной, графической или знаковой форме;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом» виде;
- выделение и построение серии частных конкретно-практических задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи [36].

Преобразование объекта, направленное на выделение всеобщего отношения рассматриваемой системы, является начальным этапом конструктивно-содержательного анализа. Согласно результатам, такое преобразование осуществляется как специфический переход от одного типа связи элементов системы к другому, благодаря чему свойство каждого элемента рассматривается в отношении к принципу, которому соответствует

система [67, 114]. Так, в исследовании И.В. Ривинной было установлено, что включение в систему элемента, свойства которого разрушают принцип ее построения, осуществляется на основе преобразования заданного типа связей элементов и построения новых связей, что требует перехода от одной предметной структуры к другой. Такой переход характеризует системность учебно-познавательного действия [115]

Данные этих исследований свидетельствуют о том, что познавательное действие направлено именно на поиск и выделение принципа построения объекта и осуществляется путем преобразования предметных структур как целостностей. Поэтому сказать, что анализ объекта осуществляется через учебно-познавательное действие, значит, доказать, во-первых, что на основе этого действия раскрывается генетически исходное отношение, во-вторых, показать, что это действие первоначально реализуется в предметной форме, когда, сталкиваясь с набором предметов, образующих некоторую систему, человек выделяет некоторый общий принцип ее функционирования, и, наконец, в-третьих, показать, что свойство элемента системы выводится из этой содержательной основы путем преобразования заданного типа связей элементов и построения новой связи (переход от структуры к структуре).

Многолетние экспериментальные исследования закономерностей формирования учебной деятельности показывают, что чувственно-предметный анализ объекта является начальным этапом выполнения учебно-познавательного действия. На этом этапе проблема поиска ориентировочной основы осваиваемого действия впервые возникает для самого учащегося [1, 9, 91, 112 и др.].

Не менее важную роль в процессе анализа объекта принадлежит также использованию знако-символических средств — предметных, графических, знаковых схем и моделей. В опоре на эти средства решение учебной задачи разворачивается как процесс моделирования содержательных свойств объекта. Результаты, в частности, свидетельствуют о том, что применение моделей и схем при выделении искомого содержания является качественно новой характеристикой деятельности обучаемых. А переход от предметных преобразований к построению знако-

символической модели объекта характеризует предметность и обобщенность учебно-познавательного действия. Предметность и обобщенность являются в данном случае показателями того, что содержание объекта представлено для самого учащегося не только в предметной форме, но и выражено в форме понятия, а соответствующий понятию способ действия является обобщенным [127].

При переходе от чувственной, материально-предметной формы преобразования объекта к построению его модели и последующему использованию этой модели в решении конкретно-практических задач осуществляется переход от действия к мысли, специфической для учебно-познавательного действия. Как справедливо отмечает В.В. Давыдов, «в этих двусторонних связях предметно-познавательных действий и “движений” чистых понятий как действий со знаками-символами состоит единство чувственного и рационального в теоретическом познании действительности, направленном на изучение содержательных ее сторон и свойств» [43].

**КОЛЛЕКТИВНО-РАСПРЕДЕЛЕННАЯ УЧЕБНАЯ СРЕДА
КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТАНОВКИ
И РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ И ФОРМА ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЕМЫМИ
ОБОБЩЕННЫХ СПОСОБОВ ДЕЙСТВИЯ**

Как уже отмечалось, специфической потребностью и мотивом учебной деятельности человека являются творческое (теоретическое) отношение к действительности и соответствующие ему способы ориентации. Такое отношение формируется на основе решения учебных задач. Решая учебные задачи, человек овладевает обобщенными способами решения определенных классов конкретно-практических задач.

Содержательное обобщение предполагает анализ условий происхождения некоторой системы объектов. Такой анализ обнаруживает генетически исходное отношение (связь), лежащее в основе конкретных и частных проявлений данной системы. Именно решение особой учебной задачи определяет закономерностями овладения человеком обобщенными способами действия. Вместо термина «обобщенный способ действия» нередко употребляют в том же смысле термин «общий способ действия»

или «всеобщий способ действия». Как правило, эти термины обозначают предмет и основной результат решения учебной задачи. В том случае, если человек ориентируется на частные характеристики объекта или ситуации, говорят, что имеет место процесс решения конкретно-практической задачи. Имеется немало работ, где рассматриваемые процессы решения учебной и конкретно-практической задачи не дифференцируются. Но без этого остается не ясным, в чем состоят закономерности, которые характеризуют освоение обобщенных способов действия. В тоже время, без интересующей нас дифференциации создается путаница при обосновании условий постановки и механизмов решения собственно учебной задачи. При определении учебной задачи важно учитывать, ориентируется ли решающий на выделение особенностей обобщенного способа действия и каким образом соответствующая ориентация осуществляется [37, 96, 97 и др.].

Наиболее точное различие учебной и конкретно-практической задачи принадлежит Л.В. Берцфаи [8]. Согласно введенному ею определению, учебная задача имеет место там, где способы действия являются прямым объектом усвоения, а обнаружение и анализ существенных условий действия выступают как основная и главная цель решения, причем последующее выполнение конкретных действий происходит в плане этой ранее выделенной общей ориентировочной основы. При решении конкретно-практической задачи овладение ориентировочной основой не является прямой целью выполняемого действия. Она используется при решении серии частных и конкретных заданий, а правильное выполнение каждого из них выступает как желаемый конкретный результат. В своих исследованиях автор подчеркивает определенную условность термина «конкретно-практическая» задача, поскольку решение и этого типа задач содержит в себе момент учения. Однако учение протекает здесь иначе, нежели учение путем освоения обобщенных способов действия, и по ряду показателей сходно с усвоением знаний в обыденных ситуациях.

Для исследования процессов решения специфически учебной и конкретно-практической задачи Л.В. Берцфаи использовала следующую лабораторную ситуацию. Испытуемому

предлагалось провести фигурку через произвольный по форме и установленный на специальном приборе лабиринт. Управление перемещением фигурки задавалось на пульте прибора. Перемещение осуществлялось в четырех взаимно перпендикулярных направлениях, каждое из которых было связано с одной из четырех кнопок пульта. Каждая кнопка имела свое функциональное значение — «нажим» на кнопку перемещал фигурку вдоль прямой линии в одном из четырех направлений («влево», «вправо», «вверх», «вниз»). Нажимая на кнопки в различной последовательности, можно было перемещать фигурку по лабиринту любой произвольной формы, составленной из взаимно перпендикулярных отрезков прямых.

При всем многообразии задач на перемещение фигурки по лабиринтам произвольной формы можно указать на некоторый принцип, общий для выполнения любого конкретного задания. Он заключается в наличии определенной связи направлений перемещения фигурки и расположения кнопок на пульте прибора. Поиск связи кнопок с направлениями перемещений и служит психологической характеристикой процесса решения задачи как собственно учебной. Нажимая на кнопки в избираемой последовательности и фиксируя связь кнопок и направлений, испытуемые обнаруживали необходимую связь, осваивали тем самым обобщенный способ выполнения конкретных заданий. В случае решения задачи как конкретно-практической испытуемые не выделяли принцип связи между направлениями перемещений и кнопками прибора. Эта связь не выступала здесь предметом целенаправленного действия. В данном случае, при перемещении фигурки по лабиринту испытуемые ориентировались на конкретный результат, при котором последовательность кнопок ставилась в соответствие с частными особенностями конфигурации лабиринта. Принцип связи кнопок с направлениями перемещения ими специально не рассматривался.

Из анализа описанной лабораторной ситуации следует, что освоение обобщенного способа действия составляет существенную сторону процесса решения задачи как учебной. Такое освоение требует преобразования заданного образца действия в ориентировочную основу, общую для выполнения многообразно конкретных действий. Последнее, как показывает ана-

лиз, приводит к изменению самого субъекта, заключающемуся в его самоизменении — в изменении ранее имеющихся у него способов организации и регуляции собственного действия и приобретения новых способов ориентации в системе окружающих его ситуаций [147].

Таким образом, определение КРУС как основу организации учебной деятельности требует также рассмотрения того, в какой мере такая форма деятельности обеспечивает освоение обобщенных способов решения некоторого класса задач. Для этого нужны специально разработанные методологические положения, понятия и методики, применимые в исследовании взаимодействий обучающего и обучаемых, а также самих обучаемых, адекватных предметно содержательной структуре подлежащих освоению образцов действия. Разработка соответствующих методологических положений, понятий и экспериментальных методик выступает на сегодняшний день как фундаментальная научная проблема общей психологии, теории учебной деятельности, а ее решение включает решение по крайней мере следующих основных задач:

- обоснование гипотезы о совместной, коллективно-распределенной форме организации учебной деятельности как генетически исходной форме освоения обобщенных способов действия;
- разработку теоретической модели организации КРУС, определяющей психологические условия возникновения учебно-познавательных действий;
- разработку адекватного метода исследования основных типов организации КРУС и соответствующие методические приемы и методики;
- проведение экспериментального исследования психологических закономерностей и механизмов организации основных типов КРУС, раскрытие влияния способов взаимодействия участников КРУС на развитие коммуникативно-рефлексивных процессов обучаемых.

Решение названных исследовательских задач определяет путь психологических исследований и разработок КРУС как исходной формы организации учебной деятельности, обоснования условий ее эффективного функционирования и оценке влияния развития способностей детей.

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ, ЭФФЕКТИВНЫХ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССОВ КОММУНИКАЦИИ И РЕФЛЕКСИИ

В русле обсуждаемого подхода проблема организации совместной учебной деятельности должна быть поставлена как проблема формирования у учащихся обратимых связей между предметными действиями с соответствующими моделями (действиями с самими действиями). Последнее означает, что поиск и моделирование таких связей должно стать предметом особой работы самих учащихся. Лишь в этом случае можно понять, каким образом содержание объекта превращается в обобщенный способ решения некоторого класса конкретно-практических задач. Нельзя сводить этот процесс только к организации предметных действий учащихся или же к формированию умений применять различного рода схемы и модели. Это наверняка приведет к формализации действий, к невозможности самостоятельно строить новые действия и решать необходимые задачи.

Поэтому, рассматривая КРУС как форму конструктивно-содержательного анализа объекта, следует определять такую среду как деятельностьную технологию распределения предметного содержания объектов и необходимое условие освоения соответствующих обобщенных образцов действия. С этой точки зрения, организация совместной деятельности, обеспечивающая происхождение учебно-познавательных процессов и, в конечном итоге, определяющая освоение обобщенных способов действия, имеет своим предметом связь различных моделей преобразования объекта (схем действия) и дифференциацию этих моделей относительно общего продукта, получаемого в деятельности. В своей исходной форме такая организация возникает в условиях распределения способов действия между участниками деятельности, опирается на предметно-материальный обмен действиями и преобразование соответствующих моделей.

Суть сформулированного нами подхода нетрудно понять, если исходить из того, что соотношение между моделью действия и содержанием объекта изучения первоначально раскрывается через его преобразование и различение соответствующих способов. Такое различение предполагает построение субъектом модели другого действия (действия «другого») и последующее

отнесение характеристик этой модели к модели собственного действия. Поэтому роль совместного действия в происхождении учебно-познавательных процессов заключается в том, что на основе его организации может быть обеспечено включение различных моделей в выполнение общей деятельности и их последующее преобразование, адекватное содержательному анализу объекта.

С учетом рассмотренных положений, мы можем указать на основные характеристики, наличие которых определяет своеобразие организации коллективной распределенной учебной деятельности. К ним относятся:

- распределение начальных действий и операций, заданное предметными условиями совместной деятельности;
- обмен способами действия, заданный необходимостью включения различных для участников моделей действия в качестве необходимого средства для получения продукта совместной работы;
- взаимопонимание, определяющее для участников характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности (путем взаимопонимания устанавливается соответствие собственного действия и его продукта и действия другого участника, включенного в деятельность);
- коммуникация (общение), обеспечивающая реализацию процессов распределения, обмена и взаимопонимания;
- планирование общих способов работы, основанное на предвидении и определении участниками адекватных задаче условий протекания деятельности и построении соответствующих схем (планов работы);
- рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничений собственного действия относительно общей схемы деятельности (путем рефлексии определяются возможности собственного действия в совместном действии).

Распределение способов действия и их обмен являются необходимым условием возникновения учебно-познавательных процессов и характеризуют обобщенную модель организации совместной учебной деятельности, определяющей особенности КРУС. Согласно нашему подходу, именно организация коллективных взаимодействий обучаемых и моделирование

этих взаимодействий является основой полноценно действующей и функционирующей КРУС. В такой среде осуществляется связь между чувственно-предметной формой действия и знакосимволической его формой, основанной на преобразовании модели [117, 34, 140 и др.]. Указанному требованию отвечает особый социально-генетический метод, позволяющий изучать организацию индивидуальных действий в совместном действии, направленном на совместный поиск, выделение, фиксацию и моделирование некоторого предметного отношения, характеризующего систему. Возможность исследования способов организации совместного действия в предметной ситуации, когда поиск оснований для разделения действий, их включение и координация в общей работе возникают в условиях преобразования объекта, существенно отличает социально-генетический метод от других подходов к изучению совместной деятельности [123].

При разработке метода принципиальным является вопрос о том, какие средства могут стать основой для организации коллективно-распределенной деятельности, а главное, при каких условиях введение этих средств позволит столкнуть участников с необходимостью искать основания для разделения действий и их координации в предметном содержании исследуемого объекта. Для этого были обоснованы и разработаны специальные знаковые модели (схемы) организации деятельности. В них фиксировался: операционный состав индивидуальных действий участников и способ разделения этих действий в зависимости от содержательных свойств предметной ситуации; пространство, в границах которого разворачивается деятельность (схема определяла место каждого участника в предметной ситуации, разделение выполняемых участниками операций и их взаимосвязь). Содержание исследуемого объекта представлено в схемах через систему операций участников и их связь между собой. Наличие связанных операций, соотносимых изменяющимся свойствам объекта, обеспечивает разделение деятельности и взаимодействие участников в процессе совместного решения задач.

Таким образом, основную особенность описываемых схем составляет двуплановость изображения предметного содержания. С одной стороны, это содержание фиксируется в некоторой предметной структуре, с другой стороны, этому содержанию

ставится в соответствие определенный способ организации действия участников, конкретная связь обеспечивающих действий операций. За счет этого решение конкретной задачи строится как процесс перехода от предметного плана деятельности к общей схеме ее организации. Переход от одного плана к другому выступает как основа организации деятельности, а разрушение однозначного соответствия между схемой действия и структурой свойств исследуемого объекта приводит к ограничению действия соответствующим предметным содержанием. Наличие таких разрывов сталкивает участников с необходимостью поиска новых форм организации деятельности, становится основой рефлексивного анализа действия, способствующего перераспределению действий между участниками (обмен действиями), кооперации и координации индивидуальных действий в совместном на основе коллективного моделирования, развернутой коммуникации и планирования общей деятельности. Указанные требования соответствуют определению КРУС как формы конструктивно-содержательного анализа объекта, опирающиеся на коммуникацию участников и рефлексии способов выполнения индивидуальных действий в совместном.

ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К СИСТЕМЕ ЗАДАЧ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЙ ОРГАНИЗАЦИЮ КОЛЛЕКТИВНО-РАСПРЕДЕЛЕННОЙ ФОРМЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проведенный анализ позволяет заключить, что коллективно-распределенная форма организации учебной деятельности, основанная на построении каждым ее участником модели другого действия и последующим отнесением характеристик этой модели к модели собственного действия, является той исходной формой, в рамках которой связь предметных и операциональных компонентов действия выступает для обучаемых как особая проблема. При этом способность учащихся выполнить предметные преобразования по заданной схеме операций определяет предметность действия, способность выполнить обратимую операцию — обобщенность, а умение перестраивать заданную схему организации совместной работы характеризует системность строящегося действия.

Примером предметной ситуации, отвечающей данным требованиям, может служить задача на взаимодействие полюсов магнитов, составляющих систему связанных элементов [68, 117]. На рис. 4 показаны внешне сходные предметные структуры (конструкции из взаимно действующих кольцевых магнитов), которым соответствуют различные схемы («карты») операций. Различие в схемах объясняется тем, что одно и то же явление («магниты вместе» — притягиваются или «магниты раздельно» — отталкиваются) получается при различной ориентации магнитных полей (напомним, что отталкивание магнитов происходит при взаимодействии одноименных полюсов — «северного» полюса с «северным» и «южного» с «южным»). При разделении операций между двумя участниками таким образом, что один выполняет «переворот нижнего кольца», а другой — «переворот верхнего кольца», возможны, по крайней мере, два способа организации действия, адекватные содержанию задачи.

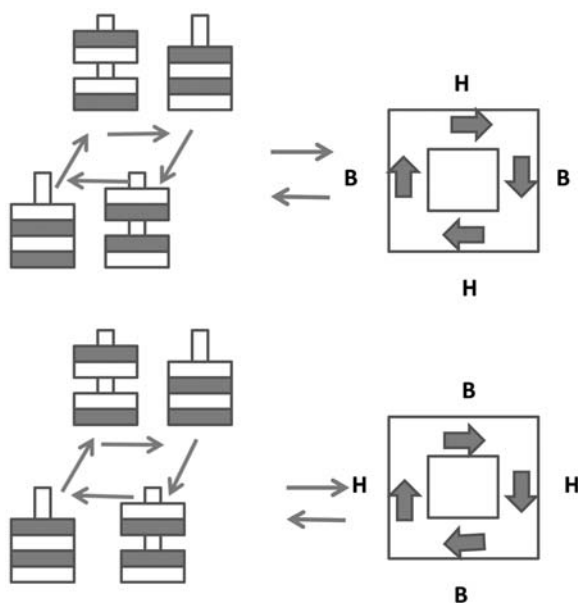


Рис. 4. Изменение схемы действия в зависимости от содержательного свойства предметной структуры:
значениями «В» и «Н» отмечен соответственно «переворот верхнего кольца» или «переворот нижнего кольца» — кольцевого магнита

Если первоначально, используя цветные метки (раскраску магнитов), двум участникам продемонстрировать связь между изменением свойств предметной структуры и способом получения этих свойств, заданных через схему связанных операций, а затем поставить участников перед необходимостью строить совместное действие в соответствии с любой произвольной предметной структурой, то можно понять, является ли предметное содержание (взаимная ориентация магнитов) для самих детей средством для построения ориентировочной основы действия. И, наоборот, предлагая участникам построить некоторую предметную структуру (систему связанных элементов — магнитов), по схеме операций можно выяснить предметную отнесенность выполненного действия, его предметность.

Применение знаковых моделей в качестве средства организации учебной деятельности позволяет обучающему строить учебные ситуации, в условиях которых можно, во-первых, формировать совместные учебные действия обучаемых и разворачивать необходимые способы групповой работы, во-вторых, используя прием декомпозиции предметных и знаковых структур, сталкивать участников с необходимостью анализа предметных оснований самой формы организации совместной деятельности. Последнее обеспечивается наличием двух различных по своим задачам, но связанных единой целью этапов учебной ситуации. Условно эти этапы обозначены нами как тренировочный и учебный. Задача первого этапа состоит в организации обучающим совместно-распределенного действия участников в группе. Опираясь на использование схемы действия, обучающий организует содержательное общение и сотрудничество участников как процесс преобразования объекта и соответствующих моделей. Задача следующего этапа состоит в рефлексивно-содержательном анализе самой формы строящегося действия. Этот анализ проводится путем изучения совместно выполняемых участниками действий, их предметной направленности, а также путем выделения того значения, которое приобретает для обучаемых введенная обучающим схема (модель) деятельности.

Проведенный анализ позволяет определять требования к разработке системы учебных задач для организации коллективно-распределенной учебной среды содержательной направленно-

сти. Согласно результатам, ее основу составляет выполнение участниками следующих совместных учебных действий:

- включение в деятельность различных моделей действия участников;
- предметно-содержательный обмен способами действия и их взаимная координация;
- взаимный контроль и оценка выполняемых индивидуальных действий;
- совместное моделирование задаваемых обучающим образцов (схем) организации совместной деятельности;
- преобразование задаваемых образцов деятельности и совместный поиск новых способов организации совместных действий.

Еще раз подчеркнем, что определение содержания предмета усвоения в учебной ситуации устанавливается путем анализа участниками связи между принципом построения соответствующего класса объектов (обобщенный способ действия) и формой организации совместного действия, соответствующей поиску его (принципа) обобщенной модели. Причем предпосылкой для возникновения новой формы организации является ограничение, накладываемое на индивидуальное действие строящимся совместным. Преодоление этого ограничения связано с рефлексивным анализом оснований вновь строящегося действия и требует освоения связей и отношений, характеризующих возникающую общность участников коллективной ситуации. Таким образом, основанная на системе предметных и знаковых моделей организация совместной деятельности представляет собой сложную динамически развивающуюся в пространстве и времени систему, которая, с одной стороны, в качестве своих составляющих включает распределение начальных действий и операций, обмен действиями, а с другой стороны, характеризуется процессами *взаимопонимания, коммуникации, планирования и рефлексии*. В условиях формирования и развития такой системы между ее основными составляющими устанавливаются взаимосвязи и взаимоотношения. Причем, в единстве указанных показателей раскрывается своеобразие возникающей учебной общности взрослого и детей, а также самих детей.

5.3.2. Развитие младших школьников в условиях совместной учебной деятельности: результаты экспериментальных исследований

Положение об исходной форме учебной деятельности как коллективно-распределенной между ее участниками получило развитие в исследованиях В.В. Рубцова, В.С. Агеева, Р.Я. Гузмана, А.Ю. Коростелева, А.Г. Крицкого, А.А. Марголиса, В.А. Львовского, И.В. Ривиной, М.А. Семеновой, И.М. Улановской, на основе которых были изучены способы организации коллективно-распределенной учебной деятельности, определена ее структура, получены данные о ее продуктивном влиянии на развитие когнитивных процессов у детей.

Так, развивая положения теории учебной деятельности, В.В. Рубцов в своих работах показал, что помимо «традиционной» системы учебных действий необходимо выделять особую *систему совместных учебных действий*, связанных с координацией, планированием и организацией взаимодействий учащихся и взрослого, учащихся между собой, преобразованием заданных взрослым способов действия и моделированием новых образцов организации совместной деятельности для достижения общего результата на основе выстраивающихся между субъектами взаимодействия процессов коммуникации, рефлексии и взаимопонимания [119, с. 136].

В исследовании, выполненном на материале методики «Кольцо из предметов» [121, с. 56–58], и направленном на изучение организации совместных действий и их роли в развитии интеллектуальных способностей детей 5–13 лет, специальному анализу были подвергнуты связи между кооперацией детей со взрослым и между собой и уровнем развития операциональных структур, связанных с анализом отношений включения подкласса в класс. В ходе анализа экспериментальных данных удалось описать три типа кооперации. Их особенности состоят в следующем.

1. *Кооперация, основанная на ориентации на один признак элемента структуры.* Характерным для кооперации данного типа является затруднение, которое участники испытывают при организации совместной работы. Такое затруднение возника-

ло вследствие того, что напарники по совместной работе хоть и выделяли индивидуальные операции в составе совместного действия, тем не менее не видели специфической связи между ними. В связи с этим, при изменении предметных условий действия участникам не удается организовать перераспределение и взаимообмен операциями. Их внимание обращено преимущественно на возможности собственной операции, общая задача как бы разделяется на две (или несколько, если участников больше двух) независимые задачи и решается каждым из «напарников» отдельно. Процесс перестроения кооперативных связей не становится для этих детей предметом специального анализа, такая задача ими не выделяется. Это становится причиной того, что при возникновении новых предметных условий, они начинают восприниматься как «непреодолимые» ограничения, что, в свою очередь, приводит к распаду кооперации между участниками совместной деятельности. Существенным для кооперации данного типа является ориентация участников лишь на один признак, по которому и осуществляется систематизация предметов. Такая ориентация затрудняет понимание детьми роли перераспределения операций и обмена ими, и тем самым она препятствует образованию реальных, обусловленных заданием отношений между членами группы.

2. *Кооперация, основанная на ориентации на два признака элемента структуры.* При кооперации данного типа участники преодолевают замкнутость в рамках возможностей индивидуального действия. Если при кооперации первого типа каждый из субъектов совместной деятельности решал самостоятельную задачу независимо от другого, то здесь дети рассматривают уже общую работу (и ее результат) как единое целое, складывающееся из отдельных частей (индивидуальных операций). Участникам удается перейти от параллельного выполнения операций к их взаимозамещению, основанному на понимании каждым ребенком условий и результатов своих индивидуальных операций. При этом хоть участником и удается перейти собственно к совместной работе и совместному поиску решения задачи, правильно определяя состав операций, выстраивая их строгую последовательность для достижения общего результата, тем не менее они не выявляют сами связи операций со свойствами

изучаемого объекта, т.е. дети каждый раз решают новую для них конкретно-практическую задачу, соотнося конкретный порядок операций с отношениями включения подкласса в класс и не выделяя обобщенного способа действия.

3. *Кооперация, основанная на ориентации на связанную систему признаков.* При образовании кооперации третьего типа также отмечается взаимозамещение и обмен операциями между напарниками, однако здесь возникает замещение иного характера, основанное процессе организации совместной деятельности. Именно способ организации совместной деятельности становится для этих детей предметом специального анализа и рефлексии, они начинают замечать, что предписанная им операция может и должна быть заменена на другую, в связи с чем предметная совокупность начинает оцениваться ими с точки зрения способа организации совместного действия. Как и механизм замещения, так и само совместное действие во втором и третьем типе кооперации различаются по своей форме и составу: если в кооперации второго типа совместное действие есть единство индивидуальных операций в их жесткой последовательности, то здесь оно превращается в целое образование, где индивидуальные операции «растворяются» и не мыслятся независимо и отдельно.

В результате анализа каждого из приведенных типов кооперации, специфических особенностей и динамики развития, В.В. Рубцов приходит к выводу, согласно которому перестраивание схем действия, характеризующее высокий уровень развития понятийного мышления ребенка, опирается на механизм его взаимодействия со взрослым и другими детьми. Такое продуктивное взаимодействие, способствующее развитию интеллектуальных способностей ребенка, обеспечивается, в первую очередь, процессами рефлексии и коммуникации, определяемыми и возникающими вслед за необходимостью организации совместного действия при изменении предметных условий действия, требующих понимания значения действий другого участника как условия собственного действия.

В дальнейшем это исследование было продолжено в совместной работе В.В. Рубцова и Ю.В. Громько, посвященной роли взаимопонимания при образовании понятий у детей. Авторы продемонстрировали тот факт, что необходимым условием воз-

никновения взаимопонимания между участниками совместной деятельности является перестройка заданных взрослым способов взаимодействия, достигаемая участниками посредством анализа возможностей кооперации индивидуальных действий и их включения в структуру совместного действия [121, с. 85]. В экспериментальных ситуациях, при которых участники обращались к анализу способов взаимодействия друг с другом с целью определить возможности соотнесения результатов индивидуальной работы и их включения в схему работы напарника, им удавалось выявить принципы, характеризующие содержание предметной задачи. В ситуациях, когда дети ограничивались простым контролем за внешними условиями задачи, процесс совместной работы разрушался и задача участниками не решалась. Отсюда следует, что процесс усвоения понятия учащимися, раскрытие существенных принципов построения изучаемого предмета непосредственно связаны со способом организации и координации взаимодействий детей и взрослого, детей между собой. Именно характер соотнесения индивидуальных действий участников и способ включения (или не включения) действий напарников в общую схему решения задач определял качественные особенности формирующегося понятия.

На основе анализа экспериментальных данных было установлено три типа взаимопонимания между напарниками по совместной деятельности:

- 1) на основе индивидуального понимания участниками закрепленных за ними преобразований;
- 2) на основе понимания последовательности собственных действий и действий другого участника;
- 3) на основе определения способов включения результатов, полученных одним участником, в работу другого.

Как утверждает Ю.В. Громько, овладение школьником новой системы отношений со взрослым и другими детьми, через которые он осваивает собственно научные понятия (как обобщенные способы действия по раскрытию существенных свойств и закономерностей изучаемого объекта или явления), происходит именно при образовании третьего типа взаимопонимания между субъектами совместной деятельности.

Это положение еще более отчетливо проявляется в исследовании, проведенном В.В. Рубцовым и А.Ю. Коростелевым, направленном на изучение групповых действий взрослого совместно с детьми и детьми между собой. Исследователям удалось установить три типа предметной отнесенности совместного действия и соотнести их с выявленными способами организации учебно-познавательного действия. На материале методики «Контур» [121, с. 92] авторы продемонстрировали, что если участники ориентируются лишь на внешние признаки объекта действия, то им не удается согласовывать друг с другом индивидуальные операции и организовывать процесс взаимодействия для достижения общего результата, т.е. собственно совместное действие. Само совместное действие распалось в данном случае на ряд отдельных индивидуальных операций, самостоятельные контроль и оценка учащимися совместного действия не происходили, поэтому процесс «совместной» работы мог осуществляться только по заданной изначально взрослым схеме и только под его руководством. Такие группы учащихся если и находили верные решения предложенных задач, то преимущественно методом «проб и ошибок», а в ряде случаев вовсе отказывались от продолжения решения еще на начальных этапах эксперимента.

Когда же участники учитывали результат совершенных напарником операций, «подстраивали» индивидуальные операции под этот результат, то они выделяли не только отдельные внешние признаки, но начинали ориентироваться на их взаимосвязь. Собственно, эта взаимосвязь и открывалась им через установление соответствия между своим операциями и операциями соучастника совместной деятельности. При этом участникам еще не удавалось выявить определенную систему, общую закономерность в соответствии с которой функционирует и построен изучаемый объект или явление. Для них общий результат представлялся каждый раз как конкретная выявляемая последовательность операций, а изменившееся состояние объекта — отправная точка для нового отсчета этой последовательности.

В тех случаях, когда участники переходили к анализу связей, существующих между их индивидуальными операциями, т.е., по сути пытались выявить исходное основание, принцип, по кото-

рому происходит распределение и перераспределение операций между ними, им удавалось обнаружить и определенный принцип систематизации в предметной области действия. Каждое взаимодействие элементов предметной ситуации (магнитов) рассматривалось участниками группы в связи с организацией индивидуальных операций внутри совместного действия, приводящей к заданной взрослым (через специальные схемы) конструкции из элементов — магнитов. Этот способ построения совместного действия принципиальным образом отличается от того, где дети чередуют выполнение своих индивидуальных операций. Проявляется это, в первую очередь, в том, что для участников становится безразлично кто из них выполняет «первую», а кто «вторую» операцию — такого разделения для них не существует, поскольку они начинают выделять иную единицу анализа — не результат как таковой, а его зависимость от способа организации своих действий с напарником. Последнее в свою очередь, проявлялось в планировании, контроле и оценке реализуемых способов осуществления совместного действия.

В работе Р.Я. Гузмана, направленной на изучение роли совместной деятельности в решении учебных задач (на материале методики «Круг» [113, 35]), участники, управляя движками реостата, в ходе решения задачи должны были совместными усилиями построить на бумажном листе окружность. Однако действия между участниками распределялись таким образом, что один из участников, управляя своим движком, мог проводить только горизонтальные линии, а другой — только вертикальные. Окружность участники могли построить тогда, когда их действия будут специально скоординированы.

В ходе исследования автору удалось выявить три типа моделей организации совместной деятельности.

- Дети, демонстрировавшие *первую модель* организации, не обнаруживали совместного способа решения задач. Их деятельность характеризовалась последовательным совершением операций без попыток их объединения. Распределение и обмен действиями, как и коммуникация между напарниками полностью отсутствовали, что не позволяло участникам выстраивать ситуацию взаимопонимания друг с другом, планировать и контролировать процесс взаимодействия. При изменении

условий действия участникам не удавалось перераспределить индивидуальные операции, вследствие чего возникал конфликт, приводивший к распаду совместной деятельности и отказу напарников от продолжения решения.

- Для детей, обнаруживавших *вторую модель* организации, характерным было то, что сама задача, ее предполагаемый окончательный результат (в данном случае окружность), выступала в качестве специфического ориентировочного поля, на основе которого происходил процесс распределения общей работы и обмена соответствующими операциями. Каждый из участников выделял как свою часть работы, необходимый вклад в общий результат, так и часть работы напарника. Разворачивающийся процесс коммуникации между участниками позволял им преодолевать трудности, возникавшие в связи изменениями условий действия (специально вводимых взрослым) и после ряда проб продолжать успешное выполнение задания. Тем не менее важной особенностью данной модели организации является ориентация участников на максимально точное воспроизведение заданного образца, что еще не позволяло им выйти за пределы предметной задачи. Именно этим определялись те нарушения и неточности, присутствовавшие при решении задач.

- В случае *третьей модели* организации, участники выделяли предметную составляющую задания как единство закрепленных за ними индивидуальных операций. Это позволяло участникам преодолевать ситуацию, когда каждое индивидуальное действие воспринималось ими изолированно, в связи с чем они не выделяли свою и чужую долю в конечно продукте взаимодействия.

- Специальным предметом анализа для этих пар детей становилась взаимосвязь совместно выполняемых действий и результата такого способа взаимодействия. Возникновение новой для детей задачи по построению взаимодействия и совместному планированию различных траекторий его организации, опосредующей выполнение основной задачи — построение окружности, позволяло им выявлять и общие закономерности, лежащие в основе выполняемого действия, т.е. обобщенный способ действия, в связи с чем неточности и ошибки при выполнении задания у этих детей отсутствовали.

Полученные данные позволили сформулировать вывод, согласно которому «форма кооперации действий участников действительно является способом решения учебной задачи: использование моделирования образца результата является средством контроля наличия кооперации действий и условием понимания школьниками необходимости кооперации, а также адекватности используемых ими способов кооперации» [35, с. 136].

В каждом из приведенных исследований специальному анализу было подвергнуто также общение детей со взрослым и между собой, их речевая продукция. Авторы отмечали динамику развития совместного действия: на первоначальных этапах операции между детьми разделялись случайно, однако в дальнейшем происходило распределение и согласование индивидуальных операций в зависимости от схемы совместного действия. В итоге, от обсуждения операций с конкретными предметами дети переходили к анализу и обсуждению способов построения совместного действия. Помимо этого, была отмечена динамика в развитии общения учащихся с экспериментатором. В ходе перехода детей к совместному действию, к анализу взаимосвязи индивидуальных действий, они все реже обращались к экспериментатору и пытались вовлечь взрослого непосредственно в работу группы, и обращения ко взрослому начинали носить характер демонстрации возможностей совместного действия (например, «по-е-ха-ли», «тор-мо-зим», «раз-ги-ба-ем», «сейчас нак-ло-ни» и т.п.) [121, с. 112].

Авторы описали особый характер интонирования и растягивания слов, возникновение междометий («А-а-а...», «р-р-р-р» «Вж-и-и-и-к» и т.п.), различные невербальные проявления возникшей совместности (перекрещивания рук, наклоны головы и т.п. [121, с. 112–113]. Эти вербальные и невербальные особенности коммуникации указывали на формирующуюся между участниками общность, в которой организация взаимодействий детей друг с другом выходила на первый план по отношению к решению предметной задачи. При этом в группах, в которых кооперация индивидуальных действий, закрепленных за участниками, так и не формируется также отмечаются специфические речевые продукты, характерные для подобного способа взаимодействий участников: «Подумаешь, а мои зато...», «Я все сделал»,

«Сам не знаешь», «Я начинаю отсюда, а ты ходи от меня — Нет, я первый» и т.д. Так, предметом общения участников становится не поиск способа кооперации, а попытка продемонстрировать «напарнику» свои индивидуальные возможности, попытка «присвоить» действия напарника, тем самым превратив его из «соучастника» в «средство» индивидуального решения задачи. Отсюда возникает соперничество и совместное действие либо не возникает, либо распадается.

Важно также отметить и коммуникативные акты, осуществляемые участниками в «действенной» форме, например когда один из участников останавливается в процессе выполнения индивидуальной операции и продолжает ее лишь после начала осуществления операции его напарником, как бы «в ответ» на его действия, в попытке *предугадать, спланировать* общий предполагаемый результат [121, с. 112]. Подобное «слияние» действий напарников указывает на: 1) возникновение неразделимого на индивидуальные операции совместного действия; 2) возникновение общего эмоционально-смыслового поля совместного действия участников, когда каждый из напарников «сопереживает» *момент* взаимопонимания с «единомышленником», т.е. общего понимания предметности в объективной ситуации задачи и возможного действия напарника, направленного на достижение общей цели. В следующий момент, когда изменится состояние объекта действия, у каждого из учащихся может возникнуть собственное представление о его предметных характеристиках и свойствах, о причинах возникновения тех или иных его состояний, и, следовательно, ситуация взаимопонимания будет разрушена.

Однако выделение способа взаимодействия как специфического предмета анализа или понимание необходимости кооперации индивидуальных действий для достижения общего результата, возникающая по этому поводу коммуникация становятся для детей базой на основе которой выстраивается новая ситуация взаимопонимания (вспомним три типа взаимопонимания, выделенные В.В. Рубцовым и Ю.В. Громько). Следовательно, для возникновения взаимопонимания между субъектами совместной деятельности недостаточно самой ситуации «действия рядом», необходимо «встречное движение»

субъектов, выражающих и согласующих свои установки, точки зрения относительно объекта действия, в ходе которого позиции каждого «действующего» лица будут перерабатываться, переосмысливаться и приобретать тот вид, который бы не мог возникнуть вне ситуации общения [72, 84].

Таким образом, ни взаимопонимание, ни общее эмоционально-смысловое поле не являются феноменами, возникающими «раз и навсегда» в ситуации взаимодействия субъектов совместной деятельности. Напротив, их последовательные возникновение и распад есть необходимые условия существования возможности «опредмечивания» и «распредмечивания» объекта действия. Если бы, раз возникнув, взаимопонимание оставалось «постоянным» и «нерушимым», то это бы означало невозможность открытия новых взаимосвязей индивидуальных действий напарников, развития взаимодействий между ними и в связи с этим — невозможность раскрытия всей глубины взаимосвязей изучаемого объекта (отделения существенных связей от несущественных). Сущность возникающего между участниками переживания, в действенной форме выражающегося через «слияние» индивидуальных действий в совместное, есть ощущение «Мы» как единство и противоположность «самобытных», но взаимосвязанных «Я». Единство когнитивных и эмоциональных составляющих взаимодействий подчеркивал также Н.Н. Обозов, отмечая, что взаимопознание субъектов взаимодействия сопровождается изменением их эмоциональных состояний [106, с. 87].

В процессе анализа полученных данных было также показано, что в случаях, когда участники группового взаимодействия ориентируются не на образец и его максимально точное воспроизведение, а на взаимосвязь и координацию своих движений, то задание ими выполняется успешнее других участников. Содержание задачи (в данном эксперименте представленное в виде требования построить окружность) становится специфическим «ориентировочным полем», на основе которого в условиях специального распределения действий и столкновения детей с ограничениями индивидуальных действий, возникает необходимость анализа, организации и перестроения способов взаимодействия, изначально заданных взрослым. Возникающие совместные учебно-познавательные действия позволяют

участникам моделировать существенные свойства изучаемого объекта через способ построения совместного действия. Решение предметной задачи становится вторичным, производным результатом от решения новой, возникающей в данной ситуации задачи — построения способа взаимодействия.

Данные, полученные на материале приведенных исследований, впоследствии легли в основу работ, направленных на решение проблемы применения компьютерных технологий в образовательном процессе в качестве средства организации совместной учебной деятельности.

А.Г. Крицкий провел специальное исследование условий использования компьютера в качестве средства организации совместной учебной деятельности детей младшего школьного возраста. Опираясь на теоретико-методологический анализ функций компьютера как средства организации взаимодействий учащихся в процессе постановки и решения учебных задач, автор разработал оригинальную игровую методику «Летчик-локатор». Методика обеспечивала:

1) пространственно-временное разделение участников, отвечающее задаче моделирования исходного чувственно-предметного действия;

2) моделирование игрового контекста ситуации и, соответственно, разделенных условий исходного действия;

3) введение новых средств координации действий участников, с помощью которых осваиваются первоначальные понятия, входящие в аппарат формального описания механического движения;

4) введение в способ взаимодействий участников ограничений, позволяющих «развернуть» учащихся к исследованию содержания кинематических понятий и оснований их происхождения [70].

Автору удалось продемонстрировать, что игровая ситуация, создаваемая с помощью специально смоделированной компьютерной программы, является как бы исходной точкой развития совместной учебной деятельности детей. Она способна преобразовываться в ситуацию обучения, когда учащиеся сталкиваются с новыми ограничениями в плане осуществления выработанного способа действия: «освоение общего способа переводит

действие в игровой план, а введение новых ограничений вновь выталкивает учащихся из игровой формы взаимодействия в учебно-исследовательскую» [70, с. 52]. Этот вывод показывает значение и роль взрослого в контексте организации и развития совместной учебной деятельности детей, формирования учебно-познавательных форм деятельности: сама игра, даже построенная на «учебном» материале, еще не является залогом того, что дети погружены в освоение ее содержательного плана. Лишь специально задаваемые ограничения и препятствия, актуализирующие процессы коммуникации напарников, рефлексии и обмена действиями могут выступать как средства преобразования самого характера деятельности учащихся.

Так, например, А.Г. Крицкий в своем исследовании изучил роль *ограничений в плане общения* на формирование учебно-познавательного действия детей. Такие ограничения строились за счет того, что в ряде экспериментальных групп процесс общения участников опосредствовался компьютером, тогда как в одной группе учащиеся могли непосредственно общаться друг с другом. Сопоставительный анализ двух групп показал, что для данной системы задач способ коммуникации, не опосредствованный компьютером, менее эффективен для становления учебно-познавательного действия. В группе, где общение носило непосредственный характер, участники быстрее находили решение ряда экспериментальных задач, им легче было выстраивать свободный диалог, обмениваться мнениями. Однако их общение было целиком сконцентрировано в рамках компьютерного экрана, смысловой контекст имел ограниченный характер, в связи с чем у детей возникали трудности при изменении предметных условий действия, когда система координат, заданная изначально взрослым, меняла свое расположение относительно экрана. Доступность непосредственного общения, позволявшая участникам легко координировать свои действия, тем не менее оставляла их в плоскости игрового взаимодействия, не позволяла выделять знаковые средства координации индивидуальных операций, обобщающие свойства той модели, с которой эти дети работали. Именно это и приводило к разрушению совместной деятельности тогда, когда участникам необходимо было выявить значимые

отношения между системами отсчета (системами координат) у каждого из напарников.

Разделение участников в пространственном отношении, в свою очередь, затрудняло и ограничивало возможности их свободного общения, однако стимулировало потребность в выработке обобщенного способа действия, поиске общих знаковых средств координации взаимодействий. Выработка подобных знаковых средств определяла смену ориентации учащихся с игровой на учебно-познавательную, выражавшейся в переходе от проб, относящихся к поиску свойств предметной ситуации к пробам, связанным с выявлением свойств применяемых в заданиях моделей (система отсчета, ее элементы, их соотношения).

Помимо роли коммуникативных ограничений, А.Г. Крицкий выявил влияние *обмена индивидуальными действиями* на становление учебно-познавательного действия. С этой целью был проведен сравнительный анализ двух экспериментальных групп, в одной из которых происходил обмен действиями между напарниками (тот, кто изначально выступал в качестве «летчика» становился «локатором» и наоборот), в другой нет. В результате такого анализа было установлено, что в зависимости от способа организации совместной деятельности учащихся проявляются и различные эффекты в плане построения отношений между напарниками в ходе решения учебных задач. Так, в группах, где обмена действиями не происходило, фиксировалось возникновение непреодолимых конфликтов между участниками, приводивших к распаду совместной деятельности: при столкновении с ограничениями, участники начинали «обвинять» друг друга в возникающих неудачах, в их общении преобладали взаимные упреки или высказывания, не относящиеся к ходу решения задач. Помимо этого, обращения ко взрослому также носили «обвинительный» характер, участники указывали на невозможность построения взаимодействий с напарником, взаимное непонимание.

Иная ситуация обнаруживалась в группе, где обмен действиями осуществлялся после каждой решенной задачи. Хотя участники и были склонны в ряде ситуаций предъявлять претензии друг другу в процесс поиска решения, тем не менее в их

общении появлялись уточняющие вопросы, направленные на поиск причин совершаемых ошибок, лежащих вне персоны напарника, они пытались обсуждать, планировать и вырабатывать новую тактику взаимодействий с целью преодоления возникающих ограничений. В соответствии с этой целью изменялся и характер обращений детей к взрослому: вместо указания на невозможность сотрудничества участники пытались вовлечь взрослого в процесс организации взаимодействий внутри группы, в совместное обсуждение предполагаемых стратегий решения задач.

Таким образом, проведенный анализ позволил установить, что организация взаимодействий участников с включением в качестве необходимого условия обмен действиями между ними позволяет актуализировать процессы коммуникации, способствующие установлению ситуации взаимопонимания, как поиска способов включения собственного действия в структуру совместного действия исходя из сходных представлений о свойствах изучаемого объекта или явления. В итоге участники получали возможность взглянуть на саму ситуацию решения задач и учебного взаимодействия «глазами напарника», что позволяло им в более мягкой форме преодолевать возникающие первоначально конфликты, а также переходить из игрового в план учебно-познавательного взаимодействия через поиск системы координации индивидуальных действий.

Полученные данные позволили А.Г. Крицкому сделать вывод, согласно которому специально организованный процесс опосредствования компьютером взаимодействия учащихся ориентирует их на поиск оснований и условий происхождения осваиваемого понятий. Помимо этого, автором был поставлен и дополнительный вопрос о роли взаимодействия «учитель — учащиеся» при построении коммуникативно-ориентированных учебных сред.

С этой целью был разработан специальный формирующий эксперимент, который состоял во введении в процесс решения ряда экспериментальных задач группового обсуждения между каждой из них. Эти групповые обсуждения были направлены на выработку общей терминологии, определение стратегий взаимо-

действия различных пар учащихся, выработку наиболее удачного способа координации действий и формы сообщения. Совместное обсуждение помогало учащимся обсудить различные ошибки и затруднения, возникающие по ходу решения задач, рассмотреть возможные способы организации совместной работы исходя из общих целей и задач, сформировать взаимопонимание между всеми детьми, участвующими в эксперименте. Кроме того, с целью активного вовлечения всех учащихся в процесс обсуждения результатов групповой работы было введено еще одно дополнительное условие: «состав пар участников определялся после... дискуссии и сохранялся только до конца текущего занятия. Работа с новым партнером в каждой новой ситуации требовала от школьников перед началом «игрового» взаимодействия выработать общую для всех стратегию, а также краткую и универсальную форму сообщения, адекватную той ситуации, которая исследовалась в парной работе при завершении предыдущего занятия» [70, с. 86].

В результате проведенного формирующего эксперимента было установлено, что введение дополнительной групповой дискуссии в промежутках между решением учащимися задач на кинематику позволил участникам сконцентрироваться на анализе затруднений, возникавших в отношении понимания свойств изучаемого явления, а также в отношении организации взаимодействий с напарниками по совместной работе. В ходе таких дискуссий участники в бесконфликтной обстановке могли анализировать учебную ситуацию, вырабатывать общую систему координации действий и способ обмена сообщениями друг с другом, вырабатывать общую систему знаков для отображения особенностей совместного способа решения задач. Подобная форма организации совместной работы «активизировала деятельность всех учащихся, способствовала созданию положительной эмоциональной окраски учебной работы и формированию учебно-познавательной мотивации. Организация совместных дискуссий приводила к более быстрой, чем в индивидуально-парной работе, оптимизации взаимодействия учащихся в системе компьютерного моделирования, способствовала осознанному усвоению и использованию начальных кинематических понятий» [70, с. 90].

Итоговым этапом исследования А.Г. Крицкого стало выявление степени влияния обучающей компьютерной методики, построенной на принципах коллективно-распределенной учебной деятельности, на развитие рефлексивного компонента теоретического мышления. С этой целью было проведено специальное исследование, в котором учащимся до и после проведения коллективных сессий предлагалось решать задачи на относительность движения. Решение таких задач и их последующая классификация по существенным (зависимость скорости движения объекта от выбора системы отсчета) или несущественным (по сюжетному характеру) признакам требовало от участников развитого уровня рефлексивности, поскольку требовалось произвести преобразование, связанное с рассмотрением движения в иной системе отсчета.

Проведенная работа позволила выделить три уровня сформированности рефлексивного компонента мышления учащихся [70].

Первый уровень характеризуется способностью к полноценному анализу условий задачи, выделению на его основе существенного отношения и его преобразования.

Второй уровень связан с выделением отношения движений, но ограниченной способностью трансформации этого отношения при переходе из одной системы отсчета в другую.

Третий уровень определяется ограниченной способностью к анализу кинематических зависимостей.

Было также установлено, что существует прямая зависимость между прохождением учащимися обучающего группового этапа, в ходе которого дети решали задачу на кинематику, организуя взаимодействия друг с другом в специально заданных условиях, и степенью овладения понятием относительности. Так, учащиеся, прошедшие обучение с использованием средств компьютерной организации деятельности, демонстрировали более высокий уровень развития рефлексии, чем учащиеся, не участвовавшие в групповом обучающем этапе. В результате А.Г. Крицкий делает вывод о том, что «использование системы компьютерного обучения способствует усвоению шестиклассниками понятий, которые обычно относят на более поздние ступени» [70, с. 98].

Обобщая полученные на разных этапах исследования данные, автор сделал ряд заключений, согласно которым:

– основным психологическим условием использования компьютера в целях организации совместной учебной деятельности являются распределение и обмен действиями между напарниками, опосредствованный компьютером процесс коммуникации. Компьютер есть средство организации коммуникативно-ориентированной образовательной среды, учебных взаимодействий учащихся, в ходе которых становится возможным возникновение и развитие учебно-познавательных действий, раскрытие и усвоение обобщенных способов действий через анализ существенных оснований тех условий, в которых протекает и строится совместная деятельность. Отсюда следует, что не компьютер как таковой должен играть ведущую роль в процессе обучения, но сама модель организации учебной деятельности;

– поиск и освоение ребенком содержания учебной задачи в процессе совместной деятельности основан на процессах коммуникации и рефлексии. Компьютер выполняет при этом функцию объективации (вынесения вовне) этих основных психологических механизмов.

Работа по созданию цифровых образовательных сред в рамках социально-генетического метода проведена также Е.В. Высоккой. Автором была разработана *учебная компьютерная среда «Плавание тел»*. УКС «Плавание тел» выглядит следующим образом: «на экране демонстрируется условное изображение “плавательных” отсеков подводного корабля, позволяющих регулировать плавучесть корабля. При этом используются “легкие” (безусловно всплывающие) элементы — “поплавки” и “тяжелые” (безусловно тонущие) грузы, определенная комбинация числа которых позволяет достичь одного из трех состояний — корабль “всплывает” (поднимается на поверхность), “тонет” (опускается на дно) или же “уравновешивается” в жидкости...» [119]. Таким образом, создавалась возможность для постановки задач различного содержания и трудности, анализируя которые можно было совместно решить задачу.

Варьируя изменение числовых значений тяжести и объема погружаемых тел, плотности жидкостей, варьируя предметно-

логические условия оперирования этими величинами, взрослый получал возможность создавать различные схемы организации совместной деятельности детей, сталкивать их с дополнительными трудностями, преодоление которых стимулировало процессы планирования и оценки эффективности реализуемых моделей взаимодействия (рефлексия). Возможности оперирования участников с цифровой средой и ее объектами (заполнение плавучих тел грузами и водой) для достижения заданной плавучести распределялись так, что решение могло быть обнаружено только при условии координации индивидуальных действий, выполняемых каждым участниками совместной деятельности. «Внешняя», задаваемая компьютерной средой необходимость согласования индивидуальных действий партнеров, актуализировавшая процессы взаимозамещения действий, коммуникации и рефлексии, рассматривалась как условие раскрытия закономерностей функционирования самой модели объекта и перехода к его сложным преобразованиям, к формированию понятия о плавучести тела и плотности жидкости как внутренних основ осуществления такой координации.

Результаты проведенных исследований подтвердили вывод, согласно которому именно специально организованная система совместных учебных действий детей со взрослым и детей между собой приводит к возникновению учебно-познавательных процессов, определяет генез учебно-познавательной деятельности ребенка.

ВЫВОДЫ

Теоретические положения научной школы В.В. Давыдова, развитые в работах, проведенных под руководством В.В. Рубцова, открыли новые возможности в изучении проблем методов, технологий и содержания образования, взаимодействия и сотрудничества субъектов образовательных отношений как исходной основы построения развивающих систем обучения. Полученные в исследованиях данные продемонстрировали существенный потенциал специальной организации учебных взаимодействий учащихся и взрослых, самих учащихся в плане развития познавательных способностей детей и личности в целом.

Специально стоит отметить, что авторам удалось преодолеть установки (прежде всего представленного научной школой Ж. Пиаже и его последователей), согласно которым интеллектуальное развитие детей рассматривается как биологически и внутренне обусловленный процесс, а различные по форме специально организуемые социальные взаимодействия рассматриваются в качестве условия и «заданного» фактора, который может в различной степени оказывать влияние на динамику внутреннего развития индивида. Познавательная задача и совместная деятельность здесь существуют как взаимосвязанные, но параллельные процессы. Несомненно, что работы, относящиеся к данному направлению, дают богатый материал с точки зрения понимания эффективности различных технологий организации совместной работы и их влияния на развитие конкретных знаний, умений и навыков учащихся. Однако базовые теоретико-методологические положения, на которые данные работы опираются, не позволяют подойти к проблеме формирования самой совместности и изучению особенностей формирующегося и развивающегося совместного действия, его роли в развитии познавательной деятельности детей.

Наоборот, исследования, направленные на изучение процесса становления и развития различных форм совместного действия и его роли в развитии различных видов деятельности, выстраиваются по принципу отражения существенных свойств изучаемого объекта в самом характере строящегося совместного действия. При этом изменяется и содержание усваиваемого материала — не конкретно-ситуативные особенности объекта, а обобщенные способы действия с целым классом задач становятся предметом совместного поиска участников. В связи с этим, детальный анализ процессов, возникающих и развивающихся между взаимодействующими субъектами в ходе становления и развития совместного действия (обмен действиями и их перераспределение, взаимопонимание, коммуникация, рефлексия), позволяет исследователям выявлять взаимосвязь между особенностями учебных взаимодействий, и динамикой индивидуального развития. Анализ качественных особенностей данных процессов позволяет подойти к анализу существенных основ ориентации участников совместной деятельности в социо-предметной ситуа-

ции задачи, а, следовательно, и выявить динамику становления различных форм детско-взрослых учебных общностей.

Подходя к решению актуальных задач образования, связанных, в частности, с развитием коммуникативно-рефлексивных способностей учащихся, представляется необходимым учитывать полученный в рамках научной школы В.В. Давыдова и его последователей опыт решения во многом до сих пор насущных проблем, искать пути и методы включения полученных результатов в организацию системы обучения школьников, влияющей на эффективность развития детей.

5.3.3. Коммуникация и рефлексия как условия организации детского-взрослых общностей

Как отмечалось, исследование коммуникации и рефлексии как условие организации продуктивных учебных взаимодействий детей 6–10 лет основано на центральном методологическом принципе культурно-исторической психологии о коллективной деятельности как исходной форме развития сознания человека, его способностей и личности. При таком подходе первоначально внешняя коллективная деятельность выступает как своеобразная «Сцена» для актуализации психических процессов, а «Школа» как институт обучения и воспитания представляет собой культурно организованное пространство развивающихся общностей и деятельностей взрослого и детей (самих детей). В зависимости от того, как строятся и развиваются эти общности и деятельности, зависит успех и результат обучения: складываются образовательные траектории для конкретного ребенка, сохраняются и развиваются его способности [118].

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В проведенном нами исследовании применялась экспериментальная методика «Весы», разработанная В.В. Рубцовым и Л. Мартин [66, 121, 160]. Была сконструирована специальная металлическая платформа, которая устанавливалась на штатив. Сверху на платформу наносилось три деления, находящихся на одинаковом расстоянии друг от друга. Центр круга является цен-

тром равновесия весов (рис. 5). В качестве грузов использовалось восемь одинаковых ферритовых магнитов размером 20×17 мм.

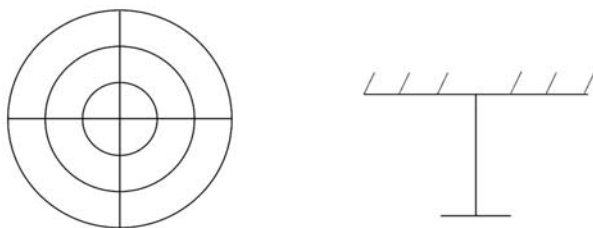


Рис. 5. Экспериментальная установка «Весы»:

слева — экспериментальная шкала, использовавшаяся в ходе первого и второго индивидуального этапов, а также в первом и втором кооперативных этапах (вид сверху); справа — экспериментальная установка в собранном виде (вид спереди)

Методика включала проведение пяти последовательных экспериментальных серий.

1. **Претест.** Учащимся в индивидуальном порядке предъявлялись задачи на уравнивание, верное или неверное решение которых требует учета отношения пары моментов сил (рис. 6). На данном этапе экспериментатор самостоятельно устанавливает грузы-магниты в необходимом количестве на заранее определенные шкалы. Предъявлялось следующее задание: «Найдите способ (или несколько способов) установить магниты так, чтобы весы стояли ровно». При этом экспериментатор своей рукой придерживал металлический круг таким образом, чтобы он не наклонялся ни в одну, ни в другую сторону. Это было необходимо для того, чтобы дети не могли заранее наблюдать верного решения.

По результатам ответов на задачи индивидуальной серии учащиеся распределялись на группы в соответствии с их ориентацией на значимые факторы равновесия (и их отношение).

Всего было выделено пять групп по аналогии с исследованием В.В. Рубцова и Л. Мартин [121, с. 101–102]:

- 1) участники, ориентировавшиеся исключительно на вес груза;
- 2) участники, ориентировавшиеся как на все, так и на расстояние груза до центра установки, но не выделявшие взаимосвязь этих факторов;

№	Схема задачи
1	-----2----- -----▲----- -----2-----
2	1----- ----- -----▲----- ----- -----3
3	-----1----- -----▲----- -----1----- -----
4	----- -----3-----▲----- ----- -----1-----
5	1----- ----- -----▲-----2----- -----
6	----- -----3-----▲----- ----- -----1
7	2----- ----- -----▲----- -----2-----
8	----- -----2-----▲----- ----- -----1
9	----- -----2-----▲----- ----- -----1-----
10	-----3----- -----▲----- -----3-----
11	-----3----- -----▲----- ----- -----1
12	2----- ----- -----▲----- ----- -----1

Рис. 6. Задачи претеста и первого кооперативного этапа методики «Весы»

3) участники, ориентировавшиеся исключительно на расстояние груза до центра установки;

4) участники, ориентировавшиеся на оба фактора и правильно понимавшие их роль для решения задачи, но не выделявшие общего правила решения;

5) участники, выделявшие общий способ действия, или закон функционирования весов, как исходное отношение между фактором веса и расстояния.

Тип ориентации к которому был отнесен каждый участник эксперимента определял его уровень понимания мультипликативных отношений.

2. Первый кооперативный этап. Участники работали в парах типа «ученик-ученик». За каждым участником взрослый закреплял определенное действие: один из детей мог добавлять и убавлять количество магнитов на своей половине установки, другой мог передвигать магниты вдоль специально обозначенной оси. Благодаря такому распределению действий создавалась ситуация, при которой все возможные решения задач не могли быть найдены одним участником самостоятельно без привлечения напарника к процессу решения, чем обеспечивалась необходимость в координации и кооперации индивидуальных действий.

Задачи, решавшиеся участниками в первой кооперативной серии, совпадали с задачами претестовой серии.

3. Первый индивидуальный этап. После первой кооперативной серии участником предлагалось решить семь задач на равновесие в индивидуальном порядке (рис. 7).

Данная серия была введена для контроля за возможными изменениями, которые происходили или не происходили у учащих в области понимания мультипликативных отношений в связи раскрытием или не раскрытием ими коммуникативного смысла задачи.

4. Второй кооперативный этап. Последовательно решая пять задач (рис. 8), учащиеся работали в прежних парах, но на одной половине установки. На обратной стороне работал экспериментатор, который также мог изменять количество грузов и передвигать их по шкалам вдоль своей половины. Правило распределения действий между участниками сохранялось, однако теперь тот участник, который на первом кооперативном этапе отвечал за изменение количества грузов мог изменять их расстояние до центра тяжести, а тот, кто отвечал за расстояние мог уменьшать или увеличивать количество.

5.3. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей младших школьников в условиях совместной учебной деятельности

№	Схема задачи
1	-----1----- -----▲----- -----1----- -----
2	----- -----3----- -----▲----- ----- -----1
3	2----- ----- -----▲----- -----2-----
4	----- -----2----- -----▲----- ----- -----1
5	-----3----- -----▲----- ----- -----3-----
6	-----3----- -----▲----- ----- ----- -----1
7	-----2----- -----▲----- ----- ----- -----1

Рис. 7. Задачи первого индивидуального этапа методики «Весы»

№	Схема задачи
1	1----- ----- -----▲----- ----- -----3
2	----- -----3----- -----▲----- -----1-----
3	1----- ----- -----▲----- -----2----- -----
4	2----- ----- -----▲----- ----- -----2-----
5	----- -----2----- -----▲----- ----- -----1-----

Рис. 8. Задачи второго кооперативного этапа методики «Весы»

Второй кооперативный этап позволил выявить устойчивость сформировавшегося в первом кооперативном этапе способа взаимодействия учащихся и роль взрослого в процессе формирования взаимодействий учащихся.

5. Посттест. На этапе посттеста участникам предлагалось решать задачи в индивидуальном порядке (рис. 9). На расширенной шкале с четырьмя делениями. Данная серия проводилась с целью определения степени усвоения учащимися правила действия моментов силы и умения применять общий способ решения задач данного класса.

№	Схема задачи
1	-----4----- ----- -----▲----- -----4----- -----
2	----- -----3----- ----- -----▲----- ----- -----1----- -----
3	----- -----2----- ----- -----▲----- ----- ----- -----2----- -----
4	----- -----3----- ----- ----- -----▲----- ----- ----- -----1----- -----
5	----- -----1----- ----- ----- -----▲----- ----- ----- -----2----- -----
6	----- ----- ----- -----4----- ----- ----- ----- -----▲----- ----- ----- -----1----- -----
7	----- ----- ----- -----1----- ----- ----- ----- -----▲----- ----- ----- ----- -----2----- -----

Рис. 9. Задачи посттеста методики «Весы»

АНАЛИЗ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ

В ходе первого индивидуального этапа были получены данные относительно распределения участников по типам ориентации на значимые факторы установления равновесия (табл. 3).

Таблица 3

**Распределение учащихся по типам ориентации
на значимые факторы равновесия**

Типы ориентации	Частота	Проценты, %
Первый тип ориентации	8	19
Второй тип ориентации	15	15,7
Третий тип ориентации	5	11,9
Четвертый тип ориентации	11	26,2
Пятый тип ориентации	3	7,1
Всего	42	100

Полученные данные указывают, что многие участники (15,7%) ориентируются при решении задач на оба значимых фактора равновесия, однако не понимают взаимосвязи между ними, т.е. одновременно участник учитывает влияние только одного фактора.

Следующей по численности подгруппой стали учащиеся, ориентировавшиеся на оба значимых фактора равновесия и правильно устанавливавшие связь между ними (26,2%). Однако учащиеся этой подгруппы еще не формулировали ни правила сложения сил, ни правило умножения, в связи с чем задачи ими решались не всегда верно и в ответах они часто упускали один из факторов.

Исходя из представленных данных, почти половина участников эксперимента (46,6%) ориентировались при решении задач первой индивидуальной серии либо на один значимый фактор равновесия: вес (19%) и расстояние до центра тяжести (11,9%), либо на оба фактора, но не устанавливая между ними взаимосвязи (15,7%).

Также стоит отметить, что три участника (7,1%) уже в первой задаче демонстрировали ориентацию пятого типа, т.е. эти дети с самого начала пытались найти общий способ решения предлагаемых задач, осуществляя поиск существенных отношений между значимыми факторами равновесия. Примечательно, что эти участники специально указывали на содержательное значение шкал, нанесенных на поверхность экспериментальной установки, отмечая, что передвижение грузов по этим шкалам либо прибавляет, либо отнимает воображаемый груз. Они выделяли

либо правило сложения моментов сил, либо правило умножения. Таким образом, в процессе решения предлагаемых задач дети осуществляли умственные действия с воображаемой моделью, подчиняющейся определенной системе отношений выделяемых ими признаков. Для них характерны такие ответы: «В сторону 1 магнитика. Он от центра дальше. Когда на краю, он становится на 3 тяжелее, а здесь остается 3», «Где с краю будет больше, потому что здесь... так 3 умножить на 2... будет 6, а здесь будет только 4», «Наклонится к 3, потому что здесь 2 как бы, а здесь, где 1 грузик, как бы 0... Потому что этот на самом краю... чем дальше, +1, если на 1 шкалу поставить 1, он и есть 1, если на 2 кружок, то как бы 2, если на 3, как бы 3» и т.п. Из предложенных высказываний видно, что учащиеся, демонстрировавшие пятый тип ориентации преодолевали «предметную» (в плане «вещную») замкнутость ситуации и оперировали моделью объекта в его предметных (в плане существенных свойств) отношениях.

На основании результатов первого индивидуального этапа была сформирована 21 экспериментальная пара учащихся. Критерием разделения участников на пары был тип их ориентации на значимые факторы установления равновесия. Помимо этого, мы предполагали, что между участниками эксперимента существует разрыв, связанный с особенностями их индивидуального развития. Учитывая это обстоятельство, пары формировались таким образом, что в каждой паре был один ученик с ООП и один нормативно развивающийся ученик. Таким образом, исходя из значимых для нашего исследования параметров, было составлено 13 типов экспериментальных пар, в которых учащиеся решали задачи первого кооперативного этапа.

СПОСОБЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПЕРВОГО КООПЕРАТИВНОГО ЭТАПА

Полученные в ходе анализа протоколов первого кооперативного этапа данные позволили нам выделить и описать четыре типа детско-взрослых общностей, специфическими показателями которых являются качественно своеобразные процессы коммуникации, обмена действиями, рефлексии и взаимопонимания, а также социо-предметная ориентация субъектов взаимодействия. Опишем каждый тип детско-взрослой общности подробнее.

1. До-кооперативный тип общности.

Характеризуется либо отсутствием целенаправленной коммуникации напарников друг с другом, либо общением, не затрагивающим содержания решаемой задачи. Высказывания участников адресуются либо экспериментатору, описывая возможности индивидуального действия или предположения по поводу вариантов решения задачи, либо носят характер высказываний «для себя», являясь проявлением эгоцентрической речи, например: «Да, я думаю, что есть (*способы* — АВ), но не могу решить...», «Да, я могу придумать», «У меня есть», «Надо третий добавлять». Помимо этого, высказывания участников могут носить чисто описательный характер или выражать отношение участников к результатам и процессу деятельности, например: «Упс... нет, кажется...», «Это кошмар!», «...У меня как-то вообще».

Специальная коммуникативная задача, опосредующая процесс решения «предметной» задачи, здесь для участников еще не возникает. Однако стоит отметить значение появляющейся эгоцентрической речи в связи с тем, что она свидетельствует, согласно Л.С. Выготскому, об осознании ребенком затруднения при решении задачи и возникновении процессов, связанных с поиском путей преодоления данных затруднений. Следовательно, высказывания «для себя», которые демонстрируют участники являются ничем иным, как *проявляющимся во вне процесса рефлексии, т.е. процессом анализа возможностей собственного действия относительно действия другого при изменяющихся условиях задачи*. Рефлексия участников на данном этапе развития совместного действия направлена преимущественно на соотнесение индивидуальных способов действия с результатами этих действий. Анализ действий напарника и их результата, а также анализ возможностей соотнесения результатов собственного действия и действия напарника еще не возникает как специальная задача и предмет рефлексии.

В связи с этим, до-кооперативный тип общности можно охарактеризовать как своеобразный «переходный этап», необходимая основа формирующегося взаимодействия между учащимися, в рамках которого каждый из субъектов разворачивающейся ситуации сталкивается с индивидуальными ограничениями и необходимостью поиска способов их преодоления. Так, следует

отметить, что из 21 пары участников эксперимента, девять пар демонстрировали данный способ взаимодействия на протяжении различного периода времени: три пары — только в первой задаче, две пары — в первой и второй задаче, две пары — с первой по третью задачи, одна пара — с первой по четвертую задачи, одна пара — с первой по шестую задачи.

Лишь в двух парах мы отмечали функционирование до-кооперативного типа общности на протяжении всего первого кооперативного этапа.

В до-кооперативном типе общности между напарниками отсутствует обмен действиями, участники совершают независимые друг от друга действия, пытаются решить задачу собственными силами, без ориентации на результат действий напарника. Данную особенность «взаимодействия» участников можно связать с тем, что между ними еще не разворачивается процесс *коммуникации* (как вербальной, так и невербальной), который мог бы выступить как *средство организации взаимодействия* напарников. Учащиеся ориентируются, в первую очередь, на непосредственный объективный результат индивидуальных действий. При этом последовательность выполняемых участниками индивидуальных действий ставится ими в соответствие с частными особенностями весов, т.е. с определенным пространственным положением экспериментальной установки без учета действий напарника.

Исходя из таких особенностей социо-предметной ориентации и обмена действиями, мы можем утверждать, что на этапе до-кооперативной общности участники еще решают *конкретно-практические задачи*, тогда как учебная задача, направленная на выявление и анализ существенных условий действия (в данном случае связанных с отношением между индивидуальными действиями и их общим результатом), поиск общего способа действия, для участников не возникает и ими не ставится.

Участники не стремятся согласовывать друг с другом индивидуальное понимание предмета деятельности, прогнозировать возможные действия напарника относительно собственных действий и их продукта, оценивать цели и мотивы действий напарника. В связи с этим *взаимопонимание, как процесс поиска способов организации совместной деятельности исходя из общего представления о предметных свойствах объекта действия*, между учащимися не возникает.

2. Кооперативный тип общности (организационный).

При данном способе взаимодействия участников возникавшая коммуникация носила «указательный» характер, однако выражала не «приказ» или «ультимативное требование» к напарнику, а просьбу или совет совершить то или иное действие, например: «Давай два...», «А поставь еще один», «Давай попробуем сюда поставить» и т.п. Оба участника активно использовали невербальные средства коммуникации: указательные жесты, имитации действий, «действия-ожидания», кивки головой и т.п. Общение приобретало регулируемую процесс взаимодействия функцию, что проявлялось в ситуациях отвлечения одного из участников от процесса решения задач и его возвращении в ситуацию совместного поиска решения при обращении к нему напарника. Возникал и развивался процесс рефлексии, основанный на внимательном наблюдении участников не только за результатами их собственных действий, но и за результатами действий напарника. Участники пытались установить соответствие между индивидуальными действиями каждого из них и их объективным результатом при заданном положении грузов. Ориентация участников на анализ возможностей друг друга в отношении решения задач проявлялась в характере обмена действиями — последовательно совершаемых действиях с оценкой результата каждого из них. Это ярко отличало возникающую кооперацию от индивидуальной активности в до-кооперативном типе общности, когда каждый из участников совершал действия, не дожидаясь ответного хода напарника и не учитывал его результат. Помимо этого, отмечался постепенный переход участников от анализа результата каждого индивидуального действия к ориентации на совместное действие, основанное на понимании общего результата, как способа кооперации индивидуальных действий.

Изменялось и структурное соотношение элементов выполняемой участниками деятельности. Так, индивидуальные действия участников, которые ранее, на до-кооперативном этапе, были направлены непосредственно на решение поставленной задачи здесь приобретали характер операций, образующих более «крупную» единицу — совместное действие. Именно совместное действие, как определенный способ кооперации индивидуальных действий, являлся для участников способом решения задач,

тогда как передвижение магнитов по установке и изменение их количества становились операциями, выполняемыми исходя из сложившихся в объективной ситуации условий. Развивающиеся процессы рефлексии и коммуникации становились основой для возникающего между напарниками процесса взаимопонимания. В процессе наблюдения за результатами индивидуальных операций и их кооперации, а также непосредственного общения (осуществлявшегося в различных формах) выявлялись и разделялись замыслы и намерения участников в отношении решения задачи. Особенно ярко возникающее взаимопонимание проявлялось через так называемые *вау-эффекты*, когда один из участников, в ответ на действие или обращение напарника говорил: «А-а-а... я понял, как ты хочешь...» или «Точно, я тоже думаю, что так будет ровно».

Тем не менее важно отметить, что общение участников хоть и приобретало регулирующую и организационную процесс взаимодействия функцию, но все-таки не затрагивало содержания задачи и оставалось «беспредметным», т.е. не направленным на выявление значимых отношений, лежащих в основе осваиваемого понятия. «Направляя» действия напарника, участники ориентировались, в первую очередь, на индивидуальное понимание предметных свойств объекта действия.

Кооперативный тип общности оказывался неустойчивым и часто в ходе решения задач распадался на индивидуальную активность участников. Эта особенность взаимодействий может объясняться тем, что между напарниками еще не возникало общего понимания предмета действия, как совокупности значимых свойств объекта. Общий результат, основанный на последовательном соединении индивидуальных операций, представлялся участникам как сложение индивидуальных действий, как «результат моего действия + результат действия напарника». Именно с этим можно связать возникновение решения задач участниками на основе правила сложения сил.

3. Мета-кооперативный тип общности (рефлексивно-аналитический) характеризовался изменением предмета задачи, решаемой напарниками по совместной деятельности. В данном случае таким предметом становился способ взаимодействия и организации совместной деятельности. Новая задача по поиску

способов организации совместной деятельности и проектированию различных способов взаимодействия для обнаружения общего решения *опосредовала* решение задачи по установлению равновесия на экспериментальной установке. Теперь объективное поле задачи в виде экспериментальной установки и ее изменяющегося состояния, становилось для участников полем организации их совместной деятельности, а распределение действий, установленное взрослым знаком определенным образом организованной действительности. Такие особенности переориентации участников с анализа результатов индивидуального действия или с простой кооперации на выявление существенных отношений между индивидуальными действиями и через них факторами равновесия, проявлялось и в разворачивавшейся коммуникации и обмене действиями между напарниками. Так, общение приобретало характер *обсуждения* участниками индивидуального понимания предметных свойств изучаемого объекта, способов координации и взаимосвязи индивидуальных действий, способов взаимодействий, посредством чего становилось возможным формирование устойчивого взаимопонимания. Специфические особенности коммуникации, проявлявшиеся как в фонематическом строе речи (интонирование, растягивание слов и фраз), так и в ее содержании (особое место занимало обсуждение и прогнозирование возможных результатов совместного действия), свидетельствовали о возникновении «общего смыслового поля» — новой формы совместного действия, в рамках которого участники исходили из общих «предметных значений» и возможных «сценариев» совместного поиска решения задачи. Индивидуальные действия участников переставали существовать как изолированные и независимые друг от друга, благодаря чему становился возможным устойчивый характер и взаимообмен действиями, и возникновение совместного действия, в котором перемещение груза и изменение его веса путем добавления или убавления количества магнитов становились составляющими его промежуточными операциями. Когда один из участников начинал выполнение своего действия, его напарник как бы «приноравливался» к нему, выполняя свое действие не последовательно, как в кооперативной общности, а параллельно с напарником. В подобном «слиянии» действий

напарников раскрывался момент возникновения и функционирования взаимопонимания, как общего понимания предметности в объективной ситуации задачи и возможного действия напарника, направленного на достижение общей цели. Между детьми возникали отношения соучастия и взаимосодействия, позволяющие воспринимать напарника как равного партнера по совместной деятельности.

Анализируя различные способы взаимодействия друг с другом и выстраивая траекторию движения в рамках поставленной задачи относительно возможностей друг друга, дети тем самым воспроизводили и моделировали содержание существенных предметных отношений, т.е., по сути, опредмечивали объект действия. Именно в этом процессе раскрывался переход участников к решению собственно учебной задачи, позволяющей выделить обобщенный способ действия с целым пластом конкретно-практических задач на равновесие.

Сама объективная ситуация задачи, существовавшая как изменяющееся положение весов, становилась для напарников знаком, указывающим на эффективность реализуемого ими способа взаимодействия друг с другом и на необходимость оценки и дополнительного анализа способа координации индивидуальных действий. Реализуемые способы взаимодействия и выявляемые отношения и взаимосвязи между индивидуальными действиями, в свою очередь, становились знаком принципов организации объективного поля задачи и существенных отношений, определяющих предметные свойства объекта действия.

4. Псевдо-кооперативный тип общности.

Представлял собой один из вариантов развития взаимодействия, при котором один или оба участника, сталкиваясь с ограничениями возможностей индивидуального действия в отношении решения задач, пытались преодолеть данные ограничения через манипулирование действиями своего напарника, самостоятельно осуществляя действия, закрепленные за напарником.

Специфической особенностью коммуникации участников при данном способе взаимодействия являлось преобладание «указательных высказываний», носящих явно «повелительный», императивный характер и направленный на достижения контроля за поведением напарника, принуждение его к определенным дей-

ствиям: «Вот сюда, вот сюда поставь», «В круг сделай...», «Я сказал сюда, ты чего?!», «Делай как я говорю!» и т.п. Когда указания «участника-манипулятора» не выполнялись его напарником, у него возникали яркие негативные эмоциональные реакции: раздражение, злость, обида. Участники могли отказываться от дальнейшего взаимодействия в связи с возникновением конфликтной ситуации, когда роль «участника-манипулятора» принимали на себя оба напарника одновременно. Общение участников в данном случае не было связано с совместным поиском решения учебных задач.

Обмен действиями, как процесс перестроения изначально заданного способа действия с целью получения совокупного результата не возникал. Однако сам факт того, что некоторые участники начинали выполнять действия, закрепленные за их напарниками, указывал, что возникающая рефлексия позволяла участникам (или одному участнику) выделять возможности действия другого в отношении решения предлагаемых задач и через анализ и опробование этих возможностей выделять значение двух факторов равновесия. Тем не менее, в связи с тем что участники не пытались согласовывать друг с другом индивидуальное понимание предметных свойств объекта действия и оценивать цели и мотивы действий напарника, специальная коммуникативная задача ими не выделялась, и, как следствие, взаимопонимания между ними не возникало.

Участники оставались «замкнутыми» в «предметном», т.е. объективном поле задачи, соотнося конкретное положение грузов на установке с конкретным пространственным положением весов. Отсюда следует, что участники сохраняли ориентацию исключительно на индивидуальное действие, не выделяя анализ способов взаимодействия друг с другом как специальную задачу, через которую раскрываются существенные предметные свойства и отношения изучаемого объекта.

Исходя из анализа количества найденных каждой парой участников решений задач, мы установили, что возникающие между участниками способы взаимодействия не одинаковы с точки зрения их эффективности для решения задач. В парах, где напарники ориентировались либо на кооперацию индивидуальных действий (кооперативный тип общности), либо на

способ взаимодействия друг с другом (мета-кооперативный тип общности), им удавалось находить больше вариантов решения предлагаемых задач, чем учащиеся, ориентировавшиеся исключительно на возможности индивидуального действия, не включавшиеся в коммуникацию, или использовавшие ее как средство манипулирования действием другого.

**ВЛИЯНИЕ СПОСОБОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ
НА РАЗВИТИЕ ИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
(НА ПРИМЕРЕ УСВОЕНИЯ ПОНЯТИЯ МУЛЬТИПЛИКАТИВНЫХ
ОТНОШЕНИЙ)**

После первого кооперативного этапа учащиеся решали задачи второго индивидуального этапа. Полученные данные показывают, что количество участников, демонстрирующих на втором индивидуальном этапе ориентацию исключительно на один из значимых факторов равновесия (23,8%), либо на два фактора, без установления связи между ними (9,5%), резко снижается относительно первого индивидуального этапа: 30,9 и 15,7% соответственно. При этом увеличилось количество участников, демонстрирующих ориентацию на взаимосвязь факторов, без формулирования правила равенства моментов действующих сил (47,6%). Четыре участника, ранее демонстрировавших четвертый тип ориентации, смогли сформулировать правило сложения, согласно которому одно деление на установке приравнивается к одному грузу.

Эти данные указывают, что решение задач на установление равновесия в условиях специально организованных взаимодействий, построенных по принципам совместно-распределенной деятельности, способствует развитию понимания учащимися мультипликативных отношений, а также на эффективность самой формы организации совместной деятельности учащихся. Однако помимо указания на эффективность совместно-распределенной формы организации деятельности учащихся при усвоении того или иного материала (что уже было показано в работах отечественных ученых), необходимо определить эффективность различных способов взаимодействия, возникающих между участниками.

Так, в двух парах, демонстрировавших на протяжении первого кооперативного этапа до-кооперативный тип общности, лишь у одного участника изменился тип ориентации на значимые факторы установления равновесия.

В паре Паши А. (второй тип ориентации, учащийся с ООП) и Насти Г. (первый тип ориентации, нормативно развивающаяся учащаяся), Настя, изначально ориентировавшаяся при решении задач в индивидуальном плане лишь на фактор веса, смогла перейти на второй тип ориентации, выделив второй значимый фактор равновесия. В ходе групповой работы именно Настя отвечала за изменение расстояния грузов, что могло способствовать выделению данного фактора в его самостоятельном значении. Кроме того, примечательно, что хоть Настя во втором индивидуальном этапе учитывает оба фактора, ей не удается раскрыть действительной взаимосвязи между ними, в связи с чем одновременно она учитывает влияние лишь одного фактора и многие задачи решаются неверно. Для Насти были характерны такие ответы: «Будет наклоняться в сторону одного магнита, потому что он на самом краю, а три магнетика только у первой линии», «К одному... нет, к двум, потому что два больше, чем один» и т.п.

Иной характер изменений, происходящих в понимании мультипликативных отношений, мы обнаружили в парах, демонстрировавших в ходе первого кооперативного этапа псевдокооперативный тип общности.

В паре Никиты Ш. (первый тип ориентации, учащийся с ООП) и Олега Е. (второй тип ориентации, нормативно развивающийся учащийся), Олег переходит на четвертый тип ориентации. В паре Леры Р. (второй тип ориентации, учащаяся с ООП) и Сони Ф. (третий тип ориентации, нормативно развивающаяся учащаяся), Лера переходит на четвертый тип ориентации. При этом как Олег, так и Лера занимали «доминирующую», «руководящую» позицию в отношениях со своими напарниками, тем самым подавляя активность Никиты и Сони, выполнявших свои действия исключительно по требованию напарников. По результатам решения задач второго индивидуального этапа Никита и Соня остаются на первом и втором типе ориентации, соответственно. Исходя из этого, можно утверждать, что именно пассивная позиция Никиты и Сони в отношении решения экспериментальных задач

и организации взаимодействий с напарниками, отсутствие продуктивных процессов коммуникации, направленных на совместный поиск решения задачи, рефлексии, связанной с анализом возможностей включения действий напарника в общую схему решения, обмена действиями, характеризующихся односторонностью и манипулированием, отсутствие взаимопонимания, не позволяют им раскрыть связи между факторами установления равновесия.

Из 14 пар, демонстрировавших в ходе первого кооперативного этапа кооперативный тип общности, в шести парах на прежнем типе ориентации остаются те участники, которые изначально демонстрировали четвертый или пятый тип ориентации. Эти учащиеся, изначально верно устанавливавшие соотношение факторов равновесия, совместно с напарниками раскрывают коммуникативный смысл задач, выполняя индивидуальные операции как часть совместного действия, направленного на достижение общего результата. Тем не менее особенности формирующейся общности, в частности: беспредметный характер коммуникации, не затрагивающий содержания решаемой задачи, неустойчивый характер обмена действиями, ориентация на индивидуальное понимание предметных свойств объекта действия, не позволяют участникам выйти на уровень постановки и решения учебной задачи, т.е. задачи, направленной на поиск общего способа действия с заданиями данного класса, в связи с чем не осуществляется перехода на пятый тип ориентации.

Лишь в двух парах участникам, изначально демонстрировавшим четвертый тип ориентации, удастся сформулировать правило сложения сил, тем самым выделив общий способ действия.

В то же время, участникам, изначально демонстрировавшим ориентацию либо на один из факторов равновесия, либо на оба фактора без учета их взаимосвязи, за счет включения в кооперативный тип взаимодействия, в ходе которого возникали и начинали функционировать процессы коммуникации, рефлексии и взаимопонимания, удастся раскрыть роль обоих факторов установления равновесия в их взаимосвязи. Определенную роль в раскрытии этими учащимися взаимосвязи факторов равновесия и верного их соотношения можно отнести и структуре самой группы, в которой один из напарников изначально принадлежал

к четвертому типу ориентации и приносил соответствующие решения в групповую работу.

Так, из семи пар, где один из напарников изначально принадлежал к четвертому или пятому типу ориентации, во всех семи случаях второй напарник, переходил на более высокий уровень ориентации в содержании мультипликативных отношений. При этом в шести парах, один из «слабых» участников во втором индивидуальном этапе переходил на четвертый тип ориентации. В одной паре отмечался переход со второго на третий тип ориентации.

Однако, согласно полученным данным, нельзя однозначно утверждать, что лишь сотрудничество с партнером более высокого уровня дает однозначно положительный результат в контексте развития понимания мультипликативных отношений. Из шести пар, в которых ни один из напарников не демонстрировал изначально четвертый или пятый тип ориентации, в трех парах отмечается повышение типа ориентации у обоих участников.

В первой паре отмечается повышение типа ориентации у одного из напарников.

Паша, второй тип ориентации, учащийся с ООП — Саша С., первый тип ориентации, нормативно развивающийся учащийся. По результатам второго индивидуального этапа Паша переходит на четвертый тип ориентации, Саша остается на первом типе ориентации. Наиболее активная позиция в плане решения экспериментальных задач и установления взаимодействия с напарником принадлежала Паше, в то время как Саша часто отвлекался от выполнения заданий, переходил к игровой индивидуальной активности, не связанной с содержанием решаемых задач, выполнял действия за напарника, тем самым нарушая изначальную инструкцию. Возвращаться в ситуацию решения экспериментальных задач и групповой работы Саше помогали прямые обращения Паши с просьбой совершить то или иное действие. Именно преобладающая ориентация Саши на индивидуальную активность не позволяет ему в должной мере раскрыть характер взаимосвязи индивидуальных действий напарников и, через них, взаимосвязь факторов равновесия.

Лишь в двух парах не отмечается перехода обоих участников на новый уровень понимания мультипликативных отношений.

Причиной отсутствия динамики развития понимания учащимися содержания мультипликативных отношений может служить отмеченный факт отсутствия вербальной коммуникации учащихся, обсуждений возможных вариантов действия и взаимодействия в заданных условиях, в связи с чем в процессе поиска решения задач преобладала индивидуальная активность учащихся. Последовательное соединение (кооперация) индивидуальных действий возникала между напарниками на поздних этапах решения задач, в связи с чем кооперация, как основная стратегия действия с предложенным материалом не успевала сформироваться как основа для анализа связи факторов равновесия.

Таким образом, мы можем утверждать, что при прослеживании определенной взаимосвязи между структурой группы в плане изначального уровня развития ее участников и динамикой их развития, в первую очередь, определяющим механизмом и, в то же время, формой развития выступает именно характер взаимодействий между напарниками (особенности коммуникативно-рефлексивных процессов) и особенности формирующейся между ними общности, тогда как исходный уровень понимания детьми мультипликативных отношений становится внешним «фоном», материалом для последующего анализа.

В парах, демонстрировавших в ходе первого кооперативного этапа мета-кооперативный тип общности, происходят специфические изменения в понимании участниками содержания мультипликативных отношений. Из шести учащихся (три пары), демонстрировавших данный способ взаимодействия, трое переходят на пятый тип ориентации, при этом двое из них формулируют правило умножения действующих сил.

Именно в рамках возникающей мета-кооперативной общности за счет разворачивания процессов содержательной коммуникации, рефлексии, обмена действиями и взаимопонимания, предметом которых является способ взаимодействия участников, поиск и опробование различных моделей организации совместной деятельности, возможно действительное раскрытие содержания мультипликативных отношений как правила умножения моментов действующих сил.

В каждой из трех пар оба участника занимали активную позицию по отношению к поиску возможных способов решения задач, предлагая различные варианты постановки грузов для нахождения состояния равновесия экспериментальной установки, а также по отношению к процессу организации взаимодействий с напарником, прогнозируя предполагаемые результаты совместного действия и предлагая стратегии перестроения заданного взрослым способа действия.

Алена: «Я вот сюда передвину (двигает магнит), а ты свой убирай» (указывает на вторую шкалу).

Самир: «Не, не получится».

(Все равно выполняет то, что сказала Алена.)

Экспериментатор: «Есть еще?»

(Участники говорят и действуют одновременно.)

Самир: «А может еще?» (предлагает Алене подвинуть магниты на первую шкалу). «А я уберу один».

Алена: «Да-да...» (ставит магнит на первую шкалу).

Задача решена по правилу момента сил.

Экспериментатор: «Есть еще?»

Самир: «Она может сюда передвинуть».

Алена: «Тогда тот один вообще придется убрать».

(Двигает и указывает на магниты Самира. Самир убирает один магнит.)

Артур: «Подожди-ка, ну-ка я себе... (ставит один магнит на вторую шкалу), а ты себе...» (указывает на вторую шкалу).

Антон: «Вот сюда» (ставит магнит на вторую шкалу).

Артур (одновременно тихо говорит себе): «А-а-а, ты же не можешь добавлять...» (Далее громко говорит Антону.) «Во, вот сюда один поставь». (Указывает на третью шкалу.) «Посмотрим...»

(Антон ставит магнит на третью шкалу. Артур добавляет себе один магнит. Весы наклоняются к Артуру.)

Антон: «Надо сюда (указывает на свой магнит) добавлять, или сюда, но нельзя сюда добавлять».

Артур: «Потому, что если... (тянется к магниту Антона) нет, подожди... Если ты сюда такой же поставишь». (Указывает на магнит Антона.) «Вот, смотри». (Снимает один свой магнит.) «Еще один... Вот (показывает Антону магнит), то будет тоже самое...» (возвращает себе один магнит на установку).

Антон: «А-а-а, дай-ка мне еще один» (сам снимает у Артура магнит и ставит его на центр тяжести).

(Весы в сторону Антона.)

Антон: «А почему?»

Артур: «Э-э-э... А может ровно надо поставить?»

Экспериментатор: «Хорошо. Есть еще способы?»

Даниил: «Да... Давай ты два здесь...»

Виктор: «В конец иди» (указывает на третью шкалу).

Даниил: «Я в конец, а ты два здесь поставишь» (указывает на магниты Вити).

Виктор: «У меня будет четыре (имеет в виду, что его два магнита будут весить на второй шкале как четыре), а у тебя два (имеет в виду, что магниты Дани на третьей шкале будут весить как два), и они ко мне упадут».

Даниил: «Нет...а, стоп».

Виктор: «Да-а...»

Даниил: «Два...(показывает на магнитах Виктора) один уже есть, еще два добавишь и будет три, а чем дальше, тем тяжелее...а, стоп...»

Виктор: «Иди в самый конец, в самый конец иди».

(Даниил ставит магниты на третью шкалу. Смотрят на результат. Весы наклонены в сторону Дани.)

Виктор: «А я поставлю один и будет...»

Даниил: «Так, здесь пять (указывает на свои магниты), а здесь (указывает на магниты Виктора)... два. Пять — два. Тебе три надо добавить...»

Виктор: «Я три добавлю... а-а-а... это будет у меня...»

Даниил: «Если здесь четыре» (указывает на свои магниты и считает по шкалам, прибавляя от первой шкалы по одному).

Виктор: «Четыре будет у меня...»

Виктор: «Сюда давай» (указывает на вторую шкалу).

Даниил: «Мне кажется вот так вот... а если ты сюда поставишь, то будет то же самое, что и в начале».

Изменения, которые мы могли наблюдать в понимании участниками содержания мультипликативных отношений, напрямую связаны с особенностями разворачивающихся между ними взаимодействий и с постепенным переходом напарников от ориентации на решение «предметной» задачи, к ориентации на поиск эффективных способов организации совместной деятельности, т.е. в ходе которой «предметная» задача решалась опосредовано, через решение новой — коммуникативной — задачи.

РОЛЬ ВЗРОСЛОГО В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ УЧАСТНИКОВ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В ходе решения задач второго кооперативного этапа, где взрослый принимал активное участие в поиске способов решения задач, ряд участников смогли перейти на новый уровень организации совместной деятельности. В ходе второго кооперативного этапа не отмечалось учащих, ориентировавшихся лишь на возможности индивидуальных действий.

Так, одна пара, ранее демонстрировавшая до-кооперативный способ взаимодействия, переходила к кооперации индивидуаль-

ных действий, включаясь в процессы коммуникации по поводу решения задач и обмена идеями друг с другом и со взрослым, развивая обмен действиями по принципу их последовательного соединения для достижения общего результата. Еще одна пара, ранее демонстрировавшая псевдо-кооперативный способ взаимодействия, также переходила к кооперации индивидуальных действий. Напарники активно включались в процесс обмена действиями и коммуникации сначала со взрослым, а затем и друг с другом. *Роль взрослого в данном случае заключалась в актуализации потенциальных возможностей учащихся в плане решения задач и взаимодействия с напарницей, демонстрации возможного способа взаимодействия, приводящего к нахождению верных решений в изменяющихся условиях задачи и в выявлении активной позиции детей в плане установления отношений «действия» с другими участниками.*

Две пары переходили с кооперации индивидуальных действий к мета-кооперативному способу взаимодействия, перестраивая социопредметные отношения в паре таким образом, что основным предметом анализа для них становился поиск возможных способов организации совместного действия между напарниками и взрослым, что позволяло этим участникам находить нестандартные решения предлагаемых задач.

В тех случаях, когда участники отказывались от дальнейшего поиска решений задачи, обнаружив еще не все возможные решения, взрослый мог изменить вес и положение магнитов на своей половине таким образом, чтобы они демонстрировали еще не испробованный участниками способ решения: «Хорошо, если вы говорите, что больше решений нет, то попробуйте установить равновесие, если я сделаю такой ход (изменяет положение своих магнитов)». Это позволяло актуализировать процессы рефлексии, направленные на анализ возможностей соотнесения результатов собственного действия и действия взрослого, опробовать новые, ранее не применявшиеся варианты решения задач, запускать процессы коммуникации детей со взрослым и друг с другом, направленные на обсуждения новых возможностей в плане решения задач и их содержательной составляющей, открывшейся с нового для детей ракурса.

Помимо этого, если взрослый отмечал ситуацию, когда дети пытались решить задачу в индивидуальном порядке, не согласовывая индивидуальные действия друг с другом, он мог специально установить груз на своей половине весов таким образом, чтобы следующее решение задачи могло быть обнаружено лишь при совершении участниками совместного действия (т.е. с необходимостью предполагало обмен индивидуальными операциями). Это позволяло актуализировать процессы коммуникации между напарниками и взрослым, направленные на обсуждение координации индивидуальных действий для достижения совокупного результата, что, в свою очередь, стимулировало процессы рефлексии и взаимопонимания, поскольку напарникам необходимо было устанавливать общие ориентиры в отношении планируемого результата совместного действия.

Полученные данные свидетельствуют, что специально организованные взаимодействия, в которых взрослый занимает активную позицию, специально сталкивая учащихся с ограничениями их индивидуальных действий и преобразуя условия задачи с целью активизации их взаимодействия друг с другом и со взрослым, являются эффективным средством развития взаимодействий учащихся и их включения в процесс совместного поиска решений задач на мультипликацию. В подобных условиях процессы коммуникации и рефлексии становятся основным средством организации продуктивных взаимодействий субъектов совместной деятельности, через которые участники разделяют замыслы и представления о планируемом результате совместного действия.

Было показано, что специально организованные взаимодействия, в которых взрослый занимает активную позицию в процессе поиска решения задач, являются эффективным средством развития понимания учащимися мультипликативных отношений. В ходе решения задач третьего индивидуального этапа, проводившегося на расширенной шкале, было также установлено, что более половины участников (60,5%) начинали ориентироваться на взаимосвязь факторов равновесия, при этом верно интерпретируя их взаимосвязь. 23,7% учащихся не просто учитывали взаимосвязь факторов, но пытались применить общий способ решения всего предлагаемого класса задач,

ориентируясь либо на правило сложения (вес + расстояние), либо на правило умножения (вес \times расстояние).

РОЛЬ СОВМЕСТНОЙ ВЫРАБОТКИ ЗНАКОВЫХ СРЕДСТВ РЕШЕНИЯ УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ 6–10 ЛЕТ

Полученные на материале методики «Весы» (Рубцов — Мартин) данные относительно особенностей разворачивающихся между детьми и взрослым, детьми между собой форм детско-взрослых общностей (способов взаимодействия), позволили нам подойти к проблеме создания специальных условий, в ходе преобразования которых учащиеся смогут преодолевать ориентацию на индивидуальное действие и одностороннее представление о предметных свойствах объекта действия и переходить к ориентации на кооперацию индивидуальных операций и совместное действие, развивая процессы коммуникации, рефлексии и взаимопонимания друг с другом и со взрослым, т.е. к проблеме специального формирования продуктивных форм учебных взаимодействий субъектов совместной деятельности.

В работах В.П. Андропова и В.В. Давыдова [41], А.Ф. Лосева [85], В.В. Рубцова [110], Г.А. Цукерман [144], Д.Б. Эльконина, Б.Д. Эльконина [151, 152, 150], Л.И. Элькониновой [155] показано, что одним ведущих факторов возникновения и развития совместного действия, а на его основе и учебно-познавательных процессов, «идеального действия» связано с таким преобразованием действительности, которое выделяет существенные и значимые характеристики познаваемого объекта, позволяет делать предметом специального анализа и опробования само представление о предметных характеристиках объекта и делает возможным возникновение «действий над самими действиями» является знаковое опосредствование познавательной деятельности.

В связи с этим, мы подошли к изучению роли знакового опосредствования в процессе формирования продуктивных форм взаимодействия детей и взрослого, детей между собой. Мы предполагали, что создание специфических условий, в которых учащиеся столкнутся с необходимостью специальных преобразований условий задачи, поиском существенных оснований осу-

ществляемых ими предметных действий, а также существенных оснований взаимосвязи индивидуальных действий, позволит им перейти на новый уровень взаимодействий друг с другом через взаимокоординацию индивидуальных представлений об объекте действия и вынесение во внешний план (моделирование) изначально скрытых взаимосвязей изучаемой действительности.

Для этой цели «классическая» методика «Весы» (Рубцов — Мартин) была модифицирована. Установка для проведения данной серии эксперимента была прямоугольной формы и закреплялась в центре на треугольной платформе. Центр прямоугольника представлял собой центр равновесия весов. В отличие от классического варианта методики «Весы», в котором на установку также наносились равноотстоящие друг от друга шкалы, по которым участники могли передвигать грузы-магниты, в модифицированном варианте в качестве единственного обозначения на установке оставалась черта, разделяющая рабочее поле участников на две половины. Характер распределения действий между участниками оставался прежним: один участник мог изменять вес груза, убавляя или добавляя количество грузов на заранее определенном экспериментатором месте, второй участник мог передвигать груз вдоль своей половины установки, но не мог изменять его вес.

Работа участников выстраивалась в данном варианте методики согласно предлагаемым схемам (рис. 10), на которых обозначались необходимые для решения задачи действия участников. Буквы «В» и «Р» на схемах соответственно означали «вес» и «расстояние».

Выполняя приведенные действия в определенном заранее порядке, участникам необходимо было установить равновесие на весах. В каждой из задач участникам требовалось найти определенное количество решений, так же обозначенных на предлагаемых схемах: в первой задаче — два решения, во второй задаче — два решения, в третьей задаче — три решения. Одна схема соответствовала одной задаче.

Такое преобразование объективного поля задачи и способа организации деятельности участников приводило к возникновению конфликтного понятия — «шаг». В классическом варианте методики во время проведения инструктажа с участниками

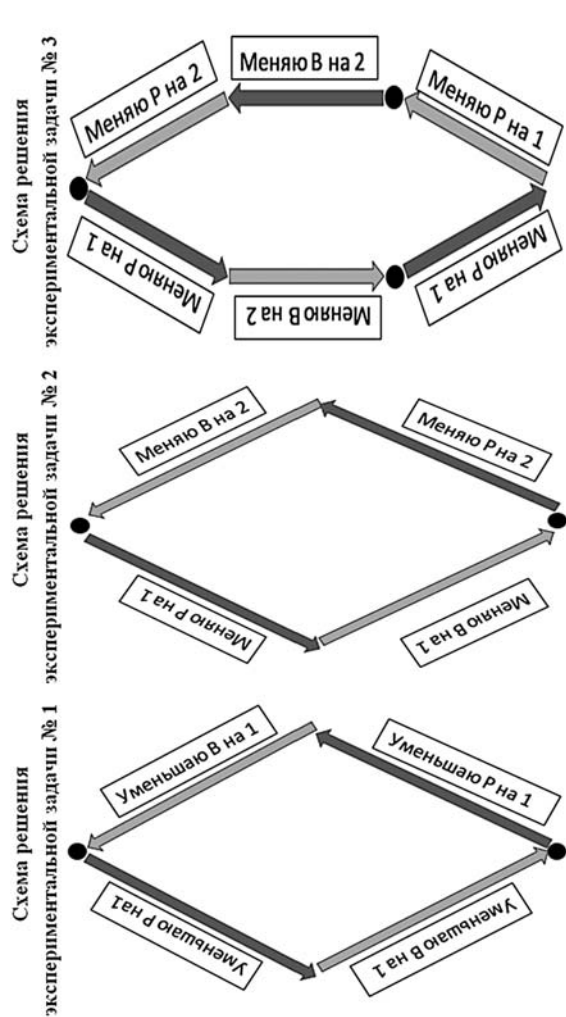


Рис. 10. Схемы экспериментальных задач модифицированного варианта методики «Весы»

изначально оговаривалось, что есть три положения груза относительно центра тяжести весов. В новом варианте методики с участниками обсуждались значения выражений и символов, нанесенных на схему. Экспериментатор указывал участникам, что понятие «шаг» означает изменение интервала между магнитами и центром установки, но специально не оговаривал меру данного передвижения. Специальным предметом анализа для участников, в таком случае, становилась взаимосвязь их индивидуальных действий, т.е. зависимость расстояния, на которое один участник должен подвинуть свой груз относительно центра тяжести от количества грузов, на которое его напарник изменяет вес на своей половине установки. Более того, эффективное решение предлагаемых задач (т.е. нахождение решений согласно предлагаемой схеме, без промежуточных результатов и без обращения к методу «проб и ошибок») могло быть реализовано, если участники «означивали» объективную область задачи, т.е. самостоятельно наносили на установку шкалы, по которым они могли передвигать грузы. Для этого на столе перед участниками находились две линейки и мел, предназначение которых также изначально участникам не раскрывалось. Возможность самостоятельного «означивания» объективной области задачи, согласно нашему предположению, позволяла участникам «выносить» понимание предметных свойств объекта действия во внешний план, тем самым делая его предметом специального обсуждения. Это способствовало развитию взаимопонимания между напарниками. Пробуя решить задачу исходя из сформированного понимания предметных свойств весов, участники могли в дальнейшем «переозначить» рабочее пространство в случае, если введенные знаковые средства не позволяли решать задачу. В ходе процесса «переозначивания» они могли, опять же, делать предметом специального обсуждения то понимание предметных свойств объекта действия, которое складывалось у каждого из напарников по результатам опробования построенной модели весов. Это позволяло им координировать индивидуальные представления о строящейся модели весов, а впоследствии изменять и способ организации совместной деятельности, преобразовывать способ действия с объектом, выявляя его наиболее

значимые свойства, тем самым выделяя общий способ действия с данным классом задач. Помимо этого, создавались условия для актуализации процесса планирования совместного действия на основе до-определения значимых условий реализации деятельности, необходимых для решения поставленной задачи, а также для построения общей схемы совместной работы.

Как и при работе с классическим вариантом методики «Весы», специальному анализу подвергались возникавшие и разворачивавшиеся между напарниками процессы коммуникации, обмена действиями и взаимопонимания. Помимо этого, мы специально обращали внимание на работу участников с вырабатываемыми ими символическими средствами организации взаимодействий и объективной области задачи, в частности: как быстро участники обнаруживали необходимость выработки знаковых средств для решения задачи, согласовывали друг с другом индивидуальное понимание содержания понятия «шаг» или ориентировались только на собственные представления, «означивали» объективную область находя меру шага методом «проб и ошибок», или анализировали отношения между возможными расположениями грузов на двух половинах. Для понимания того, каким образом участники пришли к тому или иному пониманию понятия «шаг» и как это повлияло на их работу, взрослый задавал вопросы: «Почему вы думаете, что шаг равен... см?», «Если у вас раньше шаг был... см, то почему сейчас вы думаете иначе?», «Если вы не можете сейчас найти решение, то как вы считаете, что вам мешает это сделать?», «Как вам помогло то, что вы нарисовали шкалы?» и т.п.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе анализа экспериментальных протоколов нами были получены результаты, согласно которым из восьми пар участников, две пары остались на мета-кооперативном типе общности, три пары — на кооперативном типе общности, три пары перешли с кооперативного на мета-кооперативный тип общности, т.е. повысили уровень взаимодействий и преодолели замкнутость в «объектном» поле задачи. Только две пары не смогли продвигаться в решении дальше первой задачи.

Экспериментальные данные показали, что все участники начинали решение задачи с «недоопределенными» условиями стихийного действия, направленного на выявление, во-первых, возможностей индивидуального действия в заданных условиях задачи, во-вторых, на выявление самих ограничений, т.е. того «нечто», чего не хватает для решения задачи. Этот начальный этап «вхождения» в ситуацию задачи вовсе не является «низшим» уровнем развития учебно-познавательного действия или способа взаимодействия. Напротив, он является важнейшим этапом с психологической точки зрения именно постольку, поскольку запускает процессы рефлексии, связанные с анализом индивидуальных возможностей решения задачи и соотношения индивидуальных действий напарников.

Артур: «Нет, они все равно... Антон, знаешь как...» (указывает на точку, ближе к краю весов).

Антон: «А я знаю. Надо не вот так, а один шаг» (ставит магнит ближе к краю весов, отступив пару сантиметров).

Экспериментатор: «Вот это будет один шаг, согласны?»

(Антон линейкой отмеряет расстояние от края весов до магнита.)

Артур: «Давай... 3 см это один шаг».

(Антон отмеряет линейкой расстояние до одного магнита.)

Артур: «Вот» (указывает на 3 см и ставит магниты на это расстояние от края весов).

Экспериментатор: «Вы считаете, что 3 см – это один шаг?»

Артур: «Да».

Экспериментатор: «А почему вы так думаете?»

Антон: «Не 3, а 2 см» (обращение к Артуру).

Артур: «Почему 2?»

Антон: «А нет, 10 см – это один шаг».

Артур (изучает схему): «Так... давай, меняем расстояние».

(Антон «на глаз» двигает магнит ближе к центру тяжести. Выходит около 3–5 мм.)

Артур: «А у меня два... подожди Антон, а может, ты это вот сюда положишь?» (указывает на край весов.)

Антон: «Ты серьезно? Поменять шаг на один...»

Артур: «Ну давай-а-ай... Попробуй».

Антон: «Это не один шаг».

Артур: «А у нас будет один».

Антон: «Это не один шаг».

(Артур изучает весы.)

Артур: «Так. Он тут был?» (Ставит один магнит в исходное положение.)

Экспериментатор: «Да».

Артур: «Тогда так (ставит один магнит ближе к краю весов), а я... меняю на два... (добавляет один магнит) раз... (убирает два магнита) и два».

Экспериментатор: «Нет, ты можешь либо добавить два, либо убрать».

Антон: «Надо здесь один грузик» (рисует круг на своей половине). «Все, это один грузик».

Артур: «Ну подожди».

(Антон стирает рисунок.)

Артур: «Давай... давай один шаг – это 2 см сразу».

В качестве второго этапа решения задач и развития взаимодействий (совместного учебно-познавательного действия) выделялся поиск существенных условий организации деятельности участников. Выделяя различные единицы измерения меры шага, участники выходили в план умственных, «идеальных» действий, акцентируя одни существенные условия действия и характеристики объекта действия и отодвигая на второй план другие. При этом на данном этапе постоянно разворачивался процесс «означивания» и «переозначивания» объекта действия, т.е. происходил непрерывный процесс преобразования объективной действительности исходя из меняющихся представлений участников о существенных свойствах объекта действия. Данный процесс позволял напарникам выносить во внешний план и делать предметом специального анализа индивидуальные представления о предметных характеристиках объекта, координировать и согласовывать их, а, впоследствии, организовывать опробовывающие совместные действия, исходя из ситуации взаимопонимания. Здесь участники, с одной стороны, преодолевали материальную заданность ситуации взаимодействия и выходили в метапредметную область действия (действия над самим действием и способом взаимодействия), с другой стороны, наоборот, иначе «разворачивали» реальную ситуацию деятельности, которая теперь выстраивалась на основе идеального действия. Именно на данном этапе участники опробовали различные модели обмена действиями и коммуникации, выстраивали предпосылки для установления устойчивого взаимопонимания.

Экспериментатор: «Хорошо. Делайте».

Катя: «Та-а-ак, что у нас».

Экспериментатор: «Написано “уменьшаю расстояние на один”».

Степа: «Смотри, как надо» (берет две линейки и кладет их на весы перпендикулярно друг другу). «Должно на семь стоять».

Катя: «Сейчас он вот здесь стоит. Чуть-чуть ближе».

Экспериментатор: «Так, что ты отмерил?»

Степа: «1 см... нужно на 1 см».

(Степа еще раз рисует шкалу, на которой на данный момент стоит один магнит.)

Экспериментатор: «Так, теперь вам нужно выполнить действие “уменьшить на один шаг”. Где у вас этот шаг?»

(Катя «на глаз» ставит магнит ближе к первой шкале.)

Степа: «Подожди. Один шаг это не так много. Это 1 см».

Катя: «А здесь мы по-другому делали».

Степа: «Да. 6 см».

Катя: «А теперь шаг будет другой?»

Степа: «Нет, значит нужно сделать еще один шаг на 6 см».

(Стирают нанесенную ранее шкалу и рисуют новую согласно заново определенной мере шага.)

В процессах «означивания» и «переозначивания» выражается единство предметного действия и действия в идеальном плане, поскольку сам знак есть «материализованное» выражение того значения, которое вкладывает в него «означающий», есть результат построения модели объективного мира, акцентирующей его значимые осуществляемой деятельностью стороны. Процесс означивания — это процесс материализации значения (модели действительности) во внешнем плане, вследствие чего «означаемый» объект раскрывается для субъекта со своей конкретной предметной стороны в рамках осуществляемой им деятельности с ним. Таким образом, действие со знаком, изменение его формы и опробование его возможностей в связи с преобразованием самой действительности, есть одновременно действие с идеальным планом, т.е. определенной картиной действительности, взятой в отрыве от «незначимых» на данный момент ее сторон.

В этой связи интересным представляется анализ А.Р. Лурией категориального значения слова, которое, выступает как знак тех отношений, в которых находится обозначаемая им вещь или явление. Как слово, согласно утверждению А.Р. Лурия, есть обобщение, абстракция, позволяющая выявлять скрытые свойства анализируемого предмета [86, с. 32], так и знаки, вводимые учащимися в ходе нашего исследования, были средством анализа объекта действия, выделения значимых его свойств.

В качестве третьего этапа решения задач и развития взаимодействия выступает выявление общего способа действия

и последующее осуществление скоординированных действий по решению данного класса задач на основе устойчивого взаимопонимания, коммуникации и обмена действиями. Здесь всегда присутствует фиксация существенных свойств объекта действия, выступающих одновременно и в качестве существенных условий осуществления действий и взаимодействий напарников. Знаковые средства, вводимые для их обозначения, становятся неотъемлемой частью самой ситуации задачи, которая без них уже не существует. В данном случае знаковые средства становятся знаками в полном смысле слова именно потому, что являются частью осмысленной действительности и воплощением ориентации участников на совместное действие, построенное на общем понимании предметных свойств объекта действия. Знак здесь организует взаимодвижение участников навстречу друг другу. Эту идею поддерживает и Д.Б. Эльконин, указывая, что одной из важнейших функций знака, которая делает его непосредственно знаком — это организация и контроль собственного поведения через Другого [152, с. 58].

Таким образом, подтвердилось положение о том, что знаковое опосредствование процесса совместного решения задач, в ходе которого актуализируются процессы коммуникации, рефлексии и взаимопонимания, «означивания» и «переозначивания» объективной области задачи, позволяющие участникам преодолевать заданные изначально условия задачи и выходить в область мета-предметного, идеального действия, является эффективным средством формирования продуктивных учебных взаимодействий учащихся и развития их коммуникативно-рефлексивных способностей.

ВЫВОДЫ

В результате проведенного исследования установлено, что в ходе решения задач на равновесие в условиях распределения действий, между детьми возникают и развиваются процессы:

- рефлексии — связаны с анализом возможностей собственного действия в заданных условиях относительно возможностей действия другого;
- коммуникации — позволяющие участникам координировать индивидуальные действия, организовывать обмен дей-

ствиями, а также создавать необходимые условия для возникновения и развития взаимопонимания через «возбуждение» у напарника сходных представлений об объекте действия;

– обмена действиями — связанные с поиском способов построения различных моделей совокупного действия для получения общего результата;

– взаимопонимания — процесса установления общего представления о предметных свойствах объекта действия и на этой основе поиска способов организации совместной деятельности [22].

Детальный анализ каждого из приведенных процессов показал, что хоть мы и можем проследить динамику их развития от момента начала до момента завершения решения участниками экспериментальных задач, тем не менее рассматриваемые по отдельности они не могут в достаточной мере охарактеризовать возникающие между участниками отношения и форму совместного действия. В реальной, «жизненной» ситуации они не могут быть разведены друг с другом и являются единым интегральным показателем способа взаимодействия детей и взрослого, детей между собой, типа возникающей детско-взрослой учебной общности в процессе постановки и поиска решения учебной задачи. Так, например, было специально зафиксировано, что между напарниками может отсутствовать вербальное общение, однако это может происходить как в случае реализации ими до-кооперативного способа взаимодействия, при котором оба участника решают задачи в индивидуальном порядке, так и в случае кооперативной способа взаимодействия, когда участники последовательно совершают индивидуальные операции для достижения общего результата. В свою очередь, установлено, что способ взаимодействия (тип детско-взрослой учебной общности) — до-кооперативный, псевдо-кооперативный, кооперативный и мета-кооперативный — характеризует динамическую форму включения учащихся в совместное решение учебных задач, представляя собой своеобразное деятельностно опосредованное отношение участников друг к другу и к самой ситуации совместности.

Отметим, что когда мы говорим «учебная общность», мы подразумеваем под этим термином социально-психологическое

образование («целостность»), которое характеризуется в первую очередь направленностью (ориентацией) субъектов совместной деятельности на выявление существенных отношений, закономерностей функционирования изучаемого объекта/явления (т.е. на решение учебной задачи) через анализ самих способов взаимодействий друг с другом, раскрытие взаимосвязи индивидуальных действий и проектирование траектории решения некоторого класса задач посредством строящегося совместного действия. В основе такой направленности лежит возникающее между субъектами совместной деятельности общее эмоционально-смысловое поле, характеризующееся «сопереживанием» ситуации взаимопонимания с другими, разделением целей и мотивов совместного действия. Таким мотивом для соучастников совместной деятельности становится координация индивидуальных действий с партнером и построение поля возможных действий в контексте изменяющихся условий деятельности.

Именно в этом отношении важно рассмотреть роль коммуникации и рефлексии в постановке и решении учебной задачи в условиях совместного действия. С одной стороны, это — *процессы*, обеспечивающие переход участников *от до-учебной общности* (когда они ориентируются прежде всего на ситуативные признаки и свойства изучаемого объекта и возможности индивидуального действия) к собственно *учебной общности* (учебному типу взаимодействий). С другой стороны, это — формирующиеся *способности*, результат возникновения и функционирования социально-психологического образования. Так, на первых этапах решения экспериментальных задач еще нельзя говорить о том, что учащиеся действительно решают учебную задачу. На первый план для участников выступают здесь возможности их индивидуального действия, попытки решить задачу «собственными усилиями», рефлексия участников направлена преимущественно на установление соответствия между направлением собственного действия и его конкретным результатом без установления взаимосвязи этого результата с действием партнера. Коммуникация как средство обеспечения обмена действиями, планирования способов совместного поиска решения задачи еще не возникает, остается непроизвольной, идет как бы «фоном»; она не фиксируется и специально не вы-

деляется во взаимодействии. Тем не менее коммуникативная функция высказываний не теряется, она начинает осознаваться участниками тогда, когда они сталкиваются с невозможностью индивидуального решения задач и преодоления возникающих трудностей. Возникая как целенаправленный процесс, коммуникация, в свою очередь, обеспечивает преобразование и других составляющих формирующейся общности: рефлексии, взаимопонимания, обмена действиями. Так, преобладание «речи для себя», эгоцентрических высказываний связано в данном случае с рефлексией на собственные действия и их результат. Это еще план индивидуальной активности, ориентировка в условиях задачи и самой ситуации.

С возникновением целенаправленной, произвольной коммуникации как необходимого условия преодоления осознанных ограничений изменяется и направленность рефлексии: она приобретает двунаправленный характер. Во-первых, в связи с постоянно изменяющимися условиями действия, каждый участник непрерывно анализирует и устанавливает связь между индивидуальным действием и его результатом, во-вторых, они начинают анализировать связь между действиями друг друга и их влиянием на совместный результат.

Так, действие одного участника в экспериментальной ситуации приводило к изменению условий действия другого, что фиксировалось его партнером и становилось предметом рефлексивного анализа. Происходила переориентация участников с индивидуальной активности на кооперацию индивидуальных действий. Однако мотивом их действий все также оставалось непосредственное решение конкретно-практической задачи, поскольку в содержательном отношении ни коммуникация, ни рефлексия еще не были направлены на анализ взаимосвязи своего действия с действием другого как способа поиска решения всех задач данного класса. Участники еще не ставили перед собой исследовательскую задачу, включающую поиск существенных условий действия.

В ситуации, когда участники обсуждали сам способ объединения индивидуальных действий и предполагаемый продукт этого совместного действия, можно говорить о возникновении нового типа общности — собственно *учебной общности*. Данный

тип общности (рефлексивно-аналитический) во многом напоминает исследовательскую активность ученых: дети выдвигают свои предположения (часто в форме «мозгового штурма»), отбрасывают некоторые из них, а оставшиеся предположения проверяют эмпирическим путем. Следующий этап — обсуждение вопросов, почему такие-то способы объединения индивидуальных действий оказались неверными, а такой-то способ верный, поиск взаимосвязи между характером совместного действия и закономерностями функционирования предмета действия.

В данном случае и процессы рефлексии приобретали особое качество: участники уже не просто пытаются установить взаимосвязь между предметными действиями и их продуктом, а пытаются понять и проанализировать, почему каждый из них видит объект действия именно с такой, а не иной стороны. Предметом их анализа становятся результаты рефлексии другого, понимание другого об изучаемом объекте/явлении: «Я думаю, что ты понимаешь так-то, при этом я понимаю так-то. Почему у нас разные представления?» Именно здесь возникает собственно учебная ситуация: познание объекта совместно и через другого, изучение собственных представлений через призму представлений партнера и на этой основе поиск общих точек соприкосновения — взаимопонимания.

В данном типе общности процессы рефлексии, которые являются внутренней составляющей познавательной активности личности, становятся предметом коммуникации партнеров. Анализируя и обсуждая различные способы взаимодействия друг с другом и выстраивая траекторию действия в рамках поставленной задачи относительно возможностей друг друга, участники тем самым воспроизводят и моделируют содержание существенных для задачи предметных отношений. В таком процессе перехода участников к решению собственно учебной задачи в учебной общности происходит становление коммуникативных и рефлексивных способностей учащихся [124].

Взрослый, в свою очередь, за счет изначального разделения действий между участниками, активного включения в процесс поиска решения задач, специально создает ситуации, сталкивающие детей с новыми ограничениями их индивидуальных действий, тем самым актуализируя процессы коммуникации,

рефлексии и обмена действиями между напарниками. В связи с этим, роль взрослого нельзя однозначно назвать «помогающей». В ряде случаев участникам действительно требуется продемонстрировать возможный способ действия и взаимодействия друг с другом, что позволяет им развить предложенную модель организации совместного действия. Тем не менее реализуемое взрослым «противодействие» через создание дополнительных ограничений также оказывает положительное влияние с точки зрения перехода участников с ориентации на индивидуальное действие к кооперации действий друг с другом и со взрослым и поиску существенных оснований построения совместного действия, к построению собственно «совместной учебной ситуации» и специфического для нее учебно-познавательного действия.

5.4. Эмпирическое исследование развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий

5.4.1. Особенности развития коммуникативно-рефлексивных способностей у младших школьников в зависимости от способов организации учебных взаимодействий

ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ: СОЦИАЛЬНЫЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Для отечественной системы образования оценка развития социальных компетенций долгое время не являлась специальной задачей. Однако уже в последних редакциях Стандарта начального общего образования (начиная с 2011 г.) появились требования к формированию метапредметных результатов начального образования, к которым были отнесены и социальные компетенции. Тем самым был поставлен вопрос о том, что начальная школа должна создавать условия для всестороннего развития способностей учащихся. Данное положение глубоко соответствует установкам научной школы Л.С. Выготского [22], определяющей в качестве основного механизма психического развития ребенка процесс интериоризации социального опыта, согласно которому «само возникновение опосредованной

структуры психических процессов человека есть продукт его деятельности как *общественного* человека. Первоначально социальная и внешне опосредствованная, она лишь в дальнейшем превращается в индивидуально-психологическую и внутреннюю, сохраняя в принципе единую структуру» [75, с. 19]. Результаты исследований последних лет подтверждают, что одним из важнейших условий такого развития является организация содержательных детских и детско-взрослых взаимодействий, разворачивающихся в процессе выполнения совместной учебной деятельности [122, 131].

Социальные метапредметные результаты наиболее развернуто представлены в Стандарте начального образования, принятом в 2011 г. В этом документе социальные метапредметные компетенции выступают одновременно и как результат, и как условие развития базовых способностей младшего школьника, проявляющихся первоначально именно в ситуациях социального взаимодействия, и лишь позже (по мере освоения) — в индивидуальной учебной деятельности школьников.

Метапредметные социальные результаты охватывают несколько различных психологических процессов.

Во-первых, *метапредметные результаты предъявляют требования к коммуникативной компетентности младших школьников*. Это не только «активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее — ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач», но и «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [137].

Коммуникативная компетентность характеризуется как разнообразием используемых в совместном решении коммуникативных средств для анализа содержания, передачи информации, оценки действий и результата (вербальных, предметных, жестовых и др.), так и динамическими показателями: использованием лексики оппонента, выработкой «общего языка», умением договориться об общих обозначениях или приемах, построением схем совместных действий и взаимодействий. Эти навыки позволяют учащимся услышать и понять речь друг друга, уловить смысл невербальной коммуникации и дать адекватный ответ.

Во-вторых, *метапредметные результаты предъявляют требования к умению организовать совместную деятельность, участвовать в ней и получать групповой результат*: «определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности» [137]. Вышеперечисленные действия входят в основной набор умений, необходимых и для осуществления совместной учебной деятельности.

В-третьих, *метапредметные результаты предъявляют требования к поведению ребенка в различных социальных ситуациях*: «формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха»; «готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества» [137]. Эти метапредметные результаты свидетельствуют о том, насколько дети, столкнувшись с конфликтной ситуацией в процессе совместного решения задачи, умеют ее содержательно разрешить. При этом дети вырабатывают собственные мнения, обмениваются ими и сопоставляют их, анализируют выявившиеся точки зрения и согласуют их в общем решении.

Все представленные аспекты освоения социального поведения в качестве важнейшего механизма включают рефлексивный анализ социальной ситуации. Так, для выработки «общего языка» необходимо связать видение общей задачи другим с собственным видением проблемы и способа ее решения. Организация групповой работы требует определения позиции каждого участника относительно общего плана деятельности. Наконец, содержательное преодоление когнитивного конфликта предполагает способность увидеть задачу глазами других участников, найти противоречие позиций и на этой основе предложить способ преодоления конфликтной ситуации. Иначе говоря, социальные компетенции, которые необходимо формировать в начальной школе как способ эффективного решения учебных задач, с необходимостью включают рефлексивную составляющую.

В дошкольном детстве социальные контакты ребенка со сверстниками и с взрослыми складываются ситуативно. В школе появляется возможность целенаправленно строить такие фор-

мы взаимодействия детей, которые максимально эффективно обеспечивают формирование у учащихся основ учебной деятельности. Однако в сложившейся практике обучения основная часть учебных взаимодействий определяется, регулируется и стимулируется учителем, а ученик должен отвечать на инициативу педагога в заданной социально приемлемой форме. В традиционной диаде «учитель — ученик» ребенок выступает как «ведомый исполнитель» взрослых инициатив. При таком разделении функций содержательная и мотивационная сторона деятельности остается недоступной для ученика, а значит, у него не может сформироваться полноценной учебной деятельности.

В сложившейся системе обучения не задействован и такой развивающий ресурс, как собственно детские взаимодействия. Учащиеся в классе при обычной фронтальной форме работы лишь присутствуют, а их спонтанные попытки взаимодействия зачастую пресекаются. Такая форма построения взаимодействий на уроке неэффективна еще и тем, что реально на каждого учащегося приходится незначительная доля интеракций. В итоге важнейшие психологические механизмы развития в должной степени не задействованы в сложившейся педагогической практике.

В школе развивающего обучения (образовательная система Эльконина — Давыдова [43, 148]) детские взаимодействия являются необходимым условием освоения учебного содержания [131]. Учитель целенаправленно организует лучшие формы групповой работы, в которых учащиеся обмениваются мнениями, действиями, контролируют и оценивают друг друга, исправляют ошибки партнеров.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 6–10 ЛЕТ, ОСНОВАННАЯ НА ОЦЕНКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Гипотеза и задача исследования. Основной замысел исследования состояла в том, что организация учителем учебных взаимодействий на уроке является необходимым условием для формирования компетенций, которые в своей системе характеризуют развитие коммуникативно-рефлексивных способностей учащихся начальной школы.

В задачи исследования входило оценить развитие коммуникативно-рефлексивных способностей учащихся в школах с разными способами организации учебных взаимодействий.

МЕТОДИКА И ПРОЦЕДУРА ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Для оценки развития коммуникативно-рефлексивных способностей нами была разработана диагностическая методика «Мозаика».

В качестве материала методики «Мозаика» использовались:

1 — наборы элементов мозаики: по четыре элемента на каждого участника, всего 16 элементов (см. рис. 11).

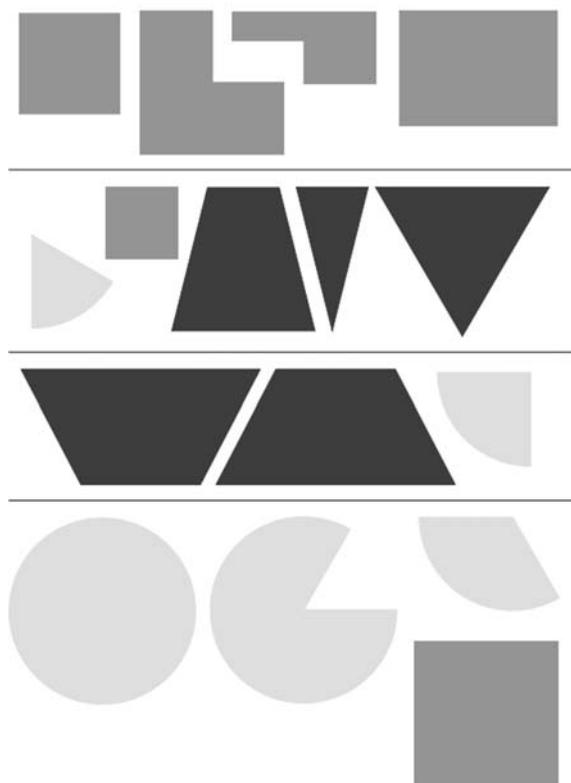


Рис. 11. Набор элементов методики «Мозаика»

Как видно из рис. 11, предлагаемые элементы позволяют собрать только четыре геометрические фигуры: синий квадрат, зеленые треугольник и шестиугольник (или параллелограмм) и желтый круг. Остальные элементы — «лишние», они предлагаются для того, чтобы затруднить решение и «вынудить» участников совместной работы к более развернутому взаимодействию;

2 — экраны («ширмы»), обеспечивающие организацию рабочего места каждого участника групповой работы (см. рис. 12).



Рис. 12. Организация рабочего места в методике «Мозаика» с использованием экранов

Перед каждым участником ставится ширма (например, книжка или учебник), за которой участникам выкладывались определенные элементы (по четыре элемента на каждого) из общего набора;

3 — бланк для фиксации участниками хода выполнения своей работы (см. рис. 13).

Школа _____ Класс _____ Группа № _____

Дата _____

Участник 1 _____

Участник 2 _____

Участник 3 _____

Участник 4 _____

Запишите название фигуры, которую вы собираетесь сложить:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Рис. 13. Бланк для группы в методике «Мозаика»

В бланке участники групповой работы записывали, какую геометрическую фигуру они собираются складывать. По условиям работы группа сначала называла и записывала в бланке название фигуры, а уже затем участники складывали на стол из своих элементов заданную им фигуру;

4 — бланк ведущего для наблюдения за процессом и результатами работы группы детей (см. рис. 14).

Как видно из рис. 14, в бланке наблюдения ведущий (экспериментатор) фиксировал действия участников в процессе решения групповой задачи — содержание их дискуссий, активность участников, соответствие действий инструкции, средства описания элементов (выработку «общего языка» группы), а также результаты групповой работы.

5.4. Эмпирическое исследование развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий

Группа № _____ Школа _____ Класс _____ дата _____ Наблюдатель _____

1. Правильность складывания геометрических фигур (+/-)

Фигура 1 _____ (какая?) _____

Фигура 2 _____ (какая?) _____

Фигура 3 _____ (какая?) _____

Фигура 4 _____ (какая?) _____

Фигура 5 _____ (какая?) _____

Фигура 6 _____ (какая?) _____

Фигура 7 _____ (какая?) _____

2. Какие гипотезы выдвигают? _____

3. Какие признаки обсуждают? *Цвет?* _____ *Размер?* _____ *Форма?* _____ *???* _____

4. В группе вместе обсуждали решения (сколько человек?)

В начале работы _____ *В конце работы* _____

5. Есть ли один явный лидер?

В начале работы _____ *В конце работы* _____

6. В группе говорят: *много/средне/мало.*

Говорят по делу / Переходят на личности.

7. Какие дополнительные средства общения использовали участники группы?

— пальцы — ручка, линейка или др. *подсобные средства;*

— *показывают по выложенным фигурам — рисуют на парте;*

— *прочие* _____

8. Реакция на неудачу: *Эмоциональная / Деловая / Нет реакции.*

9. Комментарий _____

Рис. 14. Бланк наблюдения за работой группы в методике «Мозаика»

Учащиеся должны были собрать четыре простые геометрические фигуры из кусочков (элементов) цветной мозаики. При этом группа из четырех человек должна была работать в условиях, специально затрудняющих совместное выполнение общей задачи («собрать совместно простые геометрические фигуры из частей»). Эти затруднения проявлялись в следующем.

Особенности подбора материала:

— каждая из четырех геометрических фигур, которую требовалось сложить в процессе групповой работы, разрезалась на две части, и эти части находились у разных участников группы;

— помимо необходимых восьми элементов мозаики участники получали «лишние» элементы, т.е. элементы, не подходящие для решения общей задачи размером или формой (всего группе предлагалось 16 элементов мозаики по четыре каждому участнику, из которых для решения задачи подходили только восемь, см. рис. 12);

– элементы различались по цвету, форме и размеру, причем существенными для решения нашей задачи были только признаки формы и размера (см. рис. 11).

Особенности организации групповой работы:

– элементы мозаики распределялись между четырьмя участниками таким образом, чтобы ни одна геометрическая фигура не могла быть собрана участником самостоятельно без использования элементов из наборов других партнеров;

– элементы мозаики распределялись между участниками таким образом, что для того, чтобы сложить конкретную геометрическую фигуру, участникам необходимо было взаимодействовать с разными партнерами;

– каждый участник мог видеть только свой набор элементов мозаики (для этого между участниками групповой работы ставились экраны, ограничивающие обзор одним участником элементов мозаики, предложенных другим участникам, как показано на рис. 12);

– участникам не разрешалось показывать свои элементы мозаики или «подглядывать» в чужие;

– единственным доступным средством организации совместного решения (об этом сообщалось в инструкции) была возможность разговаривать друг с другом;

– участникам не сообщалось, какие именно геометрические фигуры они могут сложить из предложенных им элементов;

– после того, как двое участников (или группа участников) выкладывали на столе те или иные элементы, они имели возможность увидеть, получается искомая (задуманная ими) геометрическая фигура или нет, т.е. могли оценить продуктивность своего взаимодействия и эффект совместной работы в целом.

Процедура проведения методики «Мозаика» включала несколько этапов. Первоначально формировались экспериментальные группы. Для этого в каждом ряду дети, сидевшие попарно за партами, поворачивались лицом друг к другу, образуя группы по четыре человека. Перед каждым участником ставилась условная «ширма», за этот условный экран выкладывался индивидуальный набор элементов мозаики — четыре кусочка цветного картона различной формы. Участники групповой работы могли ознакомиться со своими частями — элементами мозаики, рассмотреть их.

Далее экспериментатор предлагал детям следующую *инструкцию*.

«Каждый из вас получил свой набор из кусочков цветной мозаики. Рассмотрите свои кусочки так, чтобы соседи их не видели. Среди кусочков есть части геометрических фигур, которые вы знаете и которые вы будете собирать. Каждая такая фигура была разрезана на две части. Вам вместе нужно разыскать эти две подходящие части и сложить из них известную вам геометрическую фигуру. Всего таких фигур четыре. Искать подходящие части вы будете, не показывая своих кусочков друг другу. Подглядывать в чужие наборы или показывать свои кусочки другим нельзя. Иначе вся группа исключается из игры. Вы можете только переговариваться. Имейте в виду, что кусочки разделены между вами так, что никто сам по себе из своих кусочков целую фигуру сложить не может. Собрать фигуру можно только вместе.

Как только вы нашли среди кусочков мозаики две подходящие части одной фигуры, вы записываете в специальном бланке (ведущий показывает бланк), какую фигуру вы собираетесь сложить (см. рис. 13), и только после этого вместе выкладываете на стол выбранные кусочки и складываете фигуру (в этом месте экспериментатор доставал из своего конверта два треугольника и складывал из них квадрат). Посмотрите, вот из двух частей получился квадрат, это правильная фигура. (Затем для примера экспериментатор складывал «неправильную» фигуру — треугольник с полукругом). Эти части не подходят друг к другу, и правильной фигуры не получилось. Это значит, что эти части «сгорели» и в игре больше не участвуют. Все выложенные вами детали в дальнейшей сборке фигур также не участвуют. Они «сгорают». Поэтому договаривайтесь как следует, не торопитесь. Задача для каждой группы — собрать как можно больше фигур (по возможности все четыре). После того, как договоритесь, не забудьте сначала записать в бланке название фигуры, которую собираетесь вместе сложить, и только потом одновременно выкладывайте детали на стол. Приступайте к работе, время пошло!»

Методика «Мозаика» рассчитана на 20 минут групповой работы детей. За работой каждой группы наблюдал экспериментатор, фиксируя действия детей в специальном бланке наблюдения (см. рис. 14).

Еще укажем на существенные особенности разработанной нами диагностической методики:

- главным требованием к диагностической процедуре было создание таких условий, при которых дети должны были обращаться друг к другу и взаимодействовать между собой — для этого материал для построения геометрических фигур распределялся между участниками таким образом, чтобы самостоятельно, не привлекая других детей, участник группы не мог выполнить задание; при этом задача, предлагаемая для группового решения, была достаточно простой;

- предметом исследования было умение выстроить групповое взаимодействие, и результат работы определялся именно сформированностью этого социально-рефлексивного умения, а не сложностью (недоступностью) задачи;

- методика позволяла не только констатировать наличие или отсутствие взаимодействий, но определить и содержательно описать их эффективность, проанализировать особенности их развития в процессе группового решения задачи.

Материал задачи был подобран таким образом, чтобы дети имели несколько попыток решения, чтобы они имели возможность оценить правильность гипотезы или эффективность стратегии в ходе самой работы, а не только по ее завершении. Использовалась также такая процедура групповой работы, которая искусственно затрудняла возможность непосредственного решения и требовала выработки групповой стратегии, выдвижения гипотез, содержательной коммуникации. Применялись средства «зашумления» действия, которые вводились в сам материал. К таким средствам можно отнести как несущественные дополнительные признаки (цвет), так и очень близкие характеристики «подходящих» и «неподходящих» элементов мозаики (размер и форма).

Таким образом, при внешней простоте задачи, для ее решения требовалась организация тонких рефлексивных взаимодействий, «видение» элементов партнеров и опознание их как «подходящих» или «неподходящих» по тем признакам, которые выявлялись в процессе групповой коммуникации. В некоторых группах, например, именно рефлексивная позиция определяла сам стиль коммуникации. Так, участник группы, вместо описа-

ния признаков своего элемента мозаики, делал запрос о том, какого элемента ему «не хватает» для сборки фигуры, т.е. строил гипотезу и о возможном общем результате, и о конкретных характеристиках элемента кого-то из партнеров, которого не достает для получения результата.

На рис. 15 представлен протокол, отражающий результат работы одной из экспериментальных групп.

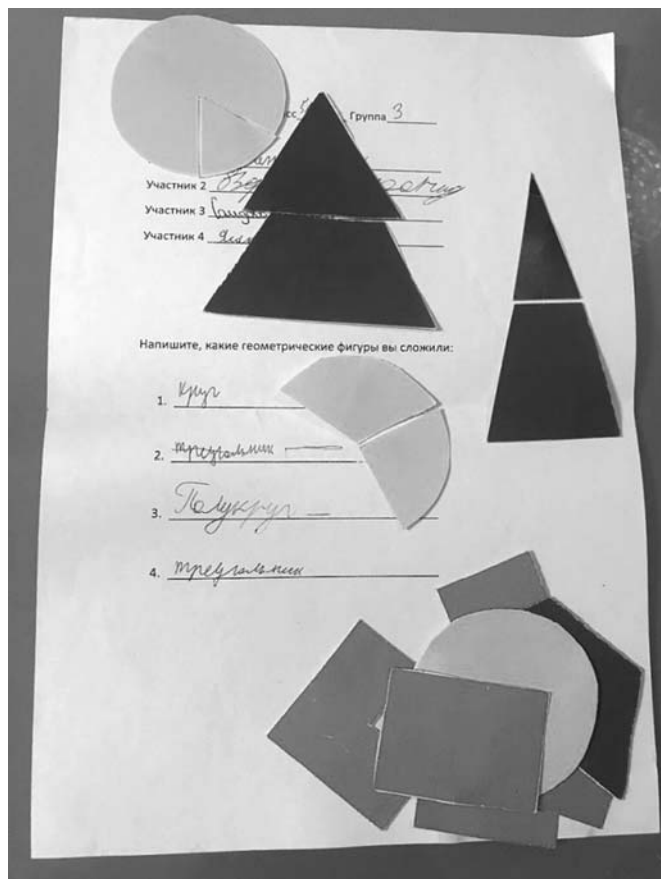


Рис. 15. Пример заполненного детьми протокола и фиксированный результат групповой работы

Нетрудно увидеть, как именно участники группы совместно искали решение групповой задачи. Сначала они легко сложили

круг из двух подходящих частей, не особенно вдаваясь в точность описания деталей (об этом мы узнаем из протокола наблюдателя — см. рис. 14). И воспользовались этой же стратегией для сборки треугольника. Однако предпринятая попытка не удалась, так как ими в данном случае не были учтены размеры выбранных элементов. Сами участники оценили свой результат отрицательно и поставили себе возле записи «треугольник» знак «+». Далее они поставили себе задачу сложить несуществующую геометрическую фигуру — «полукруг». И хотя они сомневались в размере секторов, но попытку все же осуществили, снова сами оценили ее как ошибочную (знаком «-»). Далее участники подробно описывали свои элементы, задавали друг другу уточняющие вопросы и обнаружили, что могут совершить еще одну попытку сложить треугольник. Эта попытка оказалась успешной. Дети эмоционально реагировали на свой успех и «сбросили» все остальные элементы как неподходящие. В результате, в этой группе даже не была предпринята попытка сложить какую бы то ни было фигуру из других, синих элементов. Мы имели возможность оценить продуктивность групповой работы этой группы как 50%, а из протокола наблюдателя (рис. 14) судить о гипотезах, средствах решения, интенсивности и качестве взаимодействия детей в группе.

Таким образом, разработанная методика позволяла создавать экспериментальную ситуацию, в условиях которой актуализировались основные рефлексивно-коммуникативные компетенции участников. При этом непосредственное общение становилось для участников (основным средством обучения). На каждом этапе работы (т.е. собирая конкретную геометрическую фигуру) каждому участнику нужно было определить, с кем он должен взаимодействовать, и как это взаимодействие организовать («построить»), чтобы получить общий результат — сложить искомую фигуру. Процедура позволяла участникам получать обратную связь об эффективности их совместных действий непосредственно в момент их выполнения (либо искомая фигура складывается, либо детали «сгорают» и остаются на столе, доступные для общего обозрения). По ходу работы участники оказывались как в ситуации успеха, так и неуспеха, а также «конфликта» и взаимного непонимания, что в соответствии с замыслом инициировало рефлексивно-коммуникативные процессы.

Выборка испытуемых. В исследовании участвовали учащиеся четвертых классов трех московских школ.

Выборку 1 составили учащиеся четвертых классов школы, работающей по программе развивающего обучения Эльконина — Давыдова (всего 78 групп, 312 человек). Это — школа № 91 г. Москвы, в которой способы освоения специально разработанного предметного содержания, ориентированного на развитие основ теоретического мышления у учащихся, сочетается с особыми формами организации образовательного процесса, включающими различные виды групповой работы (содержательные взаимодействия учащихся и учителя, самих учащихся). Оригинальный вариант методики «Мозаика» использовался для диагностики рефлексивно-коммуникативных компетенций в 2021 г. Далее полученные результаты статистически соотносились с данными другой версии методики (2019, 2017, 2016, 2014 и 2012 гг.). По ряду показателей результаты статистического анализа позволили объединить выборки 2021 г. и предыдущих лет диагностики. Поэтому в дальнейшем анализе использовались результаты полной выборки.

Выборку 2 составили учащиеся четвертых классов двух школ, реализующих в процессе обучения сложившиеся способы организации учебных взаимодействий на уроке (всего 48 групп, 192 ученика). Ниже представлены данные диагностики развития социальных компетенций учащихся начальной школы, полученные в 2021 г.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ 6–10 ЛЕТ СОЦИАЛЬНЫХ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ШКОЛАХ С РАЗНЫМИ СПОСОБАМИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

При анализе результатов нами использовались следующие показатели.

1. Основной показатель: *правильность группового решения.*

Определялась по количеству правильно собранных геометрических фигур. Таких фигур могло быть всего 4 — круг, квадрат, шестиугольник, треугольник (вместо шестиугольника дети иногда складывали из тех же элементов параллелограмм).

2. Дополнительный показатель: *стратегия группового решения.*

Для анализа стратегии группового решения использовались следующие данные.

Количество попыток. Анализ результатов показал, что группы, выбирающие разные стратегии, совершали различное количество проб. Так, были группы, участники которых выкладывали фигуры до тех пор, пока не заканчивались все элементы мозаики. Это свидетельствовало о том, что в процессе работы эти дети не анализировали свои ошибки, т.е. содержание рефлексии ограничивалось выработкой стратегии взаимодействия и не было направлено на совместное решение поставленной задачи. Если группа была ориентирована на содержание задачи, то после каждой попытки происходила «работа над ошибками». Иногда в процессе такой работы кто-то из участников вынимал деталь мозаики и выкладывал ее на стол как «сторевшую». Это упрощало дальнейшую совместную работу и позволяло участникам проанализировать, какой признак не был учтен или правильно описан. Были группы, которые, отходя от исходной инструкции, пытались собрать не геометрические фигуры, а какие-то предметные образы, например «гриб» или «кораблик». Они соединяли два кусочка мозаики (иногда три или четыре элемента мозаики), видели получившийся результат и приписывали ему какое-то предметное название, занося в протокол. Такая подмена поставленной задачи на более простую в процессе решения свидетельствовала о низком уровне развития групповой рефлексии.

Количество геометрических фигур. Сопоставление «количества попыток» с «количеством геометрических фигур» указывало на эффективность стратегии работы группы. Если количество попыток больше, то стратегия менее эффективна, так как она включает много лишних непродуктивных предложений. Если число попыток совпадает с числом фигур, то, значит, группа ориентировалась на поставленную задачу, не теряла инструкцию и работала более концентрированно.

Последовательность сбора геометрических фигур. Анализ особенностей работы эффективных и неэффективных групп показал, что есть фигуры, более легкие для опознания в тех условиях, которые заданы нашей методикой, и более сложные. Так, наиболее простым для узнавания является круг. Для того,

чтобы правильно собрать эту геометрическую фигуру, одному участнику требуется правильно описать размер сектора, вырезанного из целого круга (в наборе деталей представлено три сектора разного размера), а другому — размер недостающей части круга. Даже если группа, начав свою работу со сборки круга, выбирала неподходящие кусочки мозаики (например, сектор большего размера, чем вырез в круге), то на этой ошибке группа могла легко научиться собирать другие фигуры. Если же группа начинала работу с треугольника или шестиугольника, то на этих элементах участникам оказалось труднее обнаружить существенные и несущественные признаки, создать общий способ описания кусочков мозаики.

Характеристика общения в процессе групповой работы. Методика строилась таким образом, что участники с необходимостью должны были обращаться друг к другу и строить содержательное общение, необходимое для решения поставленной задачи. Так как сам материал задачи (кусочки геометрических фигур) был выбран таким образом, чтобы в языке отсутствовали готовые обозначения для большинства элементов, то мы имели возможность наблюдать реальный процесс построения некоторого искусственного «общего языка». Во-первых, каждый участник должен был освоить способ описания тех элементов, которые у него в наборе представлены, а, во-вторых, он должен был договориться с другими о самом способе описания. Даже если один участник придумывал «правильный» способ описания своих элементов, но другие его не понимали, то вместе они не могли сложить требуемую общую фигуру. Поэтому каждая группа строила свой особый способ общения, использовала свои оригинальные средства, по-разному строила взаимодействие за счет рефлексивной организации коммуникативного процесса.

В качестве *показателей общения* в процессе групповой работы использовались следующие:

- число участников обсуждения при сборке геометрических фигур (часто число участников в начале совместной работы и в конце ее, как правило, различаются);
- наличие явного лидера в начале и в конце работы;
- различные средства общения (так, несмотря на запрет, многие группы искали дополнительные невербальные средства,

например замеряли свои детали линейкой или пальцем, накладывали их на листок в клеточку и описывали деталь в «условных единицах» и т.п.), фиксация таких средств позволяла описать специфические элементы языка, выработанного конкретной группой для решения задачи.

Данные, полученные по методике «Мозаика», позволили оценить метапредметные результаты, характеризующие различные аспекты сформированности социально-рефлексивных компетенций младших школьников, причем оценить не только количественно, но и качественно.

Оценка результативности группового решения осуществлялась в баллах. За правильно собранную геометрическую фигуру группе присваивался 1 балл. Таким образом, минимальное количество баллов в методике «Мозаика» равно 0, а максимальное — 4. Проводился также статистический анализ данных. Выборки сравнивались по средним значениям, стандартным отклонениям и проценту от максимального балла (табл. 4).

Таблица 4

Количественные данные выполнения диагностической методики «Мозаика» в двух выборках испытуемых

	Число попыток	Число геометрических фигур	Число правильно собранных фигур
Выборка 1 (78 групп)	5,3	5,2	2,10
Выборка 2 (48 групп)	4,35	3,62	1,06

Согласно полученным данным, выборка 1 значительно отличается от выборки 2 по количеству правильно собранных фигур (U Манна-Уитни = 179, $p < 0,01$). И выборка 1 значительно отличается от выборки 2 по количеству попыток собрать геометрическую фигуру (U Манна-Уитни = 179, $p < 0,05$). В итоге нами были сделаны следующие выводы о влиянии способов организации учебных взаимодействий на развитие рефлексивно-коммуникативных способностей детей 6–10 лет.

1. В школе развивающего обучения, реализующей образовательную систему Эльконина — Давыдова (выборка 1), более выражена тенденция к поиску совместного решения поставленной задачи. Учащиеся совершали больше попыток сложить

геометрическую фигуру из предложенных им элементов, чем учащиеся из традиционной школы. Этот факт подтверждается тем, что и после того, как все элементы мозаики были выложены на столе (т.е. у учащихся не осталось больше элементов для продолжения работы), дети часто задерживались на перемену и анализировали, какие фигуры могли бы получиться, какие признаки они не заметили или неверно описали.

2. Меньшее число попыток сложить геометрическую фигуру из заданного набора элементов в выборке 2 могло бы свидетельствовать о выраженной рефлексивной позиции участников, если бы оно сопровождалось групповым анализом ошибок и выкладыванием на стол деталей, которые «сгорели» в связи с допущенной ошибкой сборки. Однако такая рефлексивная позиция участников ни разу не была зафиксирована в выборке 2. В выборке 1 в 67% групп в процессе после ошибочной выкладки группа «переключалась» с поиска следующих геометрических фигур на анализ ошибки. В ходе этой рефлексивной стадии групповой работы либо сам участник, не выложивший свой «правильный» элемент искомой фигуры, вынимал его, аргументируя это действие тем, что «теперь не пригодится», либо ему предлагали это сделать другие участники группы: «у кого остался правильный кусок треугольника? Выкидывайте, теперь он не нужен». Таким образом, анализ ошибки в процессе выполнения задания является важнейшим индикатором сформированной рефлексивной позиции участников групповой работы.

3. В школе, реализующей программу развивающего обучения (выборка 1), учащиеся лучше удерживали поставленную задачу. На протяжении всей работы они осуществляли поиск правильной геометрической фигуры (разница числа попыток и числа геометрических фигур не значительна). Учащиеся неэкспериментальной школы, в свою очередь, нередко переходили от поиска геометрических фигур к поиску фигур вообще. Так, в протоколах групп из выборки 2 зафиксированы «домик с трубой», «елочка», «сапог», просто «фигура» и др. Таким образом, действуя вместе, участники из выборки 1 удерживали задачу на протяжении всего процесса решения, а участники из выборки 2 в процессе решения «подменяли» поставленную задачу более простой, что позволяло им считать себя успешными в ситуации, когда на самом деле

задача ими не решалась. Этот факт подтверждается и поведением большинства групп: после окончания эксперимента они с энтузиазмом сообщали одноклассникам (участникам других групп), что собрали много разных фигур. Таким образом, социальная успешность для них оказывалась значительно важнее, чем реальная успешность решения совместной задачи. Следовательно, у учащихся из выборки 2 наблюдались значительные трудности в тех случаях, когда содержанием рефлексивного анализа должны были стать не только предметное содержание задачи, но одновременно и способ взаимодействия.

4. В выборке 1 было статистически значимо больше правильных решений, чем в выборке 2. В среднем учащиеся школы развивающего обучения собирали правильно две геометрические фигуры из четырех возможных. В выборке 2 (школа с «традиционным» способом организации учебных взаимодействий) средний результат — одна фигура. Это означало, что учащиеся школы развивающего обучения строили более продуктивную стратегию поиска совместного решения, в которой содержанием рефлексивных действий являются одновременно общая задача и способ координации индивидуальных действий в процессе ее решения, чем учащиеся в школах, реализующих традиционный стиль организации учебных взаимодействий.

Специально рассмотрим распределение баллов внутри каждой выборки испытуемых. В табл. 5 приведены данные количественного распределения групп, получивших от 0 до 4 баллов в методике «Мозаика».

Таблица 5

**Распределение баллов в методике «Мозаика»
в двух выборках испытуемых**

Выборка	Баллы				
	0	1	2	3	4
Выборка 1 (78 групп)	5 групп	18 групп	28 групп	18 групп	9 групп
Выборка 2 (48 групп)	19 групп	16 групп	6 групп	5 групп	2 группы

Приведенные в табл. 5 данные позволили сделать следующие выводы:

- в школе развивающего обучения (выборка 1) большинство групп собирает две геометрические фигуры, т.е. в процессе

поиска решения и анализа неудач находит эффективный способ взаимодействия. Этот способ позволяет группе в условиях поиска неопределенного общего результата выстроить такую стратегию решения, когда соотнесение индивидуальных элементов на основе выделения и описания их существенных признаков приводит к реконструированию того общего геометрического объекта, элементами которого располагает каждый из участников группы. Такая стратегия, в частности, проявляется в том, что участники переходят от описания своих элементов к описанию того, чего им не хватает для предполагаемого целого;

- в школах со сложившимся способом взаимодействия (выборка 2) наибольшее число групп либо вообще не составило ни одной геометрической фигуры, либо собрало одну фигуру (19 и 16 групп соответственно). Это означало, что участникам группового решения не удалось выстроить стратегии продуктивного взаимодействия, они не использовали свои ошибки для анализа и выделения существенных признаков элементов мозаики, поэтому повторяли неэффективный способ поиска решения;

- в выборках учащихся из школ с разными способами организации учебных взаимодействий представлены качественно различные стратегии реализации коммуникативно-рефлексивных компетенций в процессе решения групповой задачи. Так, школа развивающего обучения формирует к концу ступени начального образования умение выстроить продуктивное взаимодействие в соответствии с той общей задачей, которая предлагается учащимся. Основным механизмом построения продуктивного взаимодействия здесь является обнаруженная способность участников выйти в рефлексивную позицию, в которой одновременно учитываются цель совместной работы, ресурсы участников и средства самого взаимодействия. Важнейшую роль в построении такой стратегии играют «обратная связь» (по ходу выполнения работы участники группы видят результат, могут его оценить и проанализировать ошибки) и ограничения, налагаемые на индивидуальные действия условиями организации совместной работы.

Таким образом, наша гипотеза нашла свое подтверждение в результатах, полученных в условиях применения методики «Мозаика». *В школе развивающего обучения коммуникация и вза-*

имодействие определялись условиями решения задачи. Поэтому в процессе решения на основе анализа промежуточных результатов (правильности или ошибок сборки отдельных геометрических фигур) форма коммуникации изменялась, формируется «общий язык» описания элементов мозаики, вырабатываются групповые средства, позволяющие более адекватно количественно характеризовать отдельные признаки элементов (пальцы, ручка, рисунок на столе, клетки в тетради и т.п.), меняется стратегия решения (переход от описания своего элемента к описанию «недостающего» элемента для совместной сборки геометрической фигуры, которая представляется правильной или возможной участникам группы). Важнейшей функцией коммуникации становится в данном случае рефлексивная функция — отнесение своих действий и действий партнеров к содержанию задачи и вырабатываемому способу ее решения. В выборке 2 способ взаимодействия и содержание коммуникации у детей выстраиваются в группах как отдельная задача, т.е. вне связи с содержанием задачи. Этот вывод подтверждается следующими особенностями поведения детей. Во-первых, по ходу решения задача зачастую подменяется: вместо геометрических фигур группа начинает собирать просто фигуры. Во-вторых, после ошибочного выкладывания деталей не наблюдается содержательного анализа ошибки, а способ взаимодействия и содержание коммуникации не перестраиваются. В-третьих, по ходу работы участники не выкладывают на стол элементы, парные к «сгоревшим» деталям, т.е. связь отдельных элементов в построении общего продукта не становится содержанием их рефлексивного анализа. В-четвертых, после окончания работы группы не проводят «работы над ошибками», т.е. не пытаются разобраться, почему их способ взаимодействия оказался неэффективным. Наконец, в-пятых, субъективная оценка эффективности работы группы не совпадает с объективной: участники либо выражают большое удовлетворение самим фактом совместной работы и в этом случае оценивают ее как более успешную, чем фактический балл, либо предъявляют претензии друг к другу и ищут виноватых в низком результате совместной работы. Таким образом, коммуникация не выполняет рефлексивной функции, что приводит к низким результатам в ситуации реше-

ния групповой задачи. Дополнительное подтверждение нашей гипотезы представлено данными, полученными в процессе экспертного анализа уроков в школах с разными способами организации учебных взаимодействий [134].

Ниже приводятся два протокола наблюдения за работой групп при выполнении диагностической методики «Мозаика»: протокол 1 работы группы из выборки 1 (школа развивающего обучения) и протокол 2 работы группы из выборки 2.

Протокол 1

(Участники долго молча рассматривают свои элементы мозаики.)

Роман: «У меня есть целый желтый круг».

Зоя: «Целый нам не нужен!»

София: «А у меня круг без кусочка, как куска пиццы».

Дима: «О! у меня кусок пиццы».

Роман: «И у меня!»

Зоя: «У меня тоже большой кусок пиццы».

София: «Мне нужен небольшой, нормальный кусок. У вас какие куски?»

Дима: «Нормальный».

Роман: «Ну да, нормальный».

София: «Что будем делать?»

Роман: «Вынимаем».

София: «Подождите! У кого какой цвет?»

Остальные участники группы: «Желтый».

(Пауза. Роман жестом предлагает вынуть детали конструктора. Роман и София вынимают свои элементы. Фигура не складывается — сектор Романа оказывается больше, чем вырезанный из круга сектор у Софии.)

София: «Я же говорила, нормальный кусок».

Зоя: «Этот тоже нормальный. Надо было в градусах...»

Дима: «Значит, мой кусок можно выкидывать, все равно он уже теперь не подойдет» (выкладывает на стол свой сектор. Все вместе складывают круг). «Жалко...»

Дима: «Я думаю, что могу с кем-нибудь сложить квадрат. У кого есть маленький квадратик, синий?»

Зоя: «У меня».

София: «У меня».

Роман: «Подождите, а то будет как с кругом! Что такое маленький?»

(Зоя показывает пальцами приблизительный размер своего квадрата.)

София: «У меня приблизительно такой же. Надо измерить» (замеряет фалангой указательного пальца).

Дима: «Проверь, с обеих сторон одинаковый?»

София (опять замеряет): «Да, это же квадрат!»

Зоя: «Мне кажется, у меня такой же».

Роман: «Так приложите пальцы! Теперь прикладывай свой квадрат».

Зоя: «Да... У меня, кажется, чуть-чуть поменьше... Так какой тебе подойдет?»

Дима: «Сейчас проверю. Давай сюда палец» (прикладывает свой палец к Зоиному и затем к своему элементу). «Похоже, что твой подходит. Точно больше ни у кого похожих квадратов нет? Тогда вынимаем!»

Роман: «Подождите! У меня квадрат с вырезом. Типа как буква Г. И одна сторона короче, чем другая. Может, если сложить с твоим, может получится прямоугольник?»

Зоя: «Давайте по очереди. Если получается квадрат, давайте его сложим и будем искать другие фигуры».

Роман: «Но мы же уже выложим синие детали!»

Зоя: «Ну и что. У меня, например, еще есть синий прямоугольник...»

Дима (в это время берет выложенный ранее сектор и им «замеряет» свою синюю деталь): «Давайте еще раз проверим: у меня вырез в квадрате вот такого размера» (показывает сторону сектора). «Приложите к своим квадратикам, у кого подходит?»

(София и Зоя проверяют размер квадратиков с помощью сектора.)

Зоя: «Мой по размеру подходит точно».

(Дима и Зоя вынимают свои кусочки мозаики и складывают фигуру – квадрат.)

Все радуются: «Ура!»

Роман: «У меня есть такой же квадрат, только целый. Что к нему можно добавить?»

(Все внимательно изучают оставшиеся детали.)

Дима: «У меня большой треугольник. Зеленый».

Роман: «Квадрат синий...»

Зоя: «Да какая разница! Только что можно сложить из треугольника и квадрата?»

Дима: «А еще большая трапеция. Может трапеция подойдет?»

Роман: «И у меня трапеция!»

София: «И у меня!»

(Пауза. Все рассматривают свои фигуры, вращают их, прикладывают к другим оставшимся у них деталям.)

София: «Три трапеции... Они одинаковые?»

(Роман, София и Дима одновременно берут со стола выложенные детали и с их помощью «замеряют» свои трапеции. Прикладывают мерки и выясняют, что две трапеции одинаковые, а одна имеет меньшие размеры.)

София: «Вынимайте свои, вместе будет пятиугольник. Записывайте!»

Роман: «Не пяти, а шестиугольник. Это если большой стороной приложить».

(Проверяют размеры, используя один квадратик как мерку для уточнения размеров обеих трапеций и выкладывают «правильную» геометрическую фигуру – шестиугольник. В это же время Зоя и София собирают треугольник, уточнив цвет и размер.)

Из приведенного протокола видно, какую роль играют рефлексивные процессы в формировании продуктивной стратегии

коммуникации в процессе группового решения задачи. Сначала в группе используется «натуральный» способ описания элементов (сектор как кусок пиццы). Получив отрицательный результат, участники проводят «работу над ошибками», причем они анализируют как общий результат (фигура не сложилась), так и сам способ коммуникации, и отмечают, что тот язык, который они все использовали, оказался неадекватным (все говорили в терминах «кусочков пиццы», и этого оказалось недостаточно, чтобы решить поставленную задачу). Из этого понимания появляются новые предложения по поводу стратегии решения и по поводу средств решения: предлагается замерять элементы и предлагается использовать пальцы и затем прикладывать их друг к другу и к своим элементам для точности замера. Затем вводится более точный способ замера, и в качестве мерки используется «сгоревшая» деталь — сектор круга. Важно, что группа опять начинает говорить на «общем языке» — языке измерения, причем перестраивается очень быстро, используя ту информацию, которую они смогли получить, анализируя свою ошибку.

Протокол 2 (группа из выборки 2)

(Дети с большим интересом рассматривают свои детали мозаики.)

Вася: «Ничего не понимаю. У меня не складывается».

Сергей: «Но мы же вместе должны что-то сложить».

Даша: «Точно. Тогда давайте круг?»

Все (вместе не записав в протокол название фигуры, вынимают свои части круга. Вася вынимает полный круг, Леша — большой сектор — 120° , Даша — круг с вырезанным небольшим сектором — 45° , Сергей — сектор размером 45° , подходящий для Дашиного элемента): «Ура! Круг!»

Ведущий: «Покажите, как вы сложите круг из выложенных деталей?»

Даша: «Нормально, просто один на другой...»

Ведущий: «Посмотрите, фигура не получилась!»

Вася: «Нормально» (пытается забрать «лишние» выложенные на стол детали).

Ведущий: «Оставьте детали на столе. Они сгорели, их больше использовать нельзя».

Вася: «Ну вот эти же две подходят. Значит правильно!»

Леша: «Ну да, из двух частей получается нормальный круг».

Даша: «Так нам же сказали, фигуру разрезали на две части».

Леша: «И они все желтые».

Сергей: «Тогда вынимаем зеленые» (выкладывает большой треугольник, все остальные члены группы вынимают свои зеленые детали. Пытаются сложить фигуру, прикладывают элементы разными сторонами, перемещают, складывают «елочку» и записывают в протокол).

Сергей: «А еще есть синие».

Даша: «У меня квадратик».

Вася, Леша: «И у меня».

Вася: «Тогда сложим прямоугольник».

Леша: «У меня есть прямоугольник!» (обращается к ведущему) «Мы же можем записать прямоугольник и положить его?»

Ведущий: «Вы должны собрать фигуру».

Леша (пишет в протоколе «Прямоугольник» и командует): «Вынимаем!»
(Все вынимают свои квадраты, а Леша выкладывает прямоугольник. Так как все элементы разного размера, то прямоугольник не складывается.)

Леша: «Чуть-чуть неровный».

Сергей: «У меня осталась какая-то штука. Не знаю, как назвать».

Вася: «А у меня целый круг».

Леша: «Ура! Пиши “круг” и вынимай на стол. Ура, у нас получилось!»

(Вася вписывает в протокол «круг» и ставит большой плюс. Группа выражает радость и прекращает работу, хотя у них еще оставались элементы, из которых можно было сложить квадрат. Таким образом, группа не смогла собрать ни одной геометрической фигуры.)

Главная особенность стратегии, представленной в протоколе 2, состоит в том, что учащиеся не анализируют свои ошибки. Они вообще не считают свои действия ошибочными, а значит — вообще не ставят перед собой рефлексивную задачу. В отсутствии рефлексивной позиции невозможно выстроить стратегию решения, выработать в группе «общий язык», выбрать адекватные средства, адекватно оценить эффективность взаимодействия, поэтому каждый следующий шаг в решении повторяет ошибки предыдущего. Более того, в процессе работы они подменили поставленную перед ними задачу другой, более простой: вместо сборки геометрических фигур они либо выкладывали готовые фигуры, либо собирали «что-то», не имеющее ничего общего с геометрической фигурой, например елочку. Важно отметить, что ни один участник группы не проявил критического отношения к работе и ее результату, не вступил в дискуссию с другими членами группы, не переживал по поводу неудач. Такая стратегия групповой работы характеризуется полным разрывом между содержанием коммуникации и содержанием совместных действий. Освоение коммуникативных компетенций в отрыве от содержания групповой работы препятствует формированию рефлексии как на способ индивидуального действия внутри совместного, так и на выстраивание общей стратегии решения, адекватной поставленной перед группой задаче.

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 6–10 ЛЕТ В ШКОЛАХ С РАЗНЫМИ СПОСОБАМИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Таким образом, наша гипотеза нашла свое подтверждение в результатах, полученных в условиях применения методики «Мозаика». Было доказано, что в школе развивающего обучения, образовательная система которой системно включает разные формы организации содержательных взаимодействий учащихся в процессе решения учебных задач, формируются коммуникативно-рефлексивные компетенции, позволяющие выстраивать групповые стратегии, ориентированные на содержание поставленной общей задачи и разделение и координацию индивидуальных действий в форме, наиболее адекватной для ее решения. При этом коммуникативно-рефлексивные способности можно рассматривать как важную результативную характеристику влияния образовательной среды школы развивающего обучения на социальную, личностную и когнитивную составляющую развития учащихся. Однако помимо результативных показателей развития учащихся, необходимо оценивать основные характеристики как теоретических психолого-педагогических оснований организации учебного процесса, так и, главным образом, психологической организации реального осуществления процесса взаимодействия взрослого и детей в совместной учебной работе. Одной из важнейших характеристик организации эффективной образовательной среды является включение разных способов учебного взаимодействия учащихся с учителем и друг с другом в процессе общей деятельности. Эти же характеристики относятся и к *образовательной среде урока* как основной форме реализации учебной работы школы.

Нами была разработана специальная Схема анализа урока (см. рис. 16), используя которую в процессе наблюдения на уроках, можно решить следующие исследовательские задачи:

- получение реальной картины психолого-педагогической организации учителем процесса учебной работы на уроке;
- установление содержательной направленности и степени выраженности предметно-информационного, организационного и оценочно-личностного аспектов урока;

- выявление интенсивности и направленности учебной коммуникации учителя с учащимися в процессе урока;
- установление общепсихологической атмосферы протекания учебной коммуникации, ее комфортности для учителя и детей.

Школа № _____ Класс _____ № урока _____ Предмет _____
Учитель _____ В классе _____ человек Дата наблюдения _____

Предмет	1.	Постановка проблемы, введение
	2.	Передача конкретной учебной информации
	3.	Проблемный вопрос классу или конкретному ученику
	4.	Конкретный вопрос классу или конкретному ученику
	5.	Ответ на проблемный вопрос ученика
	6.	Ответ на конкретный вопрос ученика
	7.а	Передача содержания в форме дискуссии
	7.б	Передача содержания в форме работы с моделями
Организация	7.в	Передача содержания в форме практической работы (исследование)
	8.	Требование воспроизвести правило
	9.	Инструкция по организации работы: индивидуальной, групповой, фронтальной
	10.	Ответ на вопрос по организации работы
	11.а	Призывы
	11.б	Команды: повторить, исправить, дополнить, записать
	12.	Задания детям для самостоятельной работы
	13.	Вызов к доске и ответы на вопросы учителя с места
Личность	14.а	Специальная организация совместной деятельности: разделение на группы
	14.б	Специальная организация совместной деятельности: распределение ролей
	14.в	Специальная организация совместной деятельности: разделение функций
	15.	Работа с группой учеников
	16.а	Оценка работы класса: информативная (+ / -)
	16.б	Оценка работы класса: личностная (+ / -)
	16.в	Оценка работы ученика: информативная (+ / -)
	16.г	Оценка работы ученика: личностная (+ / -)
	17.а	Замечания по поведению класса
17.б	Замечания по поведению ученика	
18.	Лирические отступления	
19.	Шутки	
20.	Оскорбительный тон по отношению к ученикам	
21.	Игнорирование учащегося (не слушает, не реагирует)	

Рис. 16. Бланк схемы наблюдения на уроке

Процедура наблюдения непосредственно на уроке (или видеозаписи урока) включала:

– внимательное, четкое, квалифицированное наблюдение важных для дальнейшего психологического анализа поведенческих и деятельностных форм учебной активности педагога и его взаимодействия с учащимися в процессе урока;

- вычленение и выявление содержащихся в схеме параметров;
- фиксацию проявлений выявленных параметров в соответствующих клетках на бланке схемы (см. рис. 16) с учетом временной развертки процесса урока. При каждом обнаружении в деятельности учителя какого-либо параметра на бланке схемы ставится удобный значок (например, «+») в клетке пересечения соответствующей этому параметру строки и соответствующего временной развертке урока столбца. По числу таких значков оценивается интенсивность использования педагогом тех или иных параметров в процессе реализации урока.

Создавая схему наблюдения урока, мы включили в нее ряд параметров, которые, по результатам предварительных экспериментов, позволяют с определенностью судить о качестве урока либо как содержащем развивающий потенциал, либо ограничивающимся только изложением и воспроизведением предметного материала (см. рис. 16). Учитывая, что кооперация самих детей не просто усиливает эффект их кооперации с взрослым, но и имеет свое собственное значение, в схему наблюдения введены параметры, связанные с коллективной и групповой работой учащихся, рассматриваемой в качестве важного свидетельства выраженности развивающего потенциала образовательной среды.

Схема наблюдения на уроке включала три аспекта.

1. *Предметно-содержательный аспект* включает такие параметры наблюдения, которые характеризуют разворачивание учебного содержания (постановка проблемы, передача информации разного уровня обобщения, типы вопросов и ответов учителя и учащихся, используемые дидактические приемы) — всего восемь параметров. Набор показателей предметно-содержательного описания урока позволяет зафиксировать, кто является инициатором того или иного учебного действия (например, задает вопрос по содержанию урока).

2. *Организационный аспект* включает параметры, характеризующие способы решения конкретным учителем задач предметного уровня (инструкции, инициирование и ведение групповой дискуссии, использование модельных и схематических средств, организация групповых форм работы учащихся, практических и исследовательских действий, рефлексии) — всего семь параметров.

3. *Межличностный аспект* включает параметры эмоционально-личностных отношений (способы стимулирования и мотивирования учащихся, их оценивания, поощрения и наказания, реагирование учителя на поведение учащихся, особенности общения и личностного реагирования) — всего шесть параметров.

Соответствующие каждому аспекту параметры сгруппированы на бланке схемы наблюдения в соответствующих строках слева в верхней, средней и нижней его частях. В столбцах сверху помечены временные интервалы с разницей в 5 минут, составляющие временную развертку течения урока. На пересечении строк и столбцов следует отмечать удобным наблюдающему наглядным значком («+») проявление соответствующего строке параметра в соответствующий столбцу временной отрезок урока.

На основании анализа заполненных бланков наблюдения проводился количественный и качественный анализ полученных данных о процессе протекания урока у того или иного учителя.

Количественный анализ результатов состоял:

- в подсчете числа проставленных наблюдающим значков-проявлений в процессе урока каждого параметра, содержащегося в схеме наблюдения, и фиксации, таким образом, степени интенсивности их выраженности;
- в подсчете суммарного числа проявлений всех параметров каждого из трех аспектных блоков схемы наблюдения;
- в сопоставлении полученных чисел, выражающих интенсивность проявления выделенных параметров в ходе уроков.

В ходе *качественного* анализа полученного материала рассматривались:

- распределение активности учителя по трем аспектным блокам параметров схемы наблюдения (сравнительное количество значков-пометок, приходящихся как на каждый параметр аспектного блока, так и в сумме по целому блоку);
- логические связи и переходы от одних параметров к другим и от одного блока к другому в процессе временной развертки хода урока;
- качество направленности деятельности учителя по каждому аспектному блоку параметров;
- характер оценивания учащихся и способы их поддержки и мотивирования к учебной деятельности;

- способность учителя в целом активизировать встречную, собственную деятельность учащихся и готовность к обоюдному взаимодействию;
- владение учителем формами и приемами организации совместной работы педагога с учащимися и учащихся между собой.

Интерпретация данных.

Основные стили учебного поведения учителя на уроке

Наблюдения по предложенной нами схеме позволяло получить данные, характеризующие специфику образовательной среды конкретных уроков. Эта специфика определяется различными средовыми факторами, но, прежде всего, профессиональными установками и умениями учителя, его психолого-педагогической направленностью и компетентностью в организации учебной работы и собственной деятельности учащихся. На основании полученных количественных данных по интенсивности проявления каждого параметра наблюдения и их соотношенности между собой экспериментатор определяет характер стиля учебного поведения педагога на уроке и специфику его направленности на организацию взаимодействия с учащимися.

Приведем примеры и соответствующие им протоколы наблюдений двух основных стилей психолого-педагогического поведения учителя на уроке и его взаимодействия с учащимися в ходе учебной работы, выявляющихся по интенсивности использования тех или иных параметров процесса организации урока.

Учитель школы, дети которой вошли в выборку 2, обнаружил такие характеристики, как «конкретные вопросы классу», «вызов к ответу» (к доске или с места), «передача конкретной информации». К наименее количественно выраженным параметрам относились «постановка проблемы», «использование специальных средств усвоения содержания (работа с моделями, исследовательская деятельность детей)», «специальная организация учебной совместности», «ответы на содержательные вопросы учащихся» (рис. 17). Это означает, что в организации взаимодействий превалирует адаптивная педагогическая модель. Инициатива в учебной работе полностью находится в основном на стороне учителя, а дети занимают по преимуще-

ству пассивную позицию в отношении содержания и процесса учебной деятельности. В исследовании не было зафиксировано проблематизаций, дискуссий, обсуждений. Учащиеся задавали мало не только проблемных, но и обычных вопросов, связанных с содержанием задачи.

Школа № _____ Москва __ Класс _3__ № урока _4__ Предмет_Математика_

Учитель __Т.М.__ В классе 26__ человек Дата наблюдения _____

№ параметра	Временная развертка (минуты)											
	5	10	15	20	25	30	35	40	45			
Предмет	1.		+									
	2.		++		+	+				+		
	3.											
	4.	+		+++	++		+		++	+++	+++	+
	5.											
	6.											
	7.а											
	7.б											
Организация	7.в											
	8.				++++	+			++	+	+	
	9.					+					+	
	10.	++++							+++	+	+	
	11.а	++			++++							
	11.б						+			+		
	12.									+		
	13.		+++		+	+++++	+++++	++	+	+		
Личность	14.а											
	14.б											
	14.в											
	15.											
	16.а											
	16.б	+++							++++			
	16.в		++		-	++	+	+	-	+	+	
	16.г					--						
17.а												
17.б	--	--						++	--	--		
18.			+									
19.										+		
20.	+											
21.												

Рис. 17. Протокол наблюдения на уроке в школе с традиционным способом организации урока

Если проблема и ставилась, то редко обсуждалась в ходе урока. Учащиеся в основном воспринимали и воспроизводили учебный материал, а самостоятельно только решали «номера» или читали параграфы из учебника. Дети настолько привыкли

к такому поведению на уроках, что учителю порой приходилось предпринимать усилия, чтобы в случае необходимости перевести учащихся от репродуктивной к продуктивной форме работы. Много усилий требовали также и поддержка дисциплины, и часто именно она становится главной помехой и основной целью учителя, что проявлялось в интенсивном обращении к командам, замечаниям, окрикам, касающимся как коллектива класса в целом, так и отдельных учеников. Что касается активности взаимодействия с учащимися, то ее иллюстрацией может выступить наблюдение на уроке, когда учитель всерьез поставил в пример другим детям того ученика, который «так тихо сидел весь урок, что учитель о нем забыл». В другом классе учитель отметила, что «если бы не дети, я бы лучше урок провела».

Пример заполненной схемы наблюдения на уроке в школе с таким способом построения детско-взрослых взаимодействий представлен на рис. 17.

В то же время учитель, ориентированный на развитие учащихся, активно проявлял, помимо «передачи конкретной информации», «задания конкретных вопросов» и «вызова к доске», такие параметры организации урока, как «постановка проблемы», «задание проблемных вопросов учителем», «ответы учителя на проблемные вопросы детей», «организация дискуссии», «использование групповых форм», что свидетельствовало о том, что он был ориентирован на то, чтобы не просто передавать знания и способы действия (см. ниже рис. 18). Его задачей было «погружение» детей в ситуацию поиска основных моментов проявления и развития того или иного понятия. Было зафиксировано большое количество содержательных вопросов, направленных от учащихся к учителю. При возникновении вопросов на уроке, учитель занимает позицию равных возможностей с учащимися и не навязывает образцов «правильных ответов». Такие учителя активно ставят проблемы, сами задают проблемные вопросы и иницируют проблемные вопросы со стороны детей. Проблематизация содержания осуществляется «порционно», разворачиваясь в течение урока (от двух до семи «порций»). В ходе урока обсуждается также большое количество конкретной информации. Работа отдельных учащихся и всего класса поддерживается положительным оцениванием, шутками,

веселыми замечаниями. Учащиеся довольно интенсивно работают на уроке самостоятельно, как индивидуально, так и коллективно. Учитель организует дискуссии всего класса и использует другие совместные формы работы детей в группах (например, работу парами, тройками; у доски или на местах; с распределением функций: один ученик отвечает, другой оценивает, — или ролей: один учащийся создает и защищает свой проект, другой ему оппонирует). Проявляющие самостоятельность и активность учащиеся буквально «атакуют» учителя (например, вновь пришедшего), работающего в авторитарной манере и требующего от них заучивания правил (такой урок нами также зафиксирован).

Так, действуя в обычном стиле, учитель часто ограничивается достаточно простыми схемами работы, выраженными в последовательности параметров типа «вопрос-ответ-оценивание», «команда — замечание». Ориентируясь на организацию взаимодействий, работа учителя строится принципиально по-другому. В единое действие, как правило, учитель включает ряд операций, осуществляемых учителем совместно с детьми: «постановка проблемы — проблемный вопрос — дискуссия — конкретный вопрос — разные ответы детей — информативное и личностное оценивание». Таким образом, проявляется более опосредованная и сложная логика освоения предметного содержания, свойственная развивающей образовательной среде. У педагогов развивающего стиля на уроках для детей разных возрастов отмечается более широкое взаимодействие учителей с учащимися (в том числе, и особенно, в 1-х классах), сохраняется эмоциональный накал и интерес к учебной работе на уроках не только в младших, но и в старших классах как за счет использования разнообразных специальных педагогических приемов, эмоционального и личностного одобрения и поддержки усилий детей, так и благодаря достаточно активной встречной учебной самостоятельности учащихся, выражающейся в заинтересованности и желании выработать и отстаивать собственный взгляд и подход к пониманию усваиваемого материала.

Пример заполненной Схемы наблюдения на уроке в школе развивающего обучения представлен на рис. 18.

Количественный анализ показателей, зафиксированных в процессе экспертного наблюдения на уроках в разных образовательных средах, позволил констатировать следующее.

5.4. Эмпирическое исследование развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий

Школа №_Москва_ Класс ___4___ № урока_4___ Предмет_математика_

Учитель_Ю.Б._ В классе_22_ человек Дата наблюдения _____

№ параметра	Временная развертка (минуты)								
	5	10	15	20	25	30	35	40	45
Предмет	1.	+		+			+		+
	2.	+	++				++		+
	3.			+	+	+		+	+
	4.	++++	+++	+	++		++++	++++	++
	5.	+	+						+
	6.	++			+++			+++++	+
	7.а	+	+		+		+		+
	7.б			+	+			+	
	7.в					+		+	
8.									
Организация	9.	+ф							
	10.								
	11.а								
	11.б							+	+
	12.								
	13.	+++	++++	+++++	+++	++++	++		++++
	14.а						+		+
	14.б								
Личность	15.								
	16.а					+			+
	16.б								
	16.в	+	+			+			+
	16.г	++			+			+	
	17.а	-							
	17.б								
	18.								
19.		+						+	
20.									
21.									

Рис. 18. Протокол наблюдения на уроке в школе развивающего обучения

Во-первых, на уровне анализа учебного содержания достоверные различия отмечались в рубриках «Проблемный вопрос классу», «Ответ на проблемный вопрос ученика», «Работа с моделями», «Требование воспроизвести правило» и «Организация дискуссии». Так, в рубрике «Ответ на проблемный вопрос ученика» в 92 протоколах в школах выборки 2 нет ни одной пометки. Это означает, что на 92 уроках учащиеся выборки 2 ни разу не задали учителю проблемного вопроса по содержанию урока. Конкретных вопросов от учеников зафиксировано всего 11, т.е. в среднем 0,12 вопроса на урок. В школе развивающего обучения

ни на одном уроке в начальной школе (78 протоколов) не было зафиксировано требования дословно воспроизвести правило. Ученики задавали много вопросов, как конкретных, так и проблемных, причем не только учителю, но и друг другу.

Во-вторых, на уровне анализа организации учебной деятельности статистически значимо большее число вопросов задавали учащиеся выборки 2. Это значит, что в обычной школе предъявляется гораздо больше требований к «правильному» оформлению работы. В некоторых классах дети отказывались писать задание сразу в тетради. Они делали работу на черновике и показывали ее учителю. И только после разрешения учителя переписывали работу в тетрадь. Это свидетельствует о неумении самостоятельно оценить правильность выполнения задания, неуверенности в себе, зависимости от взрослого.

В-третьих, на уровне личностных взаимодействий статистически значимые отличия выявлены в показателях информационных оценок, замечаний и шуток. В школе развивающего обучения наблюдалось много позитивных информационных оценок, мало замечаний по поведению. Примечательно, что на уроках в среднем фиксируется 2,5 шуток, причем шутят не только учителя, но и дети. Большое число позитивных оценок связано с тем, что учителя оценивали не только результат, но и участие в дискуссии, высказанное суждение (даже если оно не правильное), таким образом стимулировалась активная работа учащихся. В школах выборки 2 зафиксирован большой разброс по показателю оценок: есть учителя, которые не реагировали на проявления активности учащихся, а в конце урока ставят отметку; есть учителя, которые оценивали каждое действие, особенно если оно неправильное, поэтому звучало много негативных оценок.

В-четвертых, количественные и качественные особенности урока в среде развивающего обучения и в среде с традиционным способом организации учебных взаимодействий подтверждают результаты, полученные в диагностической процедуре «Мозаика», и позволяют зафиксировать те характеристики урока, которые способствуют формированию рефлексивно-коммуникативных компетенций.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ «УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ» В ШКОЛАХ С РАЗНЫМИ СПОСОБАМИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Представления о наиболее важных целях и результатах начального образования претерпевают значительные изменения в последние десятилетия. К настоящему времени большинство стран определяет в качестве главной цели начального образования формирование у учащихся «умения учиться». Умение учиться при этом понимается как способность человека обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи (рефлексивная составляющая умения учиться), и находить недостающие знания и осваивать недостающие умения (поисковая составляющая умения учиться). В отечественном Стандарте эта способность также представлена в следующих формулировках метапредметных результатов начального общего образования: «овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, осуществлять поиск средств ее реализации» и «формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации» [137]. Развитое умение учиться — образовательная цель, которую можно достигнуть к концу основной ступени образования. По мнению Г.А. Цукерман [145], для успешной реализации этой цели в начальной школе должны быть сформированы следующие две *предпосылки* умения учиться:

- умение отделять известное от неизвестного и задавать вопросы о неизвестном¹;
- умение пользоваться подсказкой.

Отделение известного от неизвестного является *рефлексивной составляющей* умения учиться. Ставить перед собой новую учебно-познавательную задачу способен тот, кто умеет отделять известное от неизвестного: обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи, определять недостающее условие действия. Выделение неизвестного — это первый шаг в постановке новой учебно-познавательной задачи.

¹ Например, спрашивать о значении непонятных слов или о правописании неизученных орфограмм.

Поскольку в основе умения учиться лежат рефлексивные механизмы соотнесения задачи и средств ее решения, то логично проследить связь показателей развития коммуникативно-рефлексивных способностей и сформированных к окончанию начальной школы предпосылок умения учиться.

Для оценки рефлексивной составляющей умения учиться была разработана специальная диагностическая методика «Недоопределенные задачи» (авторы Г.А. Цукерман, С.Ф. Горбов, О.В. Савельева, Н.Л. Табачникова [109]). Методика основана на материале простых текстовых математических задач, способы решения которых должны быть хорошо освоены в начальной школе.

Ученику, работающему по данной методике, предлагались серия задач, отвечающих следующим требованиям:

- задачи, содержащие все условия для решения (решаемые), и есть задачи недоопределенные, в которых недостает одного из условий;

- задачи являются сравнительно легкими, типовыми, они не перегружены вычислительными сложностями, способ их решения тщательно отрабатывается в начальной школе;

- задачи недоопределенные также принадлежат к хорошо освоенным классам задач: при внесении недостающего условия они решаются знакомым способом;

- инструкция напрямую указывает на необходимость поиска недостающих условий решения задачи.

Таким образом, показатель «умение учиться» в рамках метода интегрирует три характеристики действий учащихся:

- умение отделять известное от неизвестного: самым элементарным, начальным проявлением этого умение является понимание того, что в задаче недостает каких-то условий;

- умение указать недостающие условия задачи: является самым элементарным, начальным проявлением умения определить новую учебно-познавательную цель, осознать, какого именно знания недостает для решения задачи;

- умение решать задачи после того, как определены все условия этой задачи (рис. 19).

Как видно из данных, приведенных в диаграмме, показатель «умения учиться» в школе с традиционным способом организа-

ции учебной коммуникации (выборка 2) значительно уступает результату школы развивающего обучения (различия статистически значимы при $p < 0,01$).

Умение учиться. Средний балл по классам

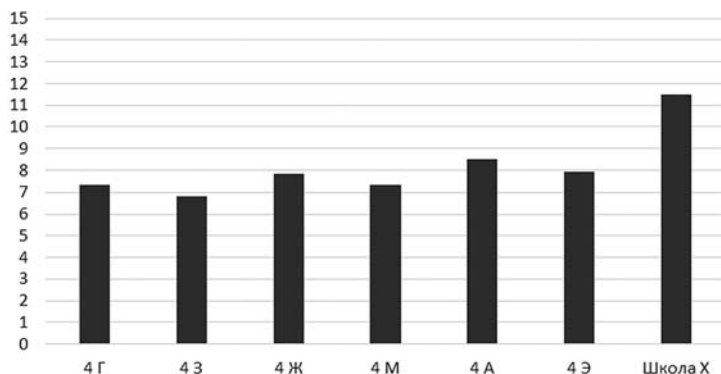


Рис. 19. Распределение результатов по показателю «Умение учиться»: максимальный балл по показателю «Умение учиться» — 15; школа развивающего обучения Школа X — выборка 1; на рисунке классы 4Г, 4З, 4Ж, 4М, 4А и 4Э — классы одной из школ, составивших выборку 2

Рассмотрим, как распределились результаты в относительно «сильном» и «слабом» классах из выборки 2 (см. рис. 20 и 21).

Распределение баллов. 4 А

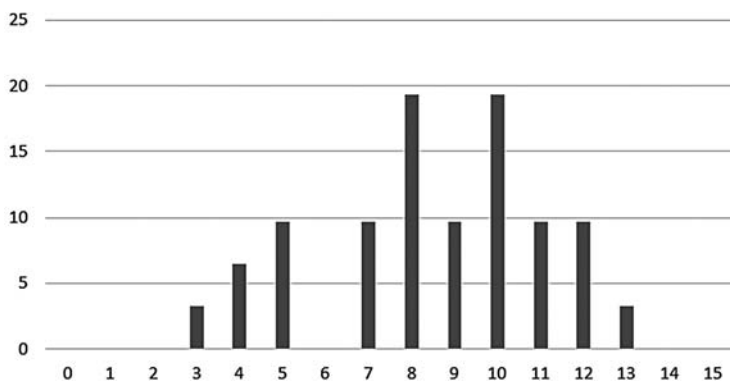


Рис. 20. Распределение результатов в методике «Недоопределенные задачи» в «сильном» классе из выборки 2

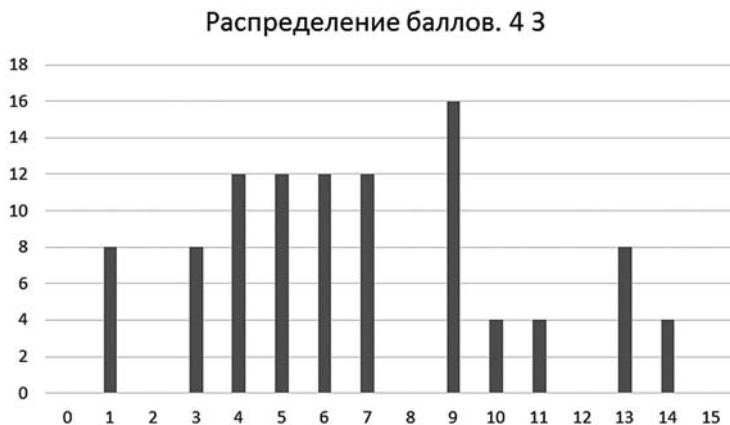


Рис. 21. Распределение баллов в методике «Недоопределенные задачи» в «слабом» классе из выборки 2

Из рис. 20 и 21 следует, что в обоих классах наибольшее число учащихся решило около девяти задач. Однако в «слабом» классе 64% детей показали результаты ниже средних, причем 16% детей показали очень низкий уровень сформированности умения учиться и только 12% — высокий уровень сформированности умения учиться. Таким образом, в слабом классе учащиеся продемонстрировали большой разброс результатов, поэтому можно предположить, что формирование этого важнейшего метапредметного результата не связано статистически с образовательными воздействиями школы. В «сильном» классе, наоборот, результаты учащихся более сконцентрированы возле средних значений. Так, половина класса продемонстрировала одинаковый результат, соответствующий решению половины задач методики (8–10 баллов), т.е. в этом классе можно предположить наличие образовательных воздействий, влияющих на развитие умения учиться.

Рассмотрим результаты работы учащихся из школы развивающего обучения Эльконина — Давыдова.

Диаграмма, приведенная на рис. 22, демонстрирует следующие результаты:

- большинство учащихся (48 учащихся четвертых классов школы № 91) справились с «Недоопределенными задачами» на высоком уровне;

– отсутствуют учащиеся с низкими показателями умения учиться.

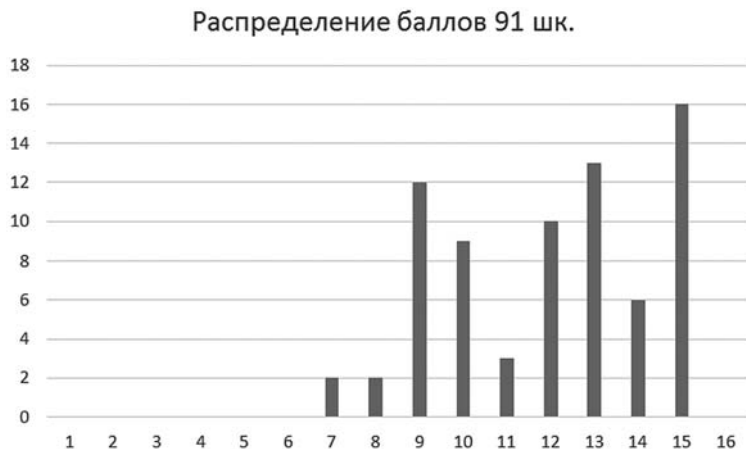


Рис. 22. Распределение баллов в методике «Недоопределенные задачи» в школе развивающего обучения

Таким образом, очевидно, что образовательная среда школы развивающего обучения формирует у учащихся предпосылки умения учиться. Это значит, что выстраиваемый способ организации учебных коммуникаций эффективен с точки зрения развития коммуникативно-рефлексивных способностей и связанных с ними социальных компетенций.

ВЫВОДЫ

1. На основе анализа результатов диагностики социальных компетенций выделен комплекс требований к организации групповой работы учащихся, способствующих формированию рефлексивной позиции ребенка относительно содержания поставленной задачи и способа ее решения. Наиболее важными из них являются:

– создание таких условий, при которых дети вынуждены обращаться друг к другу и взаимодействовать между собой (например, в диагностической методике «Мозаика» материал для построения геометрических фигур распределялся между участниками таким образом, чтобы самостоятельно, не при-

влекая других детей, участник группы не мог самостоятельно выполнить задание);

– выбор определенного уровня трудности задачи (задача, предлагаемая для группового решения, должна быть доступной для участников групповой работы и включать в качестве необходимого условия требование соорганизации планирования);

– задача должна предъявляться в такой форме, чтобы можно было не только констатировать наличие или отсутствие взаимодействий, но и наблюдать их развитие и коррекцию в процессе решения (материал задачи должен быть подобран таким образом, чтобы у детей было несколько попыток или шагов в решении);

– принципиально важно, чтобы в процессе решения задачи участники имели возможность совершать промежуточные действия и получать промежуточные результаты (это позволяет оценить правильность гипотезы или эффективность стратегии в ходе самой работы, а не только по ее завершении);

– эффективным средством организации взаимодействий является введение дополнительных ограничений или средств «зашумления» решения: это позволяет спровоцировать поиск групповой стратегии, выдвижение и обсуждение гипотез, содержательную коммуникацию и др. (к таким средствам «зашумления» в методике «Мозаика» относится и введение дополнительных несущественных признаков (цвет), и очень близкие характеристики «подходящих» и «неподходящих» элементов мозаики (размер и форма) и др.).

2. Включение в образовательную практику задач, требующих разнообразных форм группового взаимодействия, обеспечивает развитие познавательной рефлексии как важнейшего средства формирования умения учиться — главного новообразования начальной школы. Освоение коммуникативных компетенций вне контекста совместной учебной деятельности приводит к «депредметизации» общения, проявляющейся в неспособности строить содержательные коммуникацию и взаимодействие как средства решения общей задачи. Пример описания работы группы из выборки 2 (протокол наблюдения ведущего в процессе выполнения группой учащихся заданий методики «Мозаика») является примером непродуктивного взаимодействия, не позволившего правильно решить поставленную перед группой задачу.

3. Развитие социальных метапредметных компетенций является необходимым условием формирования умения учиться, так как только в условиях социальных взаимодействий ребенок приобретает возможность теоретически отнестись к собственному способу действия и его результату. Поэтому метапредметные социальные компетенции могут рассматриваться как механизмы и как средства развития коммуникативно-рефлексивных способностей у учащихся начальной школы.

4. Практика развивающего обучения, представленная в образовательной системе Эльконина — Давыдова, является деятельностной технологией, обеспечивающей развитие социальных компетенций, рефлексивного поиска способа решения учебной задачи, а в результате, умения учиться. Анализ данных экспертного наблюдения на уроках подтвердил, что важнейшими индикаторами эффективного внедрения практики развивающего обучения в школе являются:

- ориентация на содержательном аспекте работы на уроке;
- стимулирование детской познавательной активности;
- внимание к детским вопросам;
- использование модельных средств;
- поддержание диалога;
- проведение практической работы — действий, совершенных с целью доказательства или опровержения выдвинутых гипотез.

При этом отличительными особенностями урока развивающего типа являются коммуникация между учащимися, взаимопомощь, оценка не только результата, но и возможного участия другого в процессе совместного поиска решения, самооценка, поддержка, создание позитивного психологического климата. Именно по этим показателям зафиксированы наибольшие различия в данных анализа урока в двух выборках — школе развивающего обучения и школах со сложившимся способом детско-взрослой коммуникации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вы познакомились с материалами исследований, актуальность которых определяется необходимостью обоснования закономерностей развития у школьников метапредметных

и личностных образовательных результатов — навыков сотрудничества и коммуникации со взрослыми и сверстниками в разных ситуациях, активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач, готовность слушать собеседника и вести диалог, освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии в начальном (общем) образовании. Доказательных данных об условиях и механизмах формирования таких новообразований у детей в обучении на сегодняшний день явно недостаточно. В этой связи стратегическая задача приведенной авторским коллективом работы состояла в обосновании и верификации эффективных моделей развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей, определяющих формирование в обучении их субъектной позиции, а в итоге — в обосновании и верификации требований к условиям формирования необходимых метапредметных и личностных образовательных результатов. В этом направлении специально изучались условия и механизмы развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в совместной учебной деятельности.

В проведенном авторским коллективом исследовании теоретически обоснована и экспериментально верифицирована модель организации учебных взаимодействий, обеспечивающая развитие коммуникативно-рефлексивных способностей детей младшего школьного возраста, описана динамика развития этих способностей с учетом способов организации учебных взаимодействий. В опоре на разработанную модель проведено системное эмпирическое исследование особенностей развития коммуникативно-рефлексивных способностей у младших школьников, обучающихся в школах, реализующих разные формы организации учебной деятельности. Проанализированы особенности развития метапредметных компетенций, а также личностных образовательных результатов учащихся 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий.

Принципиально значимым результатом проведенной работы стал анализ и описание типов взаимодействия детей в условиях совместного поиска решения задачи и обнаружения ими общего способа действия в совместной деятельности. В исследовании

они квалифицированы как *до-организационный, организационный, рефлексивно-аналитический*. Согласно результатам, каждый из описанных типов взаимодействий характеризуется особым способом выполнения коммуникативных и рефлексивных действий. Вывод, основанный на результатах исследования, заключается в том, что каждому типу взаимодействия в совместной деятельности соответствует определенная общность ее участников. Показано, что специфически учебная общность возникает на рефлексивно-аналитическом уровне организации взаимодействия, когда предметом анализа участников становится рефлексия результатов выполнения действия «другого», понимание особенностей общей ситуации в отношении к действиям других участников и своих действий в ней, а в итоге — взаимное обсуждение и согласование с другими правил и условий организации выполнения совместных действий. Совместная рефлексивно-аналитическая работа взрослого и детей, самих детей является отличительной характеристикой собственно учебной ситуации: познание объекта возможно «совместно с другим» и «через другого», а анализ собственных представлений осуществляется через призму представлений партнера — последнее составляет основу для общего пространства понимания (взаимопонимания и определения) стратегий совместного поиска решения учебных задач.

В целом, представленные в книге материалы лишней раз подтверждают положение об опосредствовании в младшем школьном возрасте коммуникативно-рефлексивных способностей детей и способов организации учебных взаимодействий в совместной учебной деятельности. Организация взаимодействий участников учебной деятельности, основанная на принципах разработанного социо-генетического метода, позволяет развивать коммуникативные и рефлексивные способности детей 6–10 лет. Эти данные позволяют также утверждать, что о коммуникативных и рефлексивных действиях как способностях можно говорить лишь на рефлексивно-аналитическом уровне организации детско-взрослой общности, когда целью возникающего сообщества становится построение участниками самих способов взаимодействия, опосредующих поиск общего способа решения класса задач и направленных на получение необходимого для

этого знания. Такого типа общность является специфически учебной, соответствует, согласно Л.С. Выготскому, требованиям «зоны ближайшего развития», когда становится возможной содержательная передача образцов поведения и действия от взрослого к детям.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Айдарова Л.И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1978. 144 с.
2. *Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г.* О методах психологического изучения творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1971. С. 151–203.
3. *Алексеев Н.Г.* Формирование осознанного решения учебной задачи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Изд-во МГПИ, 1975.
4. *Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дис. ... докт. психол. наук. М., 2002. 41 с.
5. *Алексеев Н.Г.* Рефлексия и формирование способа решения задач: переизд.; дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 137 с.
6. *Ахутина Т.В.* О «ревизионизме в выготсковедении»: комментарий к статье А. Ясницкого и Э. Ламдана «В августе 1941-го» (2017) // Российский журнал когнитивной науки. 2019. Т. 6. № 1. С. 70–79.
7. *Белопольская Н.Л.* Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 19–25.
8. *Берцфаи Л.В.* Формирование двигательного навыка в условиях практической и учебной задач // Вопросы психологии. 1963. № 4. С. 73–84.
9. *Берцфаи Л.В., Захарова А.В.* Оценка учащимися процесса и результатов решения задач // Вопросы психологии. 1975. № 6. С. 59–68.
10. *Гасинец М.В., Авдеенко Н.А., Михайлова А.М., Федоров О.Д., Пащенко Т.В.* Большие идеи для содержания образования. М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2020. 60 с.
11. «Языкознание». Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
12. *Василюк Ф.Е., Зарецкий В.К., Молостова А.Н.* Психотехнический метод исследования творческого мышления // Культурно-историческая психология. 2008. Т. 4. № 4. С. 34–47.
13. *Волошинов В.Н. (Бахтин М.М.)* Марксизм и философия языка: основные проблемы социологического метода в науке о языке / коммент. В. Махлина. М.: Лабиринт, 1993. 189 с.
14. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Собрание сочинений. В 6 томах. Т. 1. Вопросы теории и истории

психологии / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436.

15. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. В 6 томах. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.

16. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. В 6 томах. Т. 3. История развития высших психических функций. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

17. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. В 6 томах. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

18. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. В 6 томах. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.

19. *Выготский Л.С.* Конкретная психология человека // Вестник Московского университета. Серия «Психология». 1986. № 1. С. 51–65.

20. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 374–390.

21. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.

22. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Эксмо; Смысл, 2005. 512 с.

23. *Гавра Д.П.* Основы теории коммуникации: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2011. 288 с.

24. *Гальперин П.Я.* К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 25–31.

25. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966. С. 236–277.

26. *Гальперин П.Я.* Стенограмма выступления 5 декабря 1969 г.: рукопись. 16 с.

27. *Гальперин П.Я.* Экспериментальное формирование внимания [Электронный ресурс]. М.: Изд-во Московского университета, 1974. 102 с.

28. *Гальперин П.Я.* Проблемы деятельности в советской психологии // Тезисы доклада к V Всесоюзному съезду Общества психологов (Москва, 27 июня — 2 июля 1977 г.). Ч. I. М.: Б. и., 1977. С. 19–40.

29. *Гальперин П.Я.* К вопросу об инстинктах у человека // Психология как объективная наука / под ред. А.И. Подольского. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. С. 399–414.

30. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М.: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.

31. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. 400 с.

32. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии / под ред. А.И. Подольского. М.: Изд-во КДУ, 2007. 400 с.

33. *Гальперин П.Я., Данилова В.Л.* Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 37–38.

34. *Гузман Р.Я.* Роль моделирования совместной деятельности в решении учебных задач // Вопросы психологии. 1980. № 3.

35. *Гузман Р.Я.* Роль совместной деятельности в решении учебных задач [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1980. № 3. С. 133–136.

36. *Давыдов В.В., Маркова А.К.* Развитие мышления в школьном возрасте // Принцип развития в психологии. М., 1978.

37. *Давыдов В.В., Варданян Н.А.* Учебная деятельность и моделирование. Ереван, 1981. 218 с.

38. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.

39. *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.

40. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ПЕЛЕНГ, 1996. 544 с.

41. *Давыдов В.В., Андронов В.П.* Психологические условия происхождения идеальных действий // Психологическая наука и образование. 1997. Т. 2. № 3. С. 27–41.

42. *Давыдов В.В.* Последние выступления / сост. Л.В. Берцфаи, Б.А. Зельцерман. Рига: Эксперимент, 1998. 88 с.

43. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 2000. 478 с.

44. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.

45. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы / под ред. В.В. Давыдова и Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во АПН СССР, 1990. 139 с.

46. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. С. 86–234.

47. *Зак А.З.* Психологические особенности рефлексии у детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук. М., 1976.

48. *Зак А.З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 2010. 324 с.

49. *Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии. 1979. № 1. С. 3–8.

50. *Зарецкий В.К.* Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Изд-во ВНИИТЭ, 1984. 26 с.

51. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3. № 3. С. 96–104.

52. *Зарецкий В.К.* Думая о Петре Яковлевиче Гальперине... // Культурно-историческая психология. 2012. Т. 8. № 4. С. 73–85.

53. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 8–37.

54. *Зарецкий В.К.* Траектория развития представлений о рефлексии и их использование в практике организации решения проблем // Психология в вузе. 2013. № 4. С. 55–97.

55. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 149–188.

56. *Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б.* Педагогическая, психологическая и психотерапевтическая помощь в процессе преодоления учебных трудностей как содействие развитию ребенка // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 3. С. 33–59.

57. *Зарецкий В.К., Николаевская И.А.* Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 95–113.

58. *Зарецкий В.К., Агеева А.А.* Проблема эффективности родительской помощи детям в ситуациях учебных трудностей с позиций рефлексивно-деятельностного подхода и когнитивно-бихевиоральной терапии // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29. № 3. С. 159–179.

59. *Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110–128.

60. *Зинченко В.П.* Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко: коллект. монография / под общ. ред. Т.Г. Щедриной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. С. 294–299.

61. *Исаев Е.И.* Возрастно-нормативная модель развития в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 2. С. 178–189.

62. *Капанадзе Л.А.* Семейный диалог и семейные номинации // Язык и личность / под ред. Д.Н. Шмелева. М.: Наука, 1989. С. 100–106.

63. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.

64. *Кашкин В.Б.* Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие. М.: Флинта, 2013. 224 с.

65. *Колесникова И.А.* Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2007. 336 с.

66. *Конокотин А.В.* Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 79–88.

67. *Коростелев А.Ю.* Опыт экспериментального исследования совместного-распределенной учебной деятельности (на материале физики) // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников. М., 1978. С. 202–204.

68. *Коростелев А.Ю.* Психологические особенности организации совместного учебного действия школьников // Вопросы психологии. 1980. № 4. С. 112–118.

69. *Кравцова Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 42–50.

70. *Крицкий А.Г.* Компьютерное опосредствование деятельности проектирования образовательных программ // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции (Волгоград, 14–16 сентября 2011 г.) к 80-летию Волгоградского государственного социально-педагогического университета / ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкий, О.П. Меркулова. Волгоград: Перемена, 2011. С. 306–307.

71. *Крицкий А.Г.* Методика групповой организации учебной деятельности с использованием компьютера // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 29–35.

72. *Крысько В.Г.* Психология. Курс лекций: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2017. 249 с.

73. *Кукушкина Е.Ю.* «Домашний язык» в семье // Язык и личность / под ред. Д.Н. Шмелева. М.: Наука, 1989. С. 96–100.

74. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

75. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983.

76. *Леонтьев А.Н.* Проблема деятельности в истории советской психологии // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 109–120.

77. *Леонтьев А.Н.* Проблемы психологии деятельности // Философия психологии / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Московского университета, 1994. С. 247–259.

78. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии. М.: Изд-во МГУ, 1994. 287 с.
79. *Леонтьев А.Н.* Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 108–127.
80. *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии // Избранные психологические труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2001. 536 с.
81. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл; Академия, 2001. 511 с.
82. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения / под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2009. 423 с.
83. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 134 с.
84. *Ломов Б.Ф.* Проблема общения в психологии // Хрестоматия по психологии / сост. В.В. Миренко; под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1987. С. 108–117.
85. *Лосев А.Ф.* Знак, символ, миф. М.: Изд-во Московского университета, 1982. 480 с.
86. *Лурия А.Р.* Язык и сознание / ред. Е.Д. Хомская. М.: Изд-во Московского университета, 1979. 320 с.
87. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
88. *Мамардашвили М.К.* Анализ сознания в работах Маркса // Вопросы философии. 1968. № 6. С. 14–25.
89. *Марголис А.А.* Зона ближайшего развития (ЗБР) и организация учебной деятельности учащихся // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 4. С. 6–27.
90. *Марголис А.А.* Зона ближайшего развития, скаффолдинг и деятельность учителя // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 3. С. 15–26.
91. *Маркова А.К.* Психология усвоения языка как средства общения. М.: Педагогика, 1974. 240 с.
92. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. В 50 томах. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955–1981.
93. *Маркс К., Энгельс Ф.* Из ранних произведений. М.: Политиздат, 1956. 689 с.
94. *Матвяхш О.И.* Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование? // Теория коммуникации & прикладная коммуникация // Вестник Российской коммуникативной ассоциации. Вып. 2 / под общ. ред. И.Н. Розиной. Ростов н/Д: Изд-во ИУБиП, 2004. С. 103–122.
95. *Мид М.* Культура и мир детства. Избранные произведения. М.: Наука, 1988. 878 с.

96. Микулина Г.Г. О соотношении буквенной и цифровой символики при обучении решению арифметических задач // Вопросы психологии. 1968. № 1. С. 75–90.

97. Микулина Г.Г., Попова З.С. К вопросу о роли и типе конкретно-практических задач в курсе начальной математики // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников: тезисы доклада конференции (Москва, 24–26 октября 1978). М., 1978.

98. Назарчук А.В. Теория коммуникации в современной философии. М.: Прогресс-Традиция, 2009. 320 с.

99. Нечаев Н.Н. А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин: диалог во времени // Вопросы психологии. 2003. № 2. С. 50–69.

100. Нечаев Н.Н. Социально-психологические аспекты онтогенеза дискурса // Язык и культура. 2017. № 37. С. 6–28.

101. Нечаев Н.Н. О возможности реинтеграции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 3–18.

102. Нечаев Н.Н. Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 57–66.

103. Нечаев Н.Н. «Язык» и «речь» в системе онтогенеза психологических возможностей человека // Возможности и риски цифровой среды: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (12–13 декабря 2019 г.) (Чтения памяти Л.Ф. Обухова). Т. 1. М.: Изд-во МГППУ, 2019. С. 62–66.

104. Нечаев Н.Н. Выготский, Леонтьев, Гальперин: преемственность и (или) разрывы: доклад на 25-м Юбилейном Московском общепсихологическом семинаре. URL: <http://www.psy.msu.ru/science/seminars/genpsy/25-nechaev/index.html>.

105. Нечаев Н.Н. О новом подходе к языку и речевой деятельности в условиях цифровизации коммуникативных возможностей человека // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 19–35.

106. Обозов Н.Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания / под ред. А.А. Бодалева. М.: Педагогика, 1981. С. 80–92.

107. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 360 с.

108. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 13–26.

109. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / под ред. И.М. Улановской. М.: Изд-во МГППУ, 2015.

110. Познякова С.А. Сравнительный анализ подсказки и помощи по процессу в преодолении учебных трудностей с позиции рефлексивно-

деятельностного подхода // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 149–177.

111. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова. Психологический институт Российской Академии образования, 1995. 227 с.

112. Репкин В.В. О понятии учебной деятельности. Строение учебной деятельности // Вестник Харьковского университета. 1976. № 132. Серия «Психология». Вып. 9. С. 3–10.

113. Рубцов В.В., Гузман Р.Я. Психологическая характеристика способов организации совместной деятельности учащихся в процессе решения учебной задачи [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 48–58.

114. Рубцов В.В., Львовский В.А., Медведев А.М. Особенности физического мышления. Проблема его формирования у школьников // Психологические вопросы формирования профессионального мышления. Саранск: Изд-во Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева, 1984. С. 25–38.

115. Рубцов В.В., Ривина И.В. Уровни системности в формировании учебно-познавательной деятельности // Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 155–159.

116. Рубцов В.В. Психологические основы организации совместной учебной деятельности: дис. ... докт. психол. наук. М., 1986.

117. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1987. 160 с.

118. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии, 1996. 384 с.

119. Рубцов В.В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования [Электронный ресурс] / под ред. В.В. Рубцова. М.: Психологический институт РАО, 1996. 158 с.

120. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 49–59.

121. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: Изд-во МГППУ, 2008. 416 с.

122. Рубцов В.В., Высоцкая Е.В., Зак А.З., Улановская И.М., Янишевская М.А. Динамика метапредметных результатов начального образования на этапе перехода в основную школу // Психология: журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16. № 3. С. 511–528.

123. Рубцов В.В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л.С. Выготский vs Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 3. С. 5–14.

124. Рубцов В.В., Конокотин А.В., Рыжова И.Д. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в процессе учебных взаимодействий (к проблеме конструирования «зоны ближайшего развития» младших школьников) // Психология творчества и одаренности: сб. научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М., 2021. С. 224–228.

125. Рубцов В.В., Кудрявцев В.Т. Мыслить по Выготскому // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17. № 3. С. 160–161.

126. Семенов И.Н. Опыт деятельностного подхода к экспериментально-психологическому исследованию мышления на материале решения творческих задач // Методологические проблемы исследования деятельности. М.: Изд-во ВНИИТЭ, 1976. С. 148–188.

127. Семенов М.А. Критерии сформированности понятия величины у младших школьников // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 67–73.

128. Сидоров Е.В. Речевая коммуникация: фундаментальные необходимости. М.: Изд-во РГСУ, 2010. 154 с.

129. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25–36.

130. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 384 с.

131. Совместная учебная деятельность и развитие детей: коллект. монография / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: Изд-во МГППУ, 2021. 352 с.

132. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. 461 с.

133. Томаселло М. Истоки человеческого общения: пер. с англ. М.: Языки славянских культур, 2011. 328 с.

134. Улановская И.М., Янишевская М.А. Как основная образовательная программа связана с метапредметными результатами начального образования // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 70-5. С. 145–154.

135. Успенский Б.А. Ego loquens: Язык и коммуникационное пространство. М.: Изд-во РГГУ, 2012. 344 с.

136. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (зарегистрирован в Минюсте России 22 декабря 2009 г. № 15785). М., 2009.

137. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2014.

138. Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ-2020): сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (19–21 ноября 2020 г.) / под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Изд-во МГППУ, 2020. 456 с.

139. Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ-2021): сб. статей II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (11–12 ноября 2021 г.) / под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Изд-во МГППУ, 2021. 779 с.

140. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. ... докт. психол. наук. М., 1992.

141. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: ПЕЛЕНГ, 1993. 268 с.

142. Цукерман Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 27–42.

143. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. Т. 2. № 4. С. 61–73.

144. Цукерман Г.А. Развивающее обучение [Электронный ресурс] // Дубна: психологический журнал Международного университета природы, общества и человека. 2013. № 1. С. 1–22.

145. Цукерман Г.А. Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 4. С. 51–59.

146. Щедровицкий Г.П. Механизмы работы семинара Московского методологического кружка // Вопросы методологии. 1998. № 1–2. С. 115–133.

147. Эльконин Д.Б. К вопросу о переходных периодах в психическом развитии ребенка // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.

148. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974. 63 с.

149. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

150. Эльконин Б.Д. О способе опосредствования решения задачи «на соображение» // Вопросы психологии. 1981. № 1. С. 110–118.

151. Эльконин Б.Д. Знак как предметное действие // Эргономика. 1984. № 27. С. 23–31.

152. Эльконин Б.Д. Л.С. Выготский — Д.Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 57–63.

153. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды [Электронный ресурс] / под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд., стереотип. М.: Институт практической психологии, 1997. С. 239–284.

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

155. Эльконинова Л.И., Эльконин Б.Д. Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестник Московского университета. Серия «Психология». 1993. № 2. С. 62–70.

156. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Едиториал УРСС, 1997. 442 с.

157. Якобсон Р.О. Язык в отношении к другим системам коммуникации: Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. С. 325–330.

158. Craig R.T. Communication Theory as a Field // Communication Theory. 1999, May. P. 119–161.

159. Griffin E.A. A first look at communication theory. 5th ed. Illinois: McGraw-Hill, 2003.

160. Martin L. Children's problem-solving as inter-individual outcome: PhD, Diss. San Diego: University of California, 1983. P. 164.

161. Mehrabian A. Biography, Publications, Websites. 2016. URL: <http://www.kaaj.com/am>.

162. Miller K. Communication Theories: Perspectives, Processes, and Contexts. Boston: McGraw-Hill, 2005. 355 p.

163. Newcomb T.M. An approach to the study of communicative acts // Psychological Review. 1953. Vol. 60. P. 293–304.

164. Rubtsov V.V., Konokotin A.V. Formation of higher mental functions in children with special educational needs via social interaction // Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children / ed. by D.G. Nemeth, G. Glozman. San Diego: Elsilver, 2020. P. 179–195.

165. Schramm W. How Communication Works // The Process and Effects of Mass Communications / ed. by W. Schramm. Urbana: University of Illinois Press, 1954. P. 3–26.

166. Stiles W.B., Galbalda I.C., Ribeiro E. Exceeding the Therapeutic Zone of Proximal Development as a clinical Error // Psychotherapy. The American Psychological Association. 2016. Vol. 53. № 3. P. 268–272.

167. Tan A. Tan Mass communication theories and research. N.Y.: Macmillan; L.: Collier Macmillan, 1986. 400 p.

РАЗДЕЛ 6



УЧИТЕЛЬ ДЛЯ НОВОЙ ШКОЛЫ



6.1. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы¹

В настоящее время можно точно определить факторы, обуславливающие необходимость содержательной модернизации системы школьного образования и в этой связи обозначить острую необходимость в психолого-педагогической подготовке современного учителя. Это:

- глобальные изменения социально-экономической ситуации в стране;
- диверсификация системы школьного образования;
- изменения задач школы и роли учителя (ориентация на социализацию школьников);
- возрастание рисков образовательной среды и ухудшение здоровья школьников;
- информатизация общества, вследствие чего учитель перестает быть единственным источником информации для школьника, а неуправляемые информационные потоки оказывают негативное влияние на психику и сознание детей;
- социализация учащихся, происходящая внутри школы и вне ее.

По результатам мониторинга специалистов Федерации психологов образования России (ФПОР), новые требования к современному учителю в самом общем виде можно сформулировать так:

- владение современными технологиями развивающего образования, определяющими новые параметры школы XXI в.;

¹ В соавторстве с Марголисом А.А. Полностью опубликовано в: Век психологии — к 100-летию Психологического института Российской академии образования: сб. 2012. С. 446–469.

- приоритет антропоцентрического подхода к процессу обучения и воспитания детей и молодежи, ориентированного на развитие креативной личности;

- способность «видеть» многообразие учащихся, учитывать в учебно-воспитательном процессе возрастные индивидуальные и личностные особенности различных контингентов детей (одаренных, девиантных и делинквентных детей, с ограниченными возможностями здоровья, с задержками в развитии и др.) и реагировать на их потребности;

- способность улучшать среду обучения, проектировать психологически комфортную образовательную среду;

- умение применять здоровьесберегающие технологии;

- способность сопровождать профессиональную карьеру молодого человека.

В системе этих требований формируется принципиально новый заказ общества и государства к качеству подготовки педагогических кадров, оформляется реальная востребованность в адресной психолого-педагогической подготовке учителя для новой школы.

В чем конкретно выражен низкий уровень психолого-педагогической подготовки современного учителя? По мнению самих педагогов, учитель не умеет:

- организовать урок в деятельностной парадигме;

- организовать работу в группах;

- работать с различными категориями детей;

- работать с другими участниками образовательного процесса (учитель, директор, психолог, руководитель) и т.д.

К тому же отмечается, что он не знает психологии, психофизиологии и физиологии (особенно детей), типологии детских проблем (детства в целом), не владеет общей психологической культурой общения, здоровьесберегающими технологиями и т.д.

В современных условиях решение задач системой психолого-педагогической подготовки учителя, а в итоге решение задач психологической подготовки педагогических кадров для «Новой школы» должен обеспечить ФГОС ВПО по направлению «психолого-педагогическое образование». Это одно из трех утвержденных направлений подготовки педагогических кадров.

Так, в соответствии с «Правилами разработки и утверждения Федеральных государственных образовательных стандартов», утвержденными постановлением Правительства РФ от 24 февраля 2009 г. № 142, подготовка педагогических кадров для школы будет осуществляться по направлениям:

- «Педагогическое образование» (050100);
- «Психолого-педагогическое образование» (050400);
- «Специальное (дефектологическое) образование» (050700).

ФГОС ВПО по этим направлениям разрабатывали базовые университеты во главе с ректорами, действительными членами РАО:

- Санкт-Петербургский педагогический университет имени А.И. Герцена (Г.А. Бордовский);
- Московский городской психолого-педагогический университет (В.В. Рубцов);
- Московский педагогический государственный университет (В.Л. Матросов).

Российская академия образования на уровне Президиума РАО обеспечивала согласование представленных проектов стандартов, а ее руководство в лице вице-президентов РАО Д.И. Фельдштейна и В.А. Болотова много сделало для того, чтобы в рамках этих трех направлений максимально решить вопрос о полноте компетенций будущего педагога.

Важно отметить, что разработанный стандарт ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» — это результат плодотворного сотрудничества психологов, психофизиологов, педагогов, управленцев, родителей, врачей.

Он создан с участием:

- Российской академии образования;
- Совета ректоров вузов Москвы Департамента образования города Москвы, учрежденных Правительством Москвы;
- Института психологии РАН;
- Психологического института РАО;
- Факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова;
- Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российская академия Государственной службы при Президенте РФ»;

- Московской высшей школы социально-экономических наук АНХ при Правительстве РФ;
- Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский городской психолого-педагогический университет».

Необходимо указать на сопряженность — взаимное соответствие между стандартом общего (начального) образования и стандартом ВПО по направлению «психолого-педагогическое образование». Это проявляется в сопряженности научных подходов, общей методологической платформе, заложенной в основе того и другого стандарта.

Так, стандарт общего (начального) образования разработан учеными РАО на принципах деятельностного подхода. Это первый Государственный стандарт, основу которого составляет комплекс наук о процессах и механизмах развития ребенка. Не без гордости отмечаем, что этот стандарт разработан Российской академией образования. Его руководители — члены РАО: А.Н. Кузнецов, А.М. Кондаков, Л.П. Кезина.

Методологической основой стандарта ВПО по направлению «психолого-педагогическое образование» являются основные положения педагогической и возрастной психологии, позволивших создать эффективные технологии организации деятельности детей и взрослых на различных возрастных этапах школьного детства.

Психолого-педагогическое образование, основанное на этих принципах, выступает как фундаментальная научно-методическая и практическая база для подготовки учителя, способного работать с проблемами детей и детством в целом, используя деятельностные технологии организации общения и совместной работы взрослого и детей, самих детей. Это обеспечивает возможность учителю овладевать теми компетенциями, которые в условиях обучения должен освоить ученик.

Проект стандарта по психолого-педагогическому направлению реализован в соответствии с макетом стандарта ВПО третьего поколения, утвержденным Министерством образования и науки РФ. В нем, с одной стороны, предпринята попытка построения двухуровневого высшего профессионального образования для профиля «психология образования», с другой стороны, в рамках направления «психолого-педагогическое образование»

помимо указанного профиля в это направление включен целый ряд по существу сопряженных профилей — «психология и педагогика дошкольного образования», «психология и педагогика начального образования» и др. (всего девять профилей).

Так, в рамках направления «психолого-педагогическое образование» в проекте предусмотрены следующие согласованные профили бакалавриата.

1. «Психология образования».
2. «Психология и педагогика дошкольного образования».
3. «Психология и педагогика начального образования».
4. «Психология и педагогика профессионального образования».
5. «Психология и педагогика дополнительного образования».
6. «Психология и социальная педагогика».
7. «Психология и педагогика инклюзивного образования».
8. «Психология и педагогика образования одаренных детей».
9. «Специальная психология и педагогика».

Многие из этих профилей, как нетрудно видеть, оформляются в системе ВПО впервые. При разработке ФГОС ВПО по направлению «психолого-педагогическое образование» была реализована следующая схема.

Вид профессиональной деятельности (СПД),
задачи профессиональной деятельности



Государственный образовательный стандарт (ФГОС ВПО),
общие компетенции, компетенции профиля

**Соответствие стандарта профессиональной деятельности
стандарту ВПО по направлению
«психолого-педагогическое образование»**

Этим обусловлена научная новизна разработанного нами стандарта по направлению «психолого-педагогическое образование». Она состоит в том, что главным «универсальным» содержанием, объединяющим в единое направление подготовку «воспитателя», «учителя начальных классов», «социального педагога», «педагога дополнительного образования», «педагога инклюзивного образования» и др. является общая деятельностная платформа, обеспечивающая формирование

у будущих специалистов таких знаний и общих для этих видов профессий компетенций, которые позволят им осуществлять процессы воспитания и обучения по типу игровой, учебной и учебно-исследовательской деятельности учащихся в формах организации продуктивных видов совместной деятельности детей и взрослых.

С учетом того что в настоящее время в России нет действующих профессиональных стандартов по профессиям и профилям данного направления, разработчики учитывали международные и национальные нормы:

- базовые компетенции с учетом реальных рабочих мест и ситуации в регионах;
- утвержденные квалификационные требования к ПД;
- принятые в мировой практике схемы подготовки (психолога): бакалавр (четыре года) + магистр (два года) + обязательное постдипломное образование: один-три года или полутора-четыре года в условиях супервизии (психологическая интернатура);
- независимая система итоговой аттестации (квалификационный экзамен с участием профессионального сообщества).

Такая психолого-педагогическая подготовка обеспечивает будущего педагога системой компетенций, за счет которых конкретные виды деятельности взрослых и детей, самих детей становятся условием развития учащихся, а формирование у них требуемых компетенций выступает как результат возрастных достижений, неразрывно связанный с ведущей для данного возраста деятельностью учащегося. Иначе говоря, **«деятельность»** и **«возраст»** — это основные категории, которые определяют базовое содержание психолого-педагогической подготовки в рамках направления «психолого-педагогическое образование».

Укажем основные задачи профессиональной деятельности бакалавров в области психолого-педагогического сопровождения образования:

- проведение психологического (диагностического) обследования учащихся с использованием стандартизированного инструментария, включая первичную обработку результатов;
- проведение занятий с учащимися по утвержденным рекомендованным развивающим программам;

- проведение коррекционно-развивающих занятий по рекомендованным методикам;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов;
- работа с педагогами с целью организации эффективных учебных взаимодействий детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье;
- взаимодействие со смежными специалистами (логопедами, педагогами, физиологами) в комплексных обследованиях образовательной среды;
- использование современных научно обоснованных рекомендованных методов психолого-педагогической работы.

В итоге выпускник по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «бакалавр» должен обладать следующими компетенциями.

1. В психолого-педагогической деятельности (ПКПП):

- организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПКПП-1);
- применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПКПП-2);
- осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПКПП-3);
- рефлексивно относиться к способам и результатам своих профессиональных действий (ПКПП-4);
- осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей (ПКПП-5);
- эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития учащихся в игровой и учебной деятельности (ПКПП-6).

2. Задачи профессиональной деятельности специалиста с квалификацией (степенью) «магистр» в области психолого-педагогического сопровождения образования состоят в следующем:

- разработка и проведение профилактических, диагностических, развивающих мероприятий в образовательных учреждениях различных видов и типов;

- разработка и реализация образовательных программ психолого-педагогического направления, повышение психологической компетентности участников образовательного процесса;

- осуществление в процессе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса психологической диагностики, коррекционно-развивающей работы, психологического консультирования учащихся и их родителей, психологической профилактики;

- разработка и реализация программ профилактики и коррекции девиаций и асоциального поведения подростков;

- мониторинг сформированности компетенций учащихся;

- разработка совместно с педагогами траекторий обучения учащихся с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей;

- взаимодействие с участниками образовательного процесса по формированию коррекций и развитию учащихся в ходе становления ведущей деятельности;

- контроль над ходом психического развития учащихся на различных ступенях образования в учреждениях различных типов и видов;

- реализация индивидуально-ориентированных мер по снижению или устранению отклонений в психическом и личностном развитии учащихся;

- обеспечение психологической поддержки участников образовательного процесса.

В то же время выпускник по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «магистр» в соответствии с задачами профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК).

1. Общими для всех видов профессиональной деятельности магистра данного направления (ОПК):

- знать феноменологию и закономерности психической регуляции поведения и развития человека в разные возрастные периоды (ОПК-1);

- уметь выстраивать взаимодействие и образовательный процесс с учетом зоны ближайшего развития (ОПК-2);
- использовать научно обоснованные методы и технологии в психолого-педагогической деятельности учащихся (ОПК-3);
- владеть современными научно обоснованными технологиями организации сбора профессионально важной информации, обработки данных и их интерпретации (ОПК-4);
- уметь организовать и проектировать межличностные контакты, общение (в том числе в поликультурной среде) и совместную деятельность детей и взрослых (ОПК-5);
- уметь организовать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов в решении задач психолого-педагогической деятельности (ОПК-6);
- владеть научно обоснованными технологиями формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и организационной культуры в образовательном учреждении (ОПК-7);
- владеть современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности (ОПК-8);
- уметь организовать коллективно-распределенную деятельность участников образовательного процесса (ОПК-9);
- проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в его профессиональной деятельности (ОПК-10);
- реализовать комплексный подход к решению проблем профессиональной деятельности (ОПК-11);
- анализировать и прогнозировать риски образовательной среды (ОПК-12);
- планировать комплексные мероприятия по предупреждению и преодолению этих рисков (ОПК-13);
- применять психолого-педагогические и нормативно-правовые знания в процессе решения задач психолого-педагогического просвещения участников образовательного процесса (ОПК-14);
- применять активные методы обучения в психолого-педагогической деятельности (ОПК-15);
- знать особенности развития личности в поликультурной среде (ОПК-16).

2. В психолого-педагогическом сопровождении образования (ПКПП):

- применять методы диагностики в практической работе с учетом возрастных особенностей детей и подростков (ПКПП-1);
- проектировать профилактические и коррекционно-развивающие программы (ПКПП-2);
- проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с детьми на основе результатов диагностики (ПКПП-3);
- конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков (ПКПП-4);
- использовать инновационные обучающие технологии с учетом задач каждого возрастного этапа (ПКПП-5);
- разрабатывать рекомендации субъектам образования по вопросам развития и обучения ребенка (ПКПП-6);
- проводить диагностику образовательной среды, определять причины нарушений в обучении, поведении и развитии детей и подростков (ПКПП-7);
- осуществлять психологическую коррекцию педагогического процесса (ПКПП-8);
- консультировать педагогов, администрацию, воспитанников/учащихся по вопросам оптимизации учебного процесса (ПКПП-9).

В целом разработанный нами ФГОС ВПО по направлению «психолого-педагогическое образование» демонстрирует, что современный учитель действительно сможет получить качественно иную по содержанию и форме психологическую подготовку. Она направлена на овладение будущим бакалавром (магистром) такими знаниями и способами профессиональной деятельности (компетенциями), на основе которых воспитатель ДОУ, учитель начальной школы, психолог, социальный педагог сумеют организовать процессы обучения и воспитания по типу игровой, учебной и учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Специально отметим, что ориентация педагога на формирование деятельностных компетенций учащихся, их развитие

в процессе обучения, учет их возрастных и индивидуальных особенностей не могут быть достигнуты за счет простого увеличения количества психологических дисциплин в образовательных программах высшего профессионального образования или количества часов, отводимых на их изучение. Речь идет о качественном изменении содержания и структуры подготовки учителя.

В вузе необходимо вводить принципиально новые продуктивные (деятельностные) формы подготовки, широко использовать практические занятия студентов с проблемами детей, вводить в качестве необходимого компонента диагностику и коррекцию детских проблем, обучать будущих специалистов общению и взаимодействию с другими участниками образовательного процесса и т.д.

Социальные эффекты, характеризующие социокультурную модернизацию образования, обусловленные системным введением ФГОС ВПО по направлению «психолого-педагогическое образование», состоят, прежде всего:

- в повышении качества научного и учебно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса за счет единой методологической (культурно-деятельностной) основы ФГОС — стандарта общего (начального) образования и стандарта по направлению «психолого-педагогическое образование»;
- в повышении социокультурной эффективности системы образования за счет использования современных развивающих (при необходимости адресных) технологий обучения и воспитания, основанных на организации и развитии различных форм и видов деятельности (с учетом особенностей развития и возраста учащихся).

Кроме того, правомерно говорить об укреплении позиции школы как социального института защиты детства за счет:

- создания системы условий, обеспечивающих внедрение индивидуально-ориентированных образовательных программ, учитывающих возможности, склонности и интересы ребенка;
- психолого-медико-социально-правового сопровождения учащихся, педагогов и родителей в образовательном процессе и, как следствие этого, снижение рисков образовательной среды и повышение уровня ее безопасности;

– адресной помощи ребенку в решении актуальных задач обучения и развития, социализации в условиях школы и вне ее.

В целом, обсуждая проблемы построения «Новой школы» и говоря об ответственности РАО за решение вопросов психолого-педагогической подготовки педагогических кадров, целесообразно рекомендовать в проект решения Общего собрания РАО следующее.

1. Поручить научно-исследовательским институтам РАО совместно с вузами — разработчиками ФГОС ВПО третьего поколения:

- участвовать в научно-методическом обеспечении перехода подготовки педагогических кадров в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами ВПО (третьего поколения). В нашем случае — по направлению «психолого-педагогическое образование»;

- считать, что системная психолого-педагогическая подготовка учителя (прежде всего психолога, воспитателя ДОУ и учителя начальной школы) — необходимое условие предстоящего эксперимента по введению нового стандарта общего (начального) образования в систему образования России;

- участвовать в создании основных образовательных программ бакалавриата, интернатуры, магистратуры. В нашем случае — по направлению «психолого-педагогическое образование». Предусмотреть возможность включения магистратуры в конкретные образовательные траектории будущего педагога (например, бакалавр по «педагогическому направлению» (профиль география) → магистр по направлению «психолого-педагогическое образование»; бакалавр по направлению «Математика» → магистр по направлению «психолого-педагогическое образование») и т.д.;

- участвовать в модернизации существующей системы повышения квалификации педагогов, которая предполагает возможность и необходимость пройти определенный модуль или программу повышения квалификации не только по предмету его профессиональной деятельности (физика, математика, музыка и др.), но, в нашем случае, и по психолого-педагогическому

маршруту с указанием периодичности такой формы повышения квалификации и его «увязыванием» с программой аттестации и подтверждением квалификации.

2. Учитывая требования к реализации Госстандарта общего (начального) образования, обратиться в РОСОБРНАДЗОР с предложением начать адресную разработку национальной системы диагностики оценки основных образовательных результатов обучения в школе, на основе которой помимо измерения уровня владения с помощью ЕГЭ учеником учебной информацией можно будет определить главные результаты развития и воспитания детей — способность учащихся самостоятельно учиться, их социальную и личностную компетентность (диагностика развития надпредметных и личностных компетенций учащихся).

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «магистр»).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «магистр»).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Специальное дефектологическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Специальное дефектологическое образование» (квалификация (степень) «магистр»).

6.2. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования»¹

ВВЕДЕНИЕ

В мае 2014 г. в соответствии с поручением Президента Российской Федерации была разработана и утверждена «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций». Комплексная программа объединяет основные цели, задачи и мероприятия в области повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, направленные на апробацию и внедрение профессионального стандарта педагога, модернизацию педагогического образования, переход на эффективный контракт и повышение престижа профессии педагога, закрепленные в принятых федеральных программно-целевых документах: государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг., государственной программе Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика», Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг., концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг.

Основная цель подпрограммы модернизации педагогического образования заключается в обеспечении *подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.*

Проект модернизации педагогического образования на первом этапе был направлен на преодоление следующих, существующих в **педагогическом образовании проблем**:

– наблюдающийся в вузах, реализующих программы подготовки будущих педагогов, не деятельностный, репродуктивный характер используемых образовательных технологий;

¹ В соавторстве с Болотовым В.А., Фруминим И.Д., Марголисом А.А., Каспаржаком А.Г., Сафроновой М.А., Калашниковым С.П. Полностью опубликовано в: Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 13–28.

– практически одноканальная модель системы подготовки педагогических кадров, не имеющая возможности для студентов осуществления переходов между педагогическими и непедagogическими направлениями подготовки;

– отсутствие системы независимой оценки качества подготовки будущих педагогов.

Нормативные основания модернизации педагогического образования:

- Поручение Президента Российской Федерации об усилении практической подготовки кадров, о независимой оценке квалификации (Перечень поручений по вопросам повышения качества высшего образования от 22 мая 2014 г. Пр-1148, п. 2), о приведении ФГОС ВО в соответствие с требованиями профессиональных стандартов;

- «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» (утверждена Правительством РФ 28 мая 2014 г. № 3241п-П8).

МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В соответствии с **целью проекта**, предполагающей разработку основных профессиональных образовательных программ (далее — ОПОП) подготовки педагогических кадров, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога и ФГОС общего образования, в 2014–2015 гг. были разработаны и апробированы **четыре модели подготовки педагогических кадров** в проектах академического бакалавриата и исследовательской магистратуры, прикладного бакалавриата и профессиональной (педагогической) магистратуры.

Прикладные проекты (прикладной бакалавриат и педагогическая магистратура) направлены на повышение качества подготовки педагогов:

– приведение образовательных результатов программ подготовки педагогов в соответствие с требованиями профессиональных стандартов и ФГОС общего образования (обновленный перечень профессиональных компетенций);

– повышения практической направленности программ (разработка новой модели практики, включая сетевое взаимо-

действие с образовательными организациями, реализующими программы общего и среднего профессионального образования — «школьно-университетское партнерство», долгосрочная учебно-производственная практика в образовательной организации, распределенная модульная практика);

– модульный принцип проектирования программ подготовки педагогов (модуль-интегрированная, практическая, теоретическая и исследовательская единица образовательной программы, обеспечивающая готовность к выполнению трудовой функции или набора трудовых действий профессионального стандарта педагога);

– деятельностью подход в подготовке будущих педагогов;

– сетевое взаимодействие с образовательными организациями общего, среднего профессионального и высшего образования;

– разработка общедоступной библиотеки модулей, повышение мобильности.

Академические проекты:

– разработка и апробация вариативной модели подготовки педагогических кадров, предполагающей возможность перехода на педагогические направления студентов и выпускников педагогических направлений подготовки.

ХОД РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА

Задачи, реализуемые в 2014–2015 гг.:

– создание условий для деятельностного профессионально-ориентированного подхода в подготовке педагогических кадров;

– переход на модульный принцип обучения в вузе;

– привлечение школ в качестве равноправных партнеров университетов в подготовке педагогов по формированию профессиональных компетенций студентов;

– обеспечение различных траекторий подготовки и входа в профессию.

За два года реализовано **23 проекта** по всем **четырем направлениям**.

Академический бакалавриат (восемь проектов), прикладной бакалавриат (семь проектов), профессиональная (педагогиче-

ская) магистратура (шесть проектов), исследовательская магистратура (два проекта).

Охват проекта: 7 федеральных округов, 35 субъектов Российской Федерации, 45 вузов.

ВУЗЫ-УЧАСТНИКИ ПРОЕКТА

Основные исполнители (13 вузов):

- 1) Казанский (Приволжский) федеральный университет;
- 2) Московский городской педагогический университет;
- 3) Московский городской психолого-педагогический университет;
- 4) Московский педагогический государственный университет;
- 5) Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова¹;
- 6) Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»;
- 7) Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина;
- 8) Новосибирский государственный педагогический университет;
- 9) Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена;
- 10) Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова;
- 11) Сибирский федеральный университет;
- 12) Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова;
- 13) Южный федеральный университет.

Вузы-соисполнители (32 вуза):

- 1) Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина;
- 2) Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта;
- 3) Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы;

¹ Реорганизован путем присоединения к МПГУ МГГУ в качестве структурного подразделения (приказ Минобрнауки России от 26 февраля 2015 г. № 124).

- 4) Бурятский государственный университет;
- 5) Волгоградский государственный социально-педагогический университет;
- 6) Вятский государственный гуманитарный университет;
- 7) Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко;
- 8) Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина;
- 9) Забайкальский государственный университет;
- 10) Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского;
- 11) Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева;
- 12) Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева;
- 13) Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов;
- 14) Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»;
- 15) Омский государственный педагогический университет;
- 16) Орловский государственный университет;
- 17) Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет;
- 18) Поволжская государственная социально-гуманитарная академия;
- 19) Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина;
- 20) Северо-Кавказский федеральный университет;
- 21) Ставропольский государственный педагогический институт;
- 22) Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина;
- 23) Томский государственный педагогический университет;
- 24) Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого;
- 25) Тюменский государственный университет;
- 26) Удмуртский государственный университет;
- 27) Уральский государственный педагогический университет;
- 28) Челябинский государственный педагогический университет;

- 29) Чеченский государственный педагогический институт;
- 30) Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева;
- 31) Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова;
- 32) Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского.

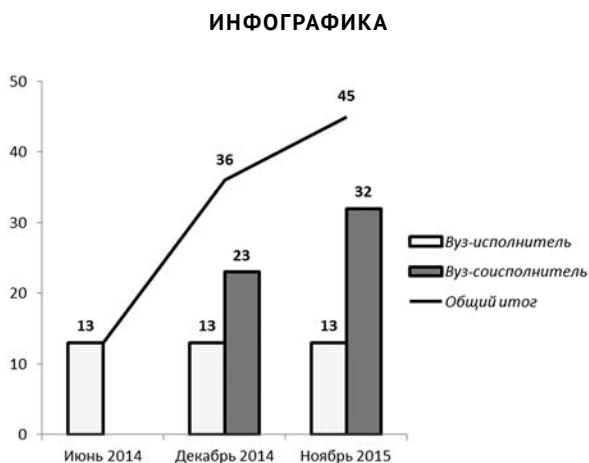


Диаграмма 1. Динамика количества вузов-участников проекта

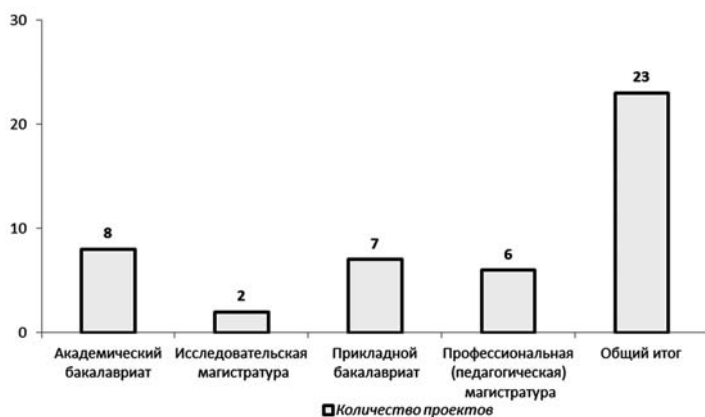


Диаграмма 2. Описание проектов по моделям подготовки

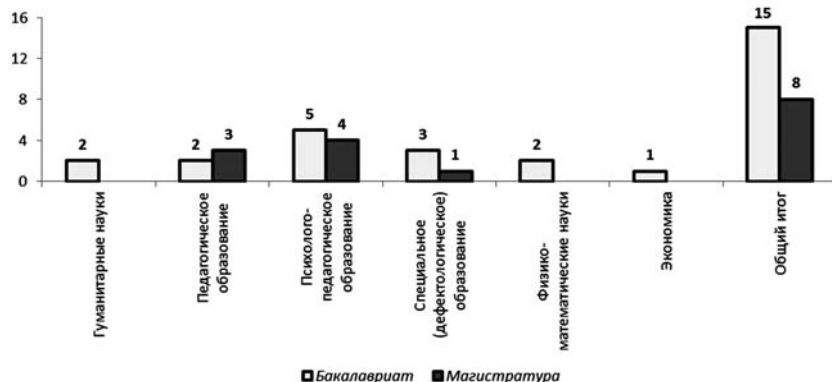


Диаграмма 3. Распределение проектов по направлениям подготовки укрупненной образовательной области «Образование и педагогические науки»

НОВЫЕ МОДУЛИ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

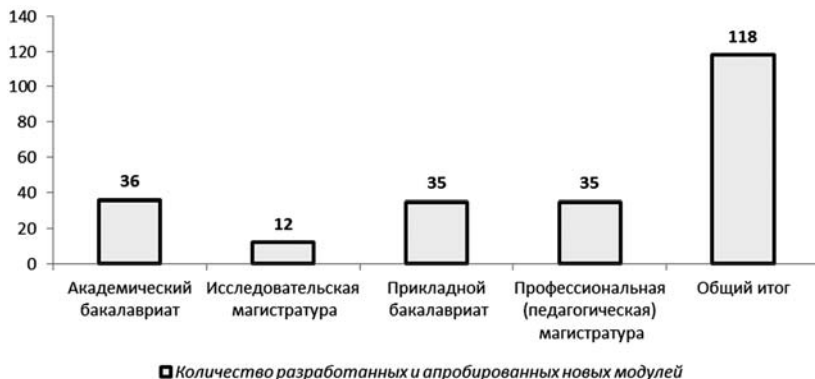


Диаграмма 4. Распределение новых модулей основных профессиональных образовательных программ, соответствующих требованиям профессиональных стандартов педагогических работников

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ

Обучение велось в 2014–2015 гг. по 23 проектам в 45 вузах Российской Федерации.

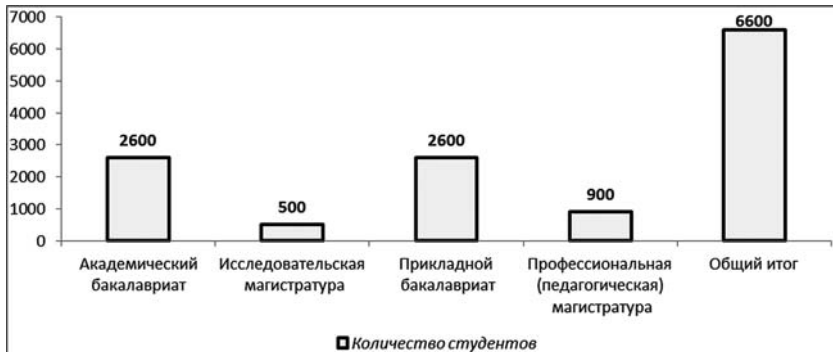


Диаграмма 5. Количество студентов, обучающихся по новым модулям, соответствующих требованиям профессиональных стандартов педагогических работников

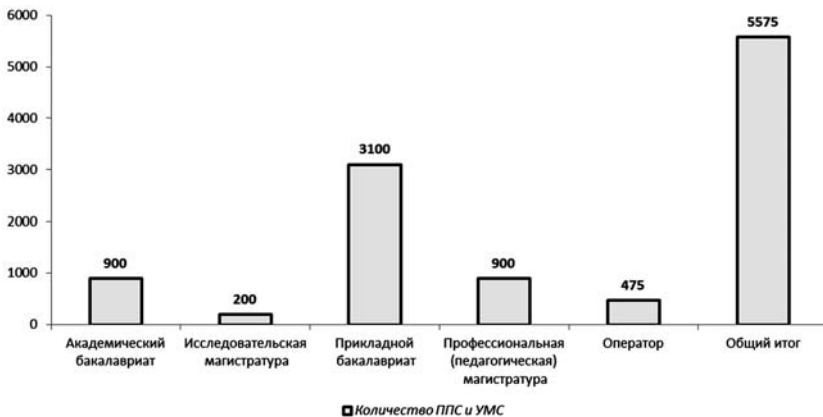
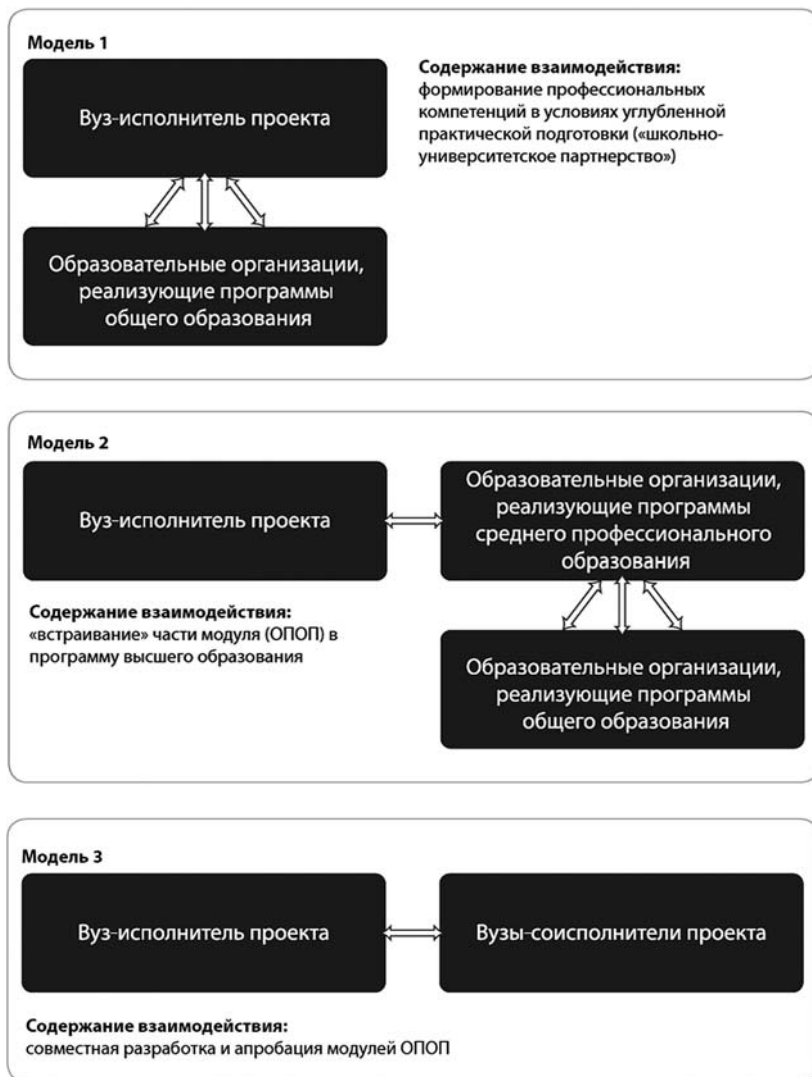


Диаграмма 6. Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава и специалистов учебно-методических служб по разработке новых модулей основных профессиональных образовательных программ



**Система сетевого взаимодействия вузов, участвующих
в модернизации педагогического образования в Российской
Федерации**

**КАРТА ОБЩЕГО СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ:
ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

Тематический кластер «Воспитатель»

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Прикладной бакалавриат	Московский педагогический государственный университет	133.054	Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина
			Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
			Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
			Омский государственный педагогический университет
			Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
			Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова
			Уральский государственный педагогический университет
			Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева
			Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского
	Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена	131.054	Балтийский федеральный университет
			Забайкальский государственный университет
			Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
			Новосибирский государственный педагогический университет

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Прикладной бакалавриат	Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена	131	Томский государственный педагогический университет
			Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого
Педагогическая магистратура	Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова	105.056	Московский городской психолого-педагогический университет
			Московский городской педагогический университет
			Московский педагогический государственный университет
			Челябинский государственный педагогический университет

**Тематический кластер
«Учитель начальных классов»**

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Прикладной бакалавриат	Сибирский Федеральный университет	132.054	Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева
			Новосибирский государственный педагогический университет
	Московский городской психолого-педагогический университет	102.054	Бурятский государственный университет
			Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий
			Омский государственный педагогический университет
			Ставропольский государственный педагогический институт
			Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Прикладной бакалавриат	Московский городской психолого-педагогический университет	102.054	Тюменский государственный университет
			Чеченский государственный педагогический институт
Педагогическая магистратура	Московский педагогический государственный университет	135.056	Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
			Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина
			Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
			Омский государственный педагогический университет
			Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
			Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
			Челябинский государственный педагогический университет
			Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского

**Тематический кластер
«Учитель-дефектолог»**

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Прикладной бакалавриат	Московский педагогический государственный университет	134.054	Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
			Вятский государственный гуманитарный университет
			Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Прикладной бакалавриат	Московский педагогический государственный университет	134.054	Омский государственный педагогический университет
			Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
			Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
			Северо-Кавказский федеральный университет
			Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева
			Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского
Педагогическая магистратура	Московский педагогический государственный университет (ранее Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова)	100.054	Нет
Педагогическая магистратура	Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена	108.056	Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева
			Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
			Омский государственный педагогический университет
			Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова
			Уральский государственный педагогический университет

**Тематический кластер
«Учитель основного общего образования»**

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Прикладной бакалавриат	Казанский (Приволжский) федеральный университет	104.054	Волгоградский государственный социально-педагогический университет
			Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко
			Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
			Удмуртский государственный университет
			Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева
Педагогическая магистратура	Московский городской педагогический университет	109.056	Омский государственный педагогический университет
			Южный федеральный университет

**Тематический кластер
«Учитель среднего общего образования»**

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Педагогическая магистратура	Московский городской педагогический университет	110.056	Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
			Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

**Тематический кластер
«Педагог-психолог»**

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Педагогическая магистратура	Московский городской психолого-педагогический университет	107.056	Волгоградский государственный социально-педагогический университет
			Забайкальский государственный университет
			Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева
			Уральский государственный педагогический университет

**Тематический кластер
«Академический бакалавриат»**

Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Московский педагогический государственный университет (ранее Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова)	95.055	Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
Казанский (Приволжский) федеральный университет	96.055	Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
		Волгоградский государственный социально-педагогический университет
		Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова
Казанский (Приволжский) федеральный университет	91.055	Вятский государственный гуманитарный университет

Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Казанский (При-волжский) федеральный университет	91.055	Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
		Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий
		Уральский государственный педагогический университет
		Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова
Новосибирский государственный педагогический университет	97.055	Московский педагогический государственный университет
		Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
		Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
		Уральский государственный педагогический университет
		Челябинский государственный педагогический университет
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина	129.055	Казанский (Приволжский) федеральный университет
		Московский городской педагогический университет
		Новосибирский государственный педагогический университет
		Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова	130.055	Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
		Уральский государственный педагогический университет
Южный федеральный университет	93.055	Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
		Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова
		Северо-Кавказский федеральный университет

Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»	92.055	Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского
		Орловский государственный университет
		Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого

**Тематический кластер
«Исследовательская магистратура»**

Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Московский городской педагогический университет	111.058	Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
		Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Московский городской психолого-педагогический университет	112.058	Бурятский государственный университет
		Волгоградский государственный социально-педагогический университет
		Казанский (Приволжский) федеральный университет
		Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева
		Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
		Северо-Кавказский федеральный университет
		Южный федеральный университет

**АПРОБАЦИЯ ИНСТРУМЕНТАРИЯ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ
СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТУДЕНТОВ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА**

В июне 2015 г. 38 вузов-исполнителей и вузов-соисполнителей проектов и **3603 студента** приняли участие в апробации независимой оценки сформированности профессиональных компетенций студентов (выпускников), обучающихся по модернизированным основным профессиональным образователь-

ным программам бакалавриата и магистратуры по профилям подготовки:

- «Воспитатель»;
- «Учитель начальных классов»;
- «Учитель-дефектолог»;
- «Учитель основного общего образования»;
- «Учитель среднего общего образования»;
- «Педагог-психолог».

Инструментарий независимой оценки был разработан в соответствии со спецификой трудовых действий, отраженных в стандартах профессиональной деятельности педагога (педагога-психолога), совместно с вузами-участниками проекта и их сетевыми партнерами (образовательными организациями — практическими базами) и включал тест профессиональных компетенций и сборник кейсов. Проведенный анализ позволил построить **индивидуальные профили сформированности профессиональных компетенций** студентов проекта по проверяемым трудовым действиям.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ЭФФЕКТЫ ПРОЕКТА

Разработаны и апробированы образовательные модули программ подготовки педагогических кадров по двум уровням образования и основным направлениям образовательной области «Образование и педагогические науки» для всех категорий педагогических работников (педагогов дошкольного, начального общего, основного и среднего общего образования, педагогов-психологов, педагогов-дефектологов), соответствующие требованиям профессиональных стандартов и ФГОС общего образования и позволяющие решить основные проблемы педагогического образования за счет использования нового подхода к проектированию образовательных программ и модулей от результата, деятельностного характера используемых образовательных технологий, многоканальной системы подготовки педагогических кадров, предполагающей возможность переходов для студентов между педагогическими и непедагогическими направлениями подготовки.

Подготовлены предложения к актуализации (разработке) ФГОС следующего поколения (новые требования к образовательным результатам, структуре программ, условиям их реализации).

Создана аннотированная библиотека модулей ОПОП на портале: педагогическоеобразование.рф.

Апробированы:

- независимая оценка сформированности профессиональных компетенций выпускников программ подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога;

- новые технологии подготовки педагогов, реализующие принципы деятельностного подхода и углубленной практической подготовки;

- новые модели совместной разработки примерных основных профессиональных образовательных программ, алгоритмы действий авторских коллективов, запускающих в своих вузах новые программы подготовки учителей с использованием ресурсов, созданных в ходе реализации проекта.

Разработаны и апробированы различные варианты широкого сетевого взаимодействия и кооперации вузов между собой (созданы тематические кластеры по подготовке определенных категорий педагогических кадров).

Подготовлены рабочие группы разработчиков образовательных программ из числа профессорско-преподавательский состава и специалистов учебно-методических служб вузов-участников проекта, прошедших повышение квалификации, обеспечивающее переход на новые принципы проектирования программ.

Задачи дальнейшего развития:

- расширение списка участников проекта;
- проектирование сетевых образовательных программ во всех Федеральных округах Российской Федерации, включающих деятельностное повышение квалификации и участие общеобразовательных организаций в сетевом взаимодействии;

- развитие независимой оценки качества подготовки будущих педагогов;

- разработка онлайн-курсов, в том числе массовых открытых онлайн-курсов (МООС), основных профессиональных образовательных программ по области образования.

6.3. Апробация и применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: итоги регионального опыта¹

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, требования к которому установлены федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, предусматривает широкое участие педагогов-психологов при решении проблем обучения, воспитания и развития различных категорий детей в различные периоды школьного детства, что, в свою очередь, предполагает высокий уровень профессиональной подготовки специалистов при работе с каждым ребенком и его семьей [10]. Системой координат, которая помогает педагогу-психологу выстраивать индивидуальную траекторию профессионального роста, является профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», разработанный в соответствии с планом подготовки профессиональных стандартов на 2012–2015 гг. [9]. Этот стандарт уже вступил в действие как нормативный правовой акт, предъявляющий требования к содержанию профессиональной деятельности и квалификации специалистов².

В 2015–2017 гг. профессиональный стандарт проходил апробацию на базе пилотных площадок, действующих на территории 12 субъектов Российской Федерации³, которая была организована Минобрнауки России в соответствии с Дорожной картой (перечнем основных мероприятий) по апробации и внедрению

¹ В соавторстве с Забродиным Ю.М., Леоновой О.И. Полностью опубликовано в: Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 82–92.

² В соответствии с приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н профессиональный стандарт применяется работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда с 1 января 2017 г.

³ Республика Башкортостан, Республика Чувашия, Хабаровский край, Калининградская область, Калужская область, Краснодарский край, Новосибирская область, Самарская область, Свердловская область, Челябинская область, Ярославская область, г. Москва.

профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»¹. В ходе апробации отработывались вариативные модели применения профессионального стандарта, в том числе с использованием форм сетевого взаимодействия. Специально рассматривались:

- модели дифференциации уровней соответствия профессиональных компетенций педагога-психолога содержанию трудовых функций профессионального стандарта;
- процедуры оценки и самооценки, а также требования к инструментарию оценки и самооценки соответствия компетенций педагога-психолога содержанию трудовых функций профессионального стандарта;
- модели индивидуальной программы профессионального развития педагогов-психологов с учетом требований профессионального стандарта;
- программы дополнительного профессионального образования в соответствии с профессиональным стандартом;
- методическое обеспечение процедуры аттестации педагогов-психологов;
- предложения по формированию пакета примерных основных образовательных программ высшего образования подготовки психолого-педагогических кадров и др.

Важным направлением апробации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» стало информационно-аналитическое сопровождение его применения в субъектах Российской Федерации, организованное на базе ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Оно включало:

- разработку рекомендаций для органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, по применению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в режиме адаптации;

¹ В апробации профессионального стандарта участвовали региональные (муниципальные) органы управления образованием, Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России».

- проведение мониторинга регионального опыта применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», а также необходимости его актуализации;
- публикацию результатов работы региональных пилотных площадок по апробации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»;
- проведение научно-практических мероприятий по вопросам апробации и применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

В ходе этой работы были выявлены особенности регионального опыта апробации и применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», что позволило определить как основные проблемы, так и лучшие практики его применения.

В связи с введением в действие Постановления Правительства Российской Федерации от 27 июня 2016 г. № 584 [8] актуальным направлением работы в области апробации профессионального стандарта стала разработка рекомендаций по применению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в режиме адаптации¹, включающих комплекс мероприятий по переходу на профессиональный стандарт к 1 января 2020 г.:

- мероприятия органа исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющего государственное управление в сфере образования, по организации применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» на 2017–2019 гг.;
- мероприятия органа местного самоуправления, осуществляющего управление в сфере образования, другого органа, в ведении которого находятся организации, осуществляющие образовательную деятельность на территории субъекта Российской Федерации, по организации применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» на 2017–2019 гг.;
- мероприятия организации, осуществляющей образовательную деятельность на территории субъекта Российской Федерации

¹ Рекомендации размещены на сайте профстандартпедагога.рф. URL: <http://xn--80aaaoadbi1fjidjfmsf6a.xn--p1ai/?p=3233> [4].

Федерации, по организации применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» на 2017–2019 гг.

Специальной задачей информационно-аналитического сопровождения процесса применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» стало изучение региональных практик применения профессионального стандарта при формировании кадровой политики и в управлении персоналом. С этой целью в 2017 г. при поддержке Минобрнауки России был проведен мониторинг регионального опыта внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», который позволил выявить проблемы при его внедрении, изучить существующие практики его применения, а также определить условия актуализации профессионального стандарта.

В мониторинге приняли участие более 2500 экспертов из 57 субъектов Российской Федерации:

- представители дошкольных образовательных организаций (23% участников);
- представители общеобразовательных организаций (68% участников);
- представители ППС центров (7% участников);
- представители иных организаций (2% участников): организаций дополнительного профессионального образования, дополнительного образования, профессиональных образовательных организаций, организаций высшего образования, районных управлений образования и региональных информационно-методических центров, детских домов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Полученные данные показали, что профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» применяется в организациях следующих типов и видов:

- дошкольные образовательные организации;
- общеобразовательные организации;
- психолого-педагогические и медико-социальные центры;
- организации дополнительного образования;
- профессиональные образовательные организации;
- организации высшего образования;

- детские дома для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации;
- учреждения органов по делам молодежи, специальные учебно-воспитательные учреждения открытого и закрытого типа;
- подразделения по делам несовершеннолетних органов внутренних дел;
- организации и учреждения, создаваемые в рамках реализации Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации.

Из результатов мониторинга следует тот факт, что в этих организациях в 96% случаев применяется должность «Педагог-психолог», включенная в номенклатуру должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций [7].

Согласно данным, приведенным на рис. 23, 64% участников мониторинга отметили, что в организациях ведется целенаправленная работа по проведению проверки соответствия квалификации работников требованиям профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

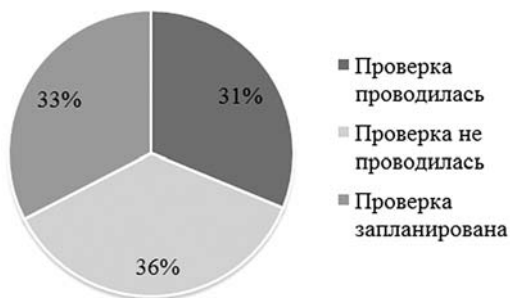


Рис. 23. Соответствие квалификационных характеристик требованиям профессионального стандарта

Образовательные организации планируют и проводят мероприятия по дополнительному профессиональному образованию своих работников с учетом требований профессионального

стандарта в 77% случаев (рис. 24). При этом более 77% респондентов указали на отсутствие проблем, связанных с переходом на профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

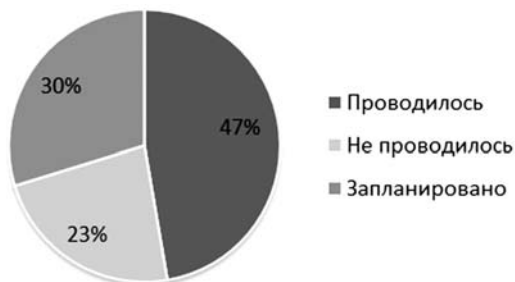


Рис. 24. Обучение работников в целях приведения в соответствие их квалификации требованиям профессионального стандарта

Анализ показал, что основные проблемы, с которыми, по мнению 19% респондентов, столкнулись образовательные организации при применении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», могут быть сгруппированы в несколько блоков.

В области организации перехода на профессиональный стандарт:

- отсутствие регионального плана-графика внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»;
- отсутствие временных нормативов на отдельные виды работы педагога-психолога, а также норм количества обучающихся на ставку педагога-психолога.

В области сопровождения перехода на профессиональный стандарт:

- дефицит информации о практике применения профессионального стандарта;
- трудности в составлении должностных инструкций педагогов-психологов для разных типов образовательных организаций;
- отсутствие методической поддержки и помощи (наставников, опытных специалистов);

- непонимание значения психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса педагогическим коллективом / администрацией / родителями.

В области ресурсного обеспечения, в том числе при переходе на профессиональный стандарт:

- недостаток времени и трудовых ресурсов;
- недостаток нормативных правовых (федеральных, региональных, локальных нормативных актов), а также методических (программно-методических) ресурсов для работы;
- недостаток материально-технических ресурсов.

В области требований к квалификации:

- несоответствие уровня и (или) профиля образования требованиям профессионального стандарта;
- дефицит компетенций для реализации трудовых функций;
- проблема получения высшего и дополнительного профессионального образования;
- проблема качества высшего образования.

Результаты мониторинга также показали, что только у 6% респондентов имеется дефицит профессиональных компетенций для реализации трудовых функций в соответствии с профессиональным стандартом. Основные дефициты компетенций при применении профессионального стандарта связаны преимущественно с реализацией обобщенной трудовой функции В — раздел № 3.2 профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»¹.

Как показали данные, на территории субъектов Российской Федерации в основном разработаны и реализуются образовательные программы дополнительного профессионального образования, направленные на приведение квалификационных характеристик педагогов-психологов в соответствие требованиям профессионального стандарта.

¹ «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления».

Поступившие от участников мониторинга (19% респондентов) предложения по проведению программ дополнительного профессионального образования в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», включают следующие тематические направления:

- психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья;
- психолого-педагогическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ;
- нормативно-правовая обеспеченность деятельности педагога-психолога;
- консультирование субъектов образовательного процесса;
- организация коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе работа по психологической реабилитации;
- психологическая экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды образовательной организации;
- психопрофилактика правонарушений подростков.

Согласно полученным данным (рис. 25), обнаруживается устойчивая тенденция в реализации организациями межведомственных моделей оказания образовательных услуг, психолого-педагогического сопровождения и оказания психолого-педагогической помощи. Это обстоятельство имеет принципиальное значение для повышения качества работы специалистов данного профиля, поскольку психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса по существу представляет собой межведомственное и междисциплинарное взаимодействие, т.е. является командной работой.

Таким образом, результаты мониторинга свидетельствуют о том, что большинство образовательных организаций в регионах Российской Федерации ведут целенаправленную работу по организации применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации от 27 июня 2016 г. № 584.

В ходе исследования был выявлен ряд проблем при организации применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Их решению будет способствовать создание региональных рабочих групп по

апробации и применению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», разработка планов-графиков его внедрения в организациях, организация мероприятий по профессиональному образованию и дополнительному профессиональному образованию педагогов-психологов¹; совершенствование ресурсного обеспечения деятельности психологической службы в системе образования (нормативно-правового, материально-технического, кадрового, программно-методического); информационно-аналитическое сопровождение применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в субъектах Российской Федерации.

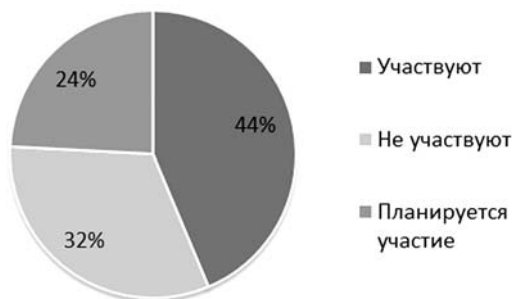


Рис. 25. Участие организаций в реализации межведомственных моделей оказания социальных и образовательных услуг

Важной задачей мониторинга явилось определение условий актуализации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в связи с завершением этапа его апробации на базе региональных пилотных площадок, а также с учетом первого опыта его применения в образовательных организациях. В этом исследовании участвовали 1778 экспертов из 56 субъектов Российской Федерации. Полученные результаты свидетельствуют о следующем.

Как показал анализ имеющихся материалов, на сегодняшний день отсутствуют основания для пересмотра основного содержания профессионального стандарта «Педагог-психолог

¹ В целях приведения их квалификации в соответствие требованиям профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в установленном порядке.

(психолог в сфере образования)». Эксперты отметили отсутствие необходимости в таких действиях по следующим параметрам:

- редакции наименования вида профессиональной деятельности и основной цели вида профессиональной деятельности (по мнению 96% экспертов); изменения формулировок обобщенных трудовых функций (по мнению 98% экспертов);
- изменения формулировок трудовых функций и трудовых действий в рамках обобщенной трудовой функции А¹ (раздел № 3.1 профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»), а также необходимых умений и необходимых знаний в рамках обобщенной трудовой функции А (по мнению 97 и 98% экспертов соответственно);
- изменения формулировок трудовых функций и трудовых действий в рамках обобщенной трудовой функции В², а также необходимых умений и необходимых знаний в рамках обобщенной трудовой функции В (по мнению 98 и 99% экспертов соответственно).

По мнению 63% экспертов целесообразно установить в профессиональном стандарте в структуре требований к обобщенной трудовой функции А уровень высшего образования «бакалавриат»; 55% экспертов полагают, что целесообразно установить в структуре требований к обобщенной трудовой функции В уровень высшего образования «бакалавриат».

Профильные направления и специальности, обеспечивающие выполнение профессиональной деятельности³, определены следующим образом:

- 67,11% экспертов указывают на необходимость профессиональной подготовки в рамках следующих направлений подготовки и специальностей высшего образования:
 - 44.03.02, 44.04.02 (050400) «Психолого-педагогическое образование»,

¹ «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ».

² См. выше.

³ В рамках обобщенных трудовых функций А и В, предусмотренных требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

– 44.05.01 (050407) «Педагогика и психология девиантного поведения»;

• 32,89% экспертов определяют необходимость профессиональной подготовки в рамках следующих направлений подготовки и специальностей высшего образования:

– 37.03.01, 37.04.01 (030300) «Психология»,

– 37.05.01 (030301) «Психология служебной деятельности»,

– 37.05.02 (030401) «Клиническая психология».

Полученные при проведении мониторинга результаты в целом подтвердили актуальность действующей редакции профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», а также соответствие его содержания и требований законодательству и нормативным правовым актам, регламентирующим вид деятельности по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса¹.

В то же время в связи с введением в действие новых редакций Общероссийского классификатора видов экономической деятельности, а также Общероссийского классификатора специальностей по образованию, целесообразно осуществить уточнение кодов ОКСО и ОКВЭД в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в соответствии с актуальными версиями справочников и с учетом результатов мониторинга.

Профессионально-общественное обсуждение итогов апробации и внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в 2015–2017 гг., организованное в ходе серии семинаров-вебинаров и научно-практических конференций, в которых приняли участие более 4000 человек, позволяет констатировать следующие значимые результаты в развитии данной квалификации:

• становление на территории пилотных регионов России эффективной региональной системы управления процессами внедрения профессионального стандарта, совершенствование моделей организации деятельности психологической службы

¹ Система описания профессиональной деятельности в профессиональном стандарте основана на требованиях Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации», федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

на региональном (муниципальном) уровне, в том числе в условиях межведомственного взаимодействия, с учетом требований профессионального стандарта и развитие профессионализма педагогов-психологов в решении проблем детства в соответствии с вызовами времени [2, 5, 6, 12 и др.];

- развитие информационно-аналитического и методического сопровождения применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в субъектах Российской Федерации и диссеминация эффективного регионального опыта применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» на территории субъектов Российской Федерации;

- определение условий эффективного применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [4];

- подготовка актуализированных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование», а также примерных основных образовательных программ высшего образования по профилю «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (по уровням бакалавриата и магистратуры)¹;

- развитие механизмов межведомственного взаимодействия в практике психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и оказания психолого-педагогической помощи несовершеннолетним лицам и их семьям [1, 10, 11];

- выявление и анализ проблем ресурсного обеспечения деятельности психологической службы в системе образования (нормативно-правового, материально-технического, кадрового, программно-методического)².

¹ Размещены на объединенном сайте Совета по непрерывному педагогическому образованию, Координационного совета по высшему педагогическому образованию и Федерального учебно-методического объединения в системе высшего образования по укрупненным группам специальностей и направлений подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки. URL: <https://www.fumoped.ru/primernye-oor>

² Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Профессиональный стандарт педагога-психолога: итоги апробации и приоритеты применения», проведенной 18–19 декабря 2017 г. на базе МГППУ, опубликованы на сайте профстандартпедагога.рф. URL: <http://xn-80aaaaoadbi1fjidjfmsf6a.xn-p1ai/?p=3233>

Опираясь на позитивный опыт и лучшие практики в области апробации и применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», можно сформулировать требования по организации применения профессионального стандарта в образовательных организациях:

- анализ требований профессионального стандарта к квалификации работников;
- анализ соответствия уровня образования и практического опыта работников требованиям профессионального стандарта для данного вида деятельности;
- определение условий выявления и освоения работниками компетенций, заявленных в профильном профессиональном стандарте, в том числе предусматривающих персонализированный подход к профессиональному развитию специалиста, дополнительному профессиональному образованию;
- определение потребности в профессиональном или дополнительном профессиональном образовании в целях приведения квалификационных характеристик работников и их компетенций в соответствие профильному профессиональному стандарту;
- формирование профессионального запроса на профессиональное или дополнительное профессиональное образование работников в соответствии с требованиями профильного профессионального стандарта и с учетом уровня образования специалиста, стажа работы в данной области, специфики его организации, индивидуальных профессиональных интересов и возможностей;
- организация профессионального или дополнительного профессионального образования по приведению в соответствие квалификационных характеристик и компетенций работников требованиям профильного профессионального стандарта.

Актуализация этих требования предполагает дальнейшую работу по апробации применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и выполнение адресных исследований лучших практик, складывающихся в этой области.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехина С.В., Фальковская Л.П.* Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образова-

нии // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 116–128. URL: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090312>.

2. *Васягина Н.Н., Минюрова С.А., Пестова И.В.* Опыт апробации и целевые ориентиры внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в Свердловской области // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 48–60. URL: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090306>.

3. *Долгоаршинных Н.В.* Региональные особенности внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (опыт Московской области) // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 93–103. URL: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090310>.

4. *Забродин Ю.М., Леонова О.И.* Организация применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в режиме адаптации // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 19–29. URL: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090303>.

5. *Клюева Т.Н., Илюхина Н.В.* Разработка и реализация программ дополнительного профессионального образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (опыт Самарской области) // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 61–70. URL: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090307>.

6. *Олтаржевская Л.Е., Кривенко А.В., Курбанов Р.А.* Оценка профессиональных компетенций педагогов-психологов на основе профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» как современный инструмент управления кадровым потенциалом // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 71–82. URL: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090308>.

7. Постановление Правительства Российской Федерации от 8 августа 2013 г. № 678 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций» // СПС «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/70429490/> (дата обращения: 01.02.2018).

8. Постановление Правительства Российской Федерации от 27 июня 2016 г. № 584 «Об особенностях применения профессиональных стандартов в части требований, обязательных для применения государственными внебюджетными фондами Российской Федерации, государственными или муниципальными учреждениями, государственными или муниципальными унитарными предприятиями, а также государственными корпорациями, государственными компаниями и хозяйственными обществами, более 50% акций (долей) в уставном капитале которых находится в государственной собственности или муниципальной собственности» (далее — постановление Правительства Российской Федера-

ции от 27 июня 2016 г. № 584) // СПС «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/71431038/#ixzz4sLs7Evz9> (дата обращения: 01.02.2018).

9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2012 г. № 2204-р «О плане разработки профессиональных стандартов на 2012–2015 годы» // СПС «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/70270556/> (дата обращения: 01.02.2018).

10. Рубцов В.В. Психология образования в интересах детей // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 2–18. URL: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090302>.

11. Рубцов В.В. Анализ практик применения профессиональных стандартов работников социальной сферы, имеющих межведомственный характер: региональные модели межведомственного взаимодействия // Апробация и применение профессиональных стандартов социальной сферы: реализация моделей межведомственного взаимодействия: коллект. монография / под ред. Л.Ю. Ельцовой, В.В. Рубцова. М.: Изд-во МГППУ, 2017. С. 12–34.

12. Удина Т.Н. Модель проектирования индивидуальной программы профессионального развития педагога-психолога с учетом требований профессионального стандарта (опыт в городе Чебоксары Чувашской Республики) // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 83–92. URL: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090309>.

6.4. Новая модульная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт разработки и апробации¹

В настоящее время все более остро ощущается нехватка специалистов, способных работать в рамках требований новых профстандартов. Не является исключением апробируемый в настоящее время в Российской Федерации профстандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [7]. В соответствии с требованиями этого профстандарта эффективная организация учебной деятельности невозможна без психолого-педагогических исследований процессов обучения, воспитания и развития, происходящих в совместной работе учителя и учащихся. Без опоры на результаты

¹ В соавторстве с Элькониным Б.Д. Полностью опубликовано в: Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 4–8.

исследований, «встраиваемых» в обучение, и наличия необходимых исследовательских компетенций современный педагог не сможет правильно оценить трудности, возникающие в условиях учебно-воспитательного процесса, не сможет перестраивать условия организации учебной работы и, следовательно, не сможет правильно строить эффективную учебную деятельность, формирующую высокий уровень образовательных результатов обучающихся. Последнее, в свою очередь, является объективным препятствием для реализации ФГОС общего образования.

В настоящее время в системе высшего профессионального образования разработана и проходит апробацию программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», направленная на подготовку педагога-исследователя, эксперта в области психолого-педагогических исследований проблем детства (раннего, дошкольного и школьных возраста), владеющего глубокой теоретической и практической базой, ориентирующегося в традиционных и современных исследованиях и разработках, выполненных в рамках культурно-исторической психологии и деятельностного подхода¹.

Программа представляет собой новый образовательный продукт, построенный по модульному принципу и нацеленный на подготовку специалистов, не просто знакомых с основными принципами и практиками организации научных исследований в области образования, но и способных оказывать качественную психолого-педагогическую поддержку образовательной среды современного образовательного учреждения. Программа включает компоненты, необходимые для решения этой задачи:

1) знание концептуальных основ построения психолого-педагогических исследований в образовании;

¹ Исследование, связанное с разработкой новой модульной основной профессиональной образовательной программы «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», выполняется в рамках проекта «Разработка и апробация новых модулей основных образовательных программ магистратуры по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика»» (направление подготовки — Психолого-педагогическое образование) (Государственный контракт № 05.043.11.0023 от 16 мая 2014 г.).

2) углубленную методологическую подготовку в области культурно-исторической психологии и деятельностного подхода как основы для построения практикоориентированного научного исследования;

3) усиление научно-исследовательской работы и практики студентов в сетевом взаимодействии с образовательными организациями различных уровней.

Принципиальным требованием магистерской программы является отказ от большого числа теоретических курсов и направленность на построение программ индивидуальных практик магистрантов на основе системы клинических баз практики, включающих образовательные учреждения дошкольного и общего образования, психолого-медико-социальные центры и др.

Общие направления проектирования модулей основной профессиональной образовательной программы магистратуры определены в проекте модернизации педагогического образования, основанном на компетентностно-деятельностном подходе к содержанию и методам подготовки будущих педагогов [1, 3, 8]. В проекте учтены также зарубежные достижения в подготовке учителей [11]. В русле этих направлений была разработана концепция проектирования новых (интегративных) модулей ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», предусматривающих увеличение НИР и практики студентов в сетевом взаимодействии образовательных учреждений различной направленности. В основе этой концепции лежат следующие положения.

Первое положение. Профессиональная подготовка на основе ОПОП исследовательской магистратуры психолого-педагогического направления осуществляется в форме особо организованной исследовательской деятельности студентов, включающей решение ими профессиональных исследовательских задач и выполнение профессиональных исследовательских действий, направленных на выявление и анализ проблем учебной деятельности. При этом:

- предметом целенаправленной работы слушателя магистратуры является образовательная среда, которая понимается в широком смысле как вид социальной практики;

- подготовка исследователя рассматривается как деятельность (исследовательская) над деятельностью (в данном случае над учебной деятельностью);
- исследовательская деятельность выступает: а) как теоретический принцип (учебное содержание модуля) и б) как предмет изучения (образовательная практика).

Второе положение. Исследование учебной деятельности предусматривает наличие системы дополнительных компетенций в области научно-исследовательской деятельности.

Третье положение. Системе дополнительных компетенций соответствует обобщенный способ исследования учебной деятельности.

Четвертое положение. Практика и научно-исследовательская работа (НИР) студентов содержательно связаны между собой: исследовательские проблемы возникают в практике учебной деятельности, а содержание и методы исследования направлены на решение конкретных проблем, с которыми сталкиваются магистранты в условиях практики.

Пятое положение. Наличие исследовательских компетенций и соответствующего уровня сформированности обобщенного способа исследования учебной деятельности является показателем развития профессиональной компетентности исследователя в области учебной деятельности.

Выбор методологии и методов культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в качестве содержательной основы подготовки будущих педагогов-исследователей в системе общего образования определен следующими обстоятельствами. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования ориентирует педагогические коллективы школ на организацию учебной деятельности, которая носит принципиально развивающий характер [13]. Это определено, в частности, в требованиях к метапредметным и личностным образовательным результатам. В работе образовательных учреждений возникают реальные проблемы, требующие психолого-педагогической поддержки именно в реализации принципов психического развития в обучении, что представлено в традиции культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в образовании, заложенной трудами Л. С. Выготского,

А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и их последователями. Культурно-историческая психология и деятельностный подход являются в настоящее время активно развивающимися направлениями психологической науки в России и за рубежом [2, 10]. Активно развиваются исследования проблем учебной деятельности, начатые В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониным, прежде всего, исследования природы действий анализа и рефлексии, учебной коммуникации [4, 8, 9, 12, 14]. Осваивая методологию и методы этой научной школы, студенты будут находить решения современных проблем образования. Именно поэтому мышление студентов не может опираться на культурно-исторический и деятельностный подходы как на завершенные «доктрины». В освоении этих подходов необходимы постановка новых исследовательских вопросов и выработка новых средств исследовательской и педагогической работы. Лишь в этом случае могут возникнуть и развиваться требуемые компетентности, а их развитие повлечет за собой и развитие самих культурно-исторической и деятельностной теорий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Болотов В.А.* Программа модернизации педагогического образования 2014–2017 // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://xn-80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn-p1ai/documents/show/14> (дата обращения: 17.07.2014).
2. *Вересов Н.Н., Смолка А.Л., Парадиз Р.* Развивая культурно историческую теорию: четвертое поколение приходит? // Культурно-историческая психология. 2013. № 3. С. 46–55.
3. *Каспржак А.Г.* Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261–282.
4. *Максимов Л.К.* Теория и практика деятельностного подхода к обучению // Историческое образование: особенности реализации системно-деятельностного подхода в современной школе: материалы Международной научно-практической конференции (Волгоград, 20 ноября 2012 г.). М.: Планета, 2013. С. 34–40.
5. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: пред-

ложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 2. С. 1–18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 25.07.2014).

6. Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 16 апреля 2010 г. № 376 (ред. от 31 мая 2011 г.) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) “магистр”)» (зарегистрирован в Минюсте РФ 26 мая 2010 г. № 17382).

7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приложение к приказу Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 17.07.2014).

8. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.

9. Рубцов В.В. В.В. Давыдов — основатель научной школы и директор Психологического института // Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования. М.: Изд-во МГППУ, 2008. С. 367–386.

10. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 79–94.

11. Сидоркин А.М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 136–155.

12. Технология оценки образовательной среды школы: учеб.-метод. пособие для школьных психологов / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 56 с.

13. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования // Министерство образования и науки РФ (1 марта 2012 г.; последнее изменение 26 июня 2015 г.). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 25.08.2015).

14. Эльконин Б.Д. Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты // Сборник материалов V научно-практической конференции «Педагогика развития: проблема образовательных эффектов». Красноярск, 1998.

15. Юдин Э.Г. Деятельность как объяснительный принцип и как предмет научного изучения // Вопросы философии. 1976. № 5.

6.5. Проектирование магистерской программы исследовательского типа с учетом результатов апробации и внедрения профессионального стандарта педагога¹

Согласно проекту развития педагогического образования, основные образовательные программы для будущих педагогов должны быть ориентированы на требования профессионального стандарта педагога [1, 11, 15]. При этом важно соотнести профессиональные компетенции, формируемые в обучении студентов, с трудовыми действиями, указанными в Стандарте, применительно к каждому уровню высшего педагогического образования [6, 8]. Работа по апробации профессионального стандарта велась почти одновременно с работой по модернизации педагогического образования. Поэтому встал вопрос о дифференциации уровней квалификации педагогов [5]. Были определены возможные квалификационные уровни, соответствующие уровням выпускника бакалавриата и выпускника магистратуры².

По отношению к исследовательской составляющей профессиональной деятельности педагога было введено следующее различие. Бакалавр может выполнять исследование учебной деятельности под руководством опытного педагога-исследователя (квалификация не ниже магистра), используя стандартные рекомендованные им методики. Педагог-исследователь (магистр) может самостоятельно поставить проблему исследования, подобрать адекватные методы и методики исследования и в соответствии с результатами исследования подготовить рекомендации по коррекции учебной деятельности. В профессиональном стандарте педагога это, например, зафиксировано в следующем трудовом действии педагога начального общего образования: «Корректировка учебной деятельности исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания),

¹ В соавторстве с Гуружаповым В.А. Полностью опубликовано в: Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 12–21.

² URL: <http://xn-80aacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn-p1ai/news/show/123>

а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек» [11, с. 23]. Это соответствует требованиям к качеству начального общего образования, закрепленным в Федеральном государственном образовательном стандарте [16]. Похожие трудовые действия определены и для профессиональной деятельности педагога дошкольного, основного и полного общего образования.

В этой связи возникают задачи определения соответствующих профессиональных компетенций, которые магистрант должен освоить в процессе прохождения программы, чтобы быть готовым выполнить соответствующее трудовое действие, а также определения содержания деятельности за счет которой он сможет приобрести соответствующие компетенции.

Рассмотрим опыт решения этих задач на примере проектирования модульной профессиональной образовательной программы исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» [12, 13, 14]. Выбор методологии и методов культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в качестве содержательной основы подготовки будущих педагогов-исследователей не случаен. На основе идей этой научной школы разработан Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, на который должны ориентироваться педагогические коллективы образовательных организаций при организации учебной деятельности обучающихся. Согласно этому стандарту, обучение в школе носит принципиально развивающий характер, что определено, в частности, в требованиях к метапредметным и личностным образовательным результатам. В процессе учебной деятельности возникают реальные проблемы, требующие психолого-педагогической поддержки именно в реализации принципов психического развития в обучении. Опыт решения этих проблем представлен в традиции культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в образовании, основанной на трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и их последователей. Учтено также, что культурно-историческая психология и деятельностный подход являются в настоящее время активно развивающимся направлением психолого-педагогической науки в России и за рубежом, предполагающим, прежде всего, изучение природы действий анализа и рефлексии,

учебной коммуникации. Мы полагаем, что осваивая методологию и методы этой научной школы, магистранты будут находиться на острие решения современных проблем образования, применять современные методы исследования в практике работы школы.

Профессиональная подготовка по программе исследовательской магистратуры осуществляется в форме особо организованной исследовательской деятельности магистрантов, включающей решение ими профессиональных исследовательских задач и выполнение профессиональных исследовательских действий, направленных на выявление и анализ проблем учебной (игровой — для дошкольного этапа общего образования) деятельности. Это предполагало освоение студентами магистратуры концептуальных основ построения психолого-педагогических исследований в образовании и углубленную методологическую подготовку в области культурно-исторической психологии и деятельностного подхода как базы построения практико-ориентированного научного исследования в области проектирования развивающей образовательной среды.

Программа проектировалась и реализовывалась с ориентацией на практико-ориентированный характер научно-исследовательской составляющей процесса обучения. В соответствии с этим, особое внимание уделялось теории и практике развивающего обучения как образцу фундаментального подхода к решению проблемы обучения и развития и наиболее технологического воплощения идей культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в современном общем образовании [4].

Содержание этой деятельности, осуществляемой студентами под руководством наставников как в аудиториях, так и на базах практики, может быть представлено в виде системы действий, характеризующей обобщенный способ исследования учебной (игровой) деятельности (табл. 6).

Далее были определены дополнительные профессиональные исследовательские компетенции. Эти компетенции позволяют, с одной стороны, целенаправленно сценарировать, моделировать и проектировать новые «фрагменты» учебной (игровой) деятельности, а с другой стороны, решать вопросы, связанные со способами ее организации, с взаимодействием участников, процессами коммуникации, понимания, взаимопонимания,

рефлексии (табл. 7). Соотношение дополнительных профессиональных компетенций и действий обобщенного способа исследования учебной (игровой) деятельности отражено на рис. 26. Отмеченные на рисунке связи позволяют предусмотреть в образовательном процессе магистрантов специфические учебные, практические и научно-исследовательские задания, выполнение которых решает двойственную задачу — формирование у будущих педагогов-исследователей дополнительных профессиональных компетенций в процессе овладения содержанием специальных исследовательских действий и, одновременно, продвижение их в понимании существа исследовательской деятельности в целом. Освоение профессиональных компетенций исследовательского содержания происходит под руководством наставников как во время практики студентов в школе, так и в аудиториях в процессе моделирования фрагментов учебной деятельности [2, 3, 7, 16].

Таблица 6

Система действий (Д1—Д7), характеризующая обобщенный способ исследования учебной (игровой) деятельности

Код действия	Содержание действия
Д1	Определение фрагмента учебной деятельности (игры как одного из детских видов деятельности) с характерной проблемой (вопросом) ее организации и развития
Д2	Фиксация и изображение фрагмента учебной деятельности (игры как одного из детских видов деятельности) деятельности в специальных знаково-символических схемах с целью ее преобразования и изучения «в чистом виде»
Д3	Определение ролей и возможных позиций участников, осуществляющих развитие учебной деятельности (игры как одного из детских видов деятельности) в условиях командной работы
Д4	Обоснование средств и способов изменения учебной деятельности (игры как одного из детских видов деятельности), определение этапов построения новой формы
Д5	Моделирование средств и способов организации учебной деятельности (игры как одного из детских видов деятельности) с целью проектирования новых форм совместной работы и определения «шага развития» учебной деятельности (игры как одного из детских видов деятельности) как перехода от существующей к новой, более эффективной форме

Окончание табл. 6

Код действия	Содержание действия
Д6	Контроль и оценка образовательных результатов обучающихся (индивидуального развития детей), достигнутых в процессе развития учебной деятельности (игры как одного из детских видов деятельности)
Д7	Оценка развития собственных профессиональных достижений в условиях профессиональной коммуникации, обсуждение и презентация результатов исследования в профессиональном сообществе

Таблица 7

**Дополнительные профессиональные компетенции (ДПК)
в области научно-исследовательской деятельности¹**

Код компетенции	Содержание компетенции
ДПК-42	Владение методами культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в проведении анализа проблем учебной деятельности (игры как одного из детских видов ² деятельности), связанных с особенностями ее организации (взаимодействие участников, распределение действий, роли, позиции, процессы коммуникации, взаимопонимания, рефлексии и др.)
ДПК-43	Способность проектировать и осуществлять (моделировать) новые формы совместной учебной деятельности (игры как одного из детских видов деятельности), отвечающие требованиям зоны ближайшего развития и возраста обучающихся (детей)
ДПК-44	Способность проводить адресные психолого-педагогические исследования особенностей организации учебной деятельности (игры как одного из детских видов деятельности), определять требования к новым формам организации совместной учебной (развивающей, коррекционно-развивающей) работы
ДПК-45	Способность реализации новых форм организации учебной деятельности (игры как одного из детских видов деятельности) в условиях командной (междисциплинарной) работы

¹ Код нумерации компетенций сохранен в соответствии с программой магистратуры.

² Детские виды деятельности — общепринятое в дошкольном образовании название для всех видов деятельности детей дошкольного возраста,

Код компетенции	Содержание компетенции
ДПК-46	Способность осуществлять оценку образовательных результатов (результатов обучения, воспитания индивидуального развития) обучающихся (детей), обусловленных структурой и закономерностями организации учебной деятельности (игры как одного из детских видов деятельности), возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся (детей)
ДПК-47	Способность рефлексивно оценивать собственные профессиональные достижения, осуществлять профессиональное развитие (перестройку) своих профессиональных действий на основе проводимых психолого-педагогических исследований

Наиболее полно содержание исследовательских действий осваивается в процессе работы над выпускным магистерским исследованием. Рассмотрим это на примере выпускной квалификационной работы Г.И. Давыдовой по теме «Психолого-педагогическая пропедевтика развивающего обучения младших подростков изобразительному искусству»¹. В течение двух лет обучения в магистратуре она выполнила следующие исследовательские действия.

Д1 — была выявлена следующая проблема учебной деятельности. В одной гимназии подмосковного города предпринята попытка организации занятий изобразительным искусством в 5–6-х классах по программе развивающего обучения Ю.А. Полуянова и Т.А. Матис [10]. Обучающие пришли в гимназию из разных школ и поэтому не проходили обучение изобразительно-

важных для развития детей и необходимых для построения образовательного процесса, таких как: игра, продуктивная деятельность (рисование, аппликация, лепка, конструирование), познавательно-исследовательская деятельность, общение и др.

¹ Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) Давыдовой Галины Петровны на тему «Психолого-педагогическая пропедевтика развивающего обучения младших подростков изобразительному искусству». Направление подготовки: Психолого-педагогическое образование. Магистерская программа: Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании. М.: Изд-во МГППУ, 2016. 96 с.

му искусству в начальной школе по программе Ю.А. Полуянова, на основе которой построено обучение в 5–6-х классах [9].

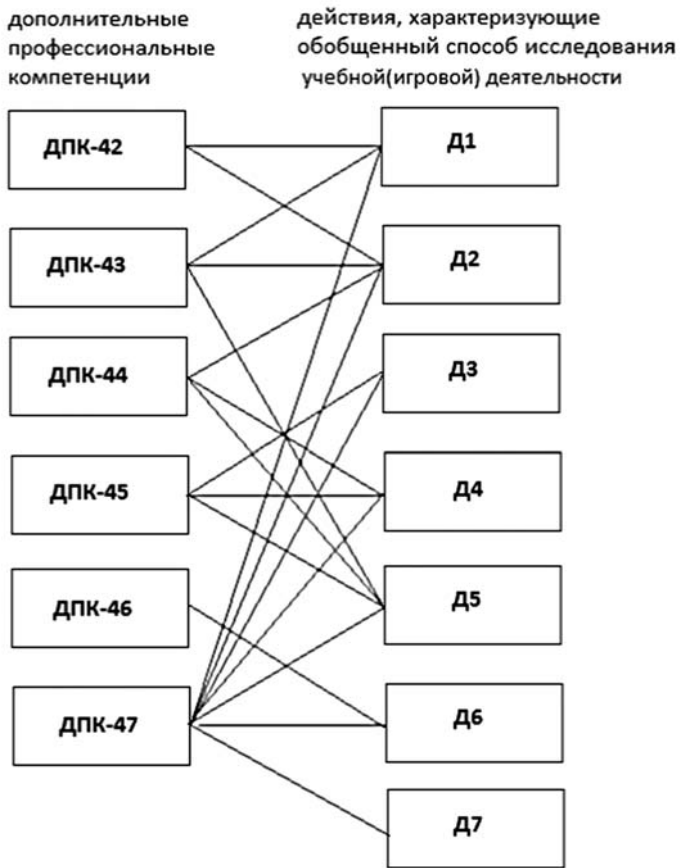


Рис. 26. Соотношение дополнительных профессиональных компетенций и действий обобщенного способа исследования учебной (игровой) деятельности

Магистрантка выявила, что ученики не могли действовать самостоятельно, как это предполагала программа, а именно: практически любое задание требовало пооперационного объяснения и показа учителя, т.е. дети предпочитали работать по образцу. Особые трудности вызывал выбор индивидуального замысла, не говоря уже о его реализации, произведения ху-

дожников воспринимались и понимались детьми в основном на уровне сюжета, собственно изобразительных особенностей картин они просто не видели. Кроме того, многие из них были плохо знакомы даже с основными изобразительными материалами и инструментами (гуашь, акварель, тушь, стеки, кисти разной формы и размера и т.д.) и, соответственно, не владели способами работы с ними.

Д2 — выявлено, что неподготовленность учеников связана с отсутствием опыта поиска способов решения художественных задач, прежде всего, выразительного соединения частей в отдельном изображении и многих изображений в целой композиции. Это проявлялось в неумении и непонимании работы над нефигуративным эскизом композиции, когда ученику надо «в чистом виде» поискать некоторые особенности выразительных сочетаний цветов, обобщенных очертаний предметов и изображений, соединения динамических и статичных элементов композиции. Проведено теоретическое обоснование важности умения видеть целое в искусстве на основе культурно-исторической психологии и деятельностного подхода (Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов Ю.А. Полуянов).

Д3, Д4 — на основе изучения научно-методической литературы по обучению и развитию детей в изобразительной деятельности была обоснована возможность восполнить этот дефицит через обучение в процессе пропедевтического курса (5-й класс), являющегося сокращенной формой программы по изобразительному искусству, разработанной Ю.А. Полуяновым для начальных классов. Особое внимание было уделено организации взаимодействия учеников в позициях художник и зритель, когда ученики обсуждали замыслы и результаты своих творческих работ. Оказалось, что в таком взаимодействии пятиклассники могут усваивать способ создания выразительных образов. Когда задача поставлена условно в чистом виде (например, требуется в эскизе будущего рисунка так расположить на листе квадратики, чтобы стало ясно, какой предмет движется, а какой стоит неподвижно), подростки начинают понимать принципы композиции в искусстве.

Д-5 — создан пропедевтический курс как система занятий для учащихся 5-го класса, в котором смоделирован в сокра-

щенной форме процесс художественного развития учеников в начальной школе. Показано, как через организацию на уроках изобразительного искусства возможно создать модель художественной жизни. В результате этого дети в своей изобразительной деятельности начинают ориентироваться на способы создания выразительных образов, выработанных в практике искусства. Переход от наивного подхода в реализации замысла рисунка к целенаправленному поиску способа создания выразительного образа, понятного зрителю, рассматривается как шаг в художественном развитии ученика.

Д6 — в ходе обучающего эксперимента произведены контроль и оценка образовательных результатов каждого обучающегося, достигнутых в процессе учебной деятельности на уроках изобразительного искусства. Получены данные о развитии художественных способностей применительно к изобразительной деятельности. Была доказана эффективность пропедевтической программы.

Д7 — проведена оценка развития собственных профессиональных достижений в условиях профессиональной коммуникации, которая осуществлялась в серии обсуждений дизайнера будущего исследования и его результатов в виде защиты выпускной квалификационной работы.

В результате этой работы подтвердилась выдвинутая магистранткой гипотеза о том, что по разработанной пропедевтической программе вполне можно подготовить пятиклассников к работе по предмету «Изобразительное искусство» в рамках развивающего обучения Эльконина — Давыдова по программе Ю.А. Полуянова для 6–7-х классов. Вместе с тем, данная пропедевтическая программа имеет и самостоятельное значение, так как соответствует требованиям ФГОС основного общего образования в области «Изобразительное искусство», а именно, способствует приобретению опыта создания художественного образа в разных видах и жанрах изобразительного искусства (живопись, графика, скульптура).

Можно отметить вклад рассматриваемой работы и в возрастную психологию. Поставлено под сомнение распространенное мнение о том, что падение интереса младших подростков к изобразительной деятельности является закономерным итогом

их возрастного развития. Дело, скорее, в содержании и методах обучения искусству. Надо организовывать полноценные занятия живописью, графикой, лепкой, художественным конструированием, чтобы ученики 5–7-х классов могли осваивать выверенные в искусстве общие способы выражения своих идей и переживаний. В этом случае интерес подростков к изобразительной деятельности не только не падает, но и продолжается развиваться.

Важно отметить, что магистрантка осознала при этом необходимость более масштабных экспериментальных исследований возможностей общего и эстетического развития подростков в изобразительной деятельности. Значит, у нее в процессе работы над темой у нее развивалась способность к рефлексии своей исследовательской деятельности.

Подводя итог обсуждения опыта проектирования программы исследовательской магистратуры, можно отметить следующее.

1. Подготовка исследователя рассматривается как деятельность (исследовательская) над деятельностью (в данном случае над учебной или игровой деятельностью).

2. Исследование учебной (игровой) деятельности предусматривает наличие системы дополнительных профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности.

3. Системе дополнительных компетенций соответствует обобщенный способ исследования учебной (игровой) деятельности, представленный в содержании исследовательских действий.

4. Практика и научно-исследовательская работа магистранта содержательно связаны между собой: исследовательские проблемы возникают в практике учебной (игровой) деятельности, а содержание и методы исследования направлены на решение конкретных проблем, с которыми сталкиваются магистранты в условиях практики.

5. Наличие исследовательских компетенций и соответствующего уровня сформированности обобщенного способа исследования учебной (игровой) деятельности является показателем развития профессиональной компетентности исследователя в области учебной (игровой) деятельности.

6. Профессиональный стандарт педагога предусматривает наличие компетенций в области научно-исследовательской деятельности. Однако при анализе содержания трудовых действий

обнаруживается то обстоятельство, что они не в полной мере учитывают особенности исследования способов организации и развития учебной (игровой) деятельности, поскольку не образуют систему и соответствующий общий способ исследования образовательной среды. В этой связи встает вопрос о внесении дополнительных трудовых действий в ныне существующий стандарт либо о создании особого профессионального стандарта педагога-исследователя.

7. Включение аспирантуры в систему высшего образования требует расширения квалификационных рамок профессионального стандарта, прежде всего, в плане расширения содержания трудовых действий, обеспечивающих исследовательскую составляющую педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Болотов В.А.* К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 32–40.

2. *Бурлакова И.А.* Формирование готовности магистрантов применять культурно-историческую психологию и деятельностный подход для анализа дошкольной образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 88–94. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2015200310>.

3. *Гуружапов В.А., Санина С.П.* Введение студентов исследовательской магистратуры в проблемы организации учебной деятельности в основной школе (на материале естественнонаучных дисциплин) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 121–132. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2015200313>.

4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

5. *Забродин Ю.М., Сергоманов П.А., Гаязова Л.А., Леонова О.И.* Построение системы дифференциации уровней квалификации Профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 65–76. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2015200506>.

6. *Каспржак А.Г., Калашников С.П.* Разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 29–44. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2015200504>.

7. *Максимов Л.К., Максимова Л.В.* Организация учебной практики студентов в исследовательской магистратуре «Культурно-историческая

психология и деятельностный подход в образовании»: опыт апробации // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 95–101. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2015200311>.

8. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.

9. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд: сборник программ для начальной общеобразовательной школы. Система Эльконина — Давыдова. М.: Вита-Пресс, 2004. С. 273–283.

10. Полуянов Ю.А., Матис Т.А. Изобразительное искусство. Программа. 5–6-е классы: рукопись.

11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 11–31.

12. Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К. 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 // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 127–142.

13. Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К. Новая модульная основная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт разработки и апробации // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 7–15. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2015200302>.

14. Рубцов В.В., Эльконин Б.Д. Новая модульная основная профессиональная образовательная программа исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: опыт разработки и апробации // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 4–8. URL: <https://doi.org/10.17759/chp.2015110301>.

15. Соболев А.Б. Программа развития педагогического образования: новые вызовы (Актуальное состояние и тенденции развития государственной политики в сфере высшего педагогического образования) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 5–12. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2015200502>.

16. Улановская И.М. О роли учебной практики в освоении базовых психологических понятий (по материалам апробации практики пер-

вого курса исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 102–120. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2015200312>.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 12.06.2016).

6.6. Модель индивидуализации педагогической деятельности при работе с трудностями в обучении¹

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ И ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ

Актуальность проблемы трудностей в обучении и поиска путей ее решения определяется противоречием между национальной целью войти в число 10 ведущих стран мира по качеству образования и значительным числом школ с низкими образовательными результатами. Данные проведенных психолого-педагогических исследований, материалы международных мониторингов образовательных достижений показывают, что число российских школьников, испытывающих трудности в обучении, значительно и имеет тенденцию к нарастанию. Согласно данным международного мониторингового исследования PISA-2018 более 20% принявших участие в обследовании 15-летних российских школьников не справились с заданиями, выявлявшими читательскую, математическую и естественнонаучную грамотность. При этом наибольшие трудности у школьников вызвали задания на применение знаний в практических ситуациях. Это, в свою очередь, свидетельствует о формальном усвоении знаний.

Ситуация с трудностями в обучении усугубилась с введением в стране инклюзивного образования. В массовую школу пришли дети с ограниченными возможностями здоровья, которые ра-

¹ Проблемы школьной неуспешности детей и пути ее преодоления. Книга для учителя / авт.-сост. В.С. Басюк (в соавторстве с Е.И. Исаевым, А.А. Марголисом, М.А. Сафроновой). М.: Просвещение, 2024. С. 179.

нее обучались в системе специального образования. Введение инклюзивного образования потребовало от школы создания специальных условий для проведения с детьми с ОВЗ педагогической работы, учитывающей их индивидуальные особенности. Вне индивидуальной педагогической деятельности дети с ОВЗ не справляются с образовательной программой обычной школы и пополняют ряды обучающихся с трудностями в обучении и неуспевающих школьников. Индивидуализация педагогической деятельности в этих условиях становится решающим фактором решения проблемы трудностей в обучении и школьной неуспешности.

Проблема трудностей в обучении имеет серьезные антропологические и социально-экономические измерения. Школьная неуспешность является сильным предиктором профессиональной и социальной неуспешности на следующих возрастных этапах. Негативные эффекты данной проблемы проявляются в судьбах конкретных детей, сказываются на благополучии территорий, имеют долгосрочное влияние на качество человеческого капитала страны.

Серьезность проблемы трудностей в обучении и ее последствий диктует необходимость проведения масштабных научных, прежде всего — психолого-педагогических исследований, нацеленных на выявление всего спектра проявлений трудностей в обучении и сложившихся подходов работы с ними в практике общего образования, на обоснование модели индивидуализации педагогической деятельности при работе с трудностями в обучении. Проблема трудностей в обучении (академической неуспеваемости, отставании в обучении, школьной неуспешности) является сквозной для отечественной педагогики и психологии. Широкую известность получили психологические исследования типологии неуспевающих школьников Л.С. Славиной, Н.И. Мурачковского, педагогические исследования условий и факторов академической неуспеваемости Ю.К. Бабанского, П.П. Борисова, проведенные в 60–80-х годах прошлого века. Разработанные в результате исследований типологии неуспевающих, выявленные условия и факторы неуспеваемости имели преимущественно теоретическое значение. Практический смысл подобного рода исследований оставался незначительным: разработанные ти-

пологии неуспевающих, выявленные факторы неуспеваемости носили предельно общий характер и были хорошо известны педагогам-практикам. Средств выявления причины сугубо определенной трудности в обучении у конкретного школьника и программы действий педагога по их преодолению такие разработки не содержали. Практическая работа учителя с трудностями в обучении в основном сводилась к повторному выполнению ошибочно выполненного задания в ходе урока или в дополнительных занятиях (так называемая *работа над ошибками*). Причина проявившейся трудности или допущенной ошибки оставалась для педагога скрытой, а эффективность такой работы была невысока. Начиная с конца 80-х годов прошлого столетия, проблема школьной неуспеваемости уходит из проблемного поля психолого-педагогических исследований. Проблема трудностей в обучении переходит в разряд методических, решаемых в плоскости совершенствования методов и методик преподавания учебных предметов.

ТИПОЛОГИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ

Первым шагом на пути разработки модели индивидуализации педагогической деятельности при работе с трудностями в обучении должно стать понимание психолого-педагогической природы учебных трудностей и школьной неуспешности, систематизация проявлений трудностей в обучении в образовательном процессе и обоснование их типологии. Первые типологии были сосредоточены на самих школьниках и не затрагивали психолого-педагогических и дидактико-методических вопросов организации образовательного процесса и педагогической деятельности. Ограниченность таких типологий состояла в том, что они, во-первых, представляли типы неуспевающих учащихся (а не типичные трудности и их проявления в обучении), во-вторых, они строились на основе обобщения эмпирического опыта и не имели под собой серьезной теоретической основы. Поэтому первым шагом на пути разработки типологии трудностей в обучении — это определение теоретической основы, которая позволит охватить весь спектр трудностей в обучении, выявить их психолого-педагогические причины и наметить

пути их преодоления. Такой теоретической основой мы полагаем психолого-педагогическое учение о становлении человека в образовании, представленное в культурно-исторической психологии и деятельностном подходе в образовании.

Культурно-историческая психология Л.С. Выготского и деятельностный подход в образовании получили мировое признание, в русле этих направлений разработаны развивающие образовательные программы дошкольного образования, современные системы развивающего обучения Л.В. Занкова, Эльконина — Давыдова. Основные положения культурно-исторической психологии реализованы в отечественной практике коррекционной психологии и педагогики.

Ведущая роль в понимании онтогенеза человека в культурно-исторической психологии отводится социокультурному контексту развития. Совместность, общение с другими — взрослыми и сверстниками — составляют онтологическую основу развития ребенка. В культурно-исторической психологии выработан категориальный ряд, объясняющий закономерности социального и психологического развития ребенка: идеальная форма, новообразования развития, высшие психические функции, зона ближайшего развития, интериоризация, социальная ситуация развития. Для объяснения внутренней связи обучения и развития Л.С. Выготским введено понятие *зоны ближайшего развития*. Зона ближайшего развития определяется посредством задач, решаемых ребенком самостоятельно и с помощью взрослого. На определенном этапе своего развития ребенок может решать некоторые задачи только с помощью другого; эти задачи и составляют зону его ближайшего развития, поскольку впоследствии они могут выполняться им самостоятельно. Понятие зоны ближайшего развития обосновывается Л.С. Выготским как форма и метод развития у ребенка «исторических особенностей человека» в образовательном процессе. Для Л.С. Выготского понятие зоны ближайшего развития фиксирует закон детского развития, его развития в образовании — ребенок развивается в сообществе с взрослым и сверстниками. Работа взрослого (педагога) в зоне ближайшего развития — это организация совместной деятельности, сопряжение своей деятельности с деятельностью ребенка.

Образовательный процесс в культурно-исторической традиции представляет собой развивающуюся детско-взрослую общность, строящуюся на деятельностном содержании образования, реализуемого в активных, личностно значимых формах совместной деятельности. Образовательный процесс — это форма практики человека, целостность атрибутов способа его бытия: *общности (общения), деятельности и сознания*. Развивающая и развивающаяся образовательная практика проектируется, строится и совершается как единство процессов обучения и воспитания, как целостность и взаимосвязь деятельностных, познавательных, коммуникативных и интерактивных процессов.

В соответствии с таким пониманием образовательного процесса, трудности в обучении у обучающихся могут проявиться:

- в коммуникативной сфере, в общении обучающегося с взрослыми и сверстниками;
- в совместной учебно-познавательной деятельности, в освоении общеучебных и универсальных действий;
- в области социальной адаптации, во взаимодействии и взаимоотношениях с педагогами, со сверстниками, с родителями.

Тем самым феномен трудностей в обучении и школьной неуспешности выходит за рамки собственно учебных трудностей, т.е. трудностей в освоении учебных предметов или в учебно-познавательной деятельности — в академической неуспеваемости, нежелания и неумения учиться. В учебной деятельности трудности в обучении проявляются наиболее выражено и, как правило, в первую очередь еще в начальной школе.

В основании выделения типов трудностей положена **причина** появления трудности, т.е. отклонения от нормального протекания коммуникативной, учебно-познавательной, интерактивной видов деятельности, реализуемых в образовательном процессе школы. Отметим, что именно на языке этих видов активности человека формулируются основные метапредметные и личностные образовательные результаты каждого из уровней образования.

Типичные трудности в обучении в *коммуникативной сфере* могут проявиться по причине нарушения общения обучающегося: 1) с родителями, 2) с педагогами, 3) со сверстниками. Неготовность родителей или педагогов признавать право обучающегося излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения

и оценку событий, неспособность обучающегося отстоять свою точку зрения или неготовность слушать собеседника и вести диалог — реальные причины снижения мотивации учения и академической успеваемости. Дефицит развития речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий приводит к затруднениям в решении коммуникативных и познавательных задач.

Собственно *учебные трудности*, т.е. трудности в усвоении предметных знаний и предметного мышления, в освоении учебно-познавательной деятельности могут проявляться по причине: 1) дефицита учебной (учебно-познавательной) мотивации, 2) несформированности основных учебных действий, 3) несформированности навыков самоорганизации учения, 4) неразвитости мыслительных действий и операций. Отметим, что основной спектр учебных трудностей возникает в самом процессе обучения, т.е. является следствием неэффективной организации учебного процесса. Исключением из этого правила может быть психологическая неготовность ребенка к школьному обучению, неразвитость предпосылок учебной деятельности в дошкольном возрасте. Дефициты развития в познавательной и коммуникативной области, внутренняя, мотивационная неготовность к систематическому обучению, неразвитость самоорганизации и произвольности поведения на пороге школьного обучения создают риски появления у ребенка трудностей в обучении и школьной неуспешности. Проблема преемственности дошкольного и начального школьного образования — актуальная тема психолого-педагогической науки и практики образования.

Причины трудностей в обучении и школьной неуспешности могут лежать в *области социальной адаптации* и в целом в процессе социализации обучающихся. В образовании процесс социализации строится и реализуется как целенаправленный процесс воспитания. Игнорирование в образовательном процессе целей и задач воспитания личности делает данный процесс во многом стихийным, неуправляемым, что ведет к различного рода социального неблагополучия обучающихся. Причины такого неблагополучия могут лежать в области эмоционально-волевой сферы обучающихся и проявляется в виде психоэмоционально-

го неблагополучия. Такими причинами могут стать нарушения в развитии навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в учебных и внеучебных ситуациях, несформированность умений находить выходы из спорных и конфликтных ситуаций, проявляющихся в форме отклонений от социальных норм и в форме асоциального поведения.

Разработка модели индивидуализации педагогической деятельности при работе с трудностями в обучении отвечает потребностям современного развивающего образования — образования, сопрягающего процессы обучения и воспитания, ориентированного на развитие личности обучающегося. В настоящее время в нашей стране воспитанию подрастающих поколений начинает уделяться все большее внимание. В 2020 г. был принят Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся», утвердивший необходимость возвращения в школу процесса воспитания. В Законе определены сущность и цели воспитания школьников как деятельности, направленной на развитие личности, на создание условий для самоопределения и социализации обучающихся. Процесс воспитания школьников выстраивается в общем образовании как отдельный и самостоятельный процесс.

Вместе с тем, базовым образовательным процессом во всем интервале общего образования остается процесс обучения. Актуальная педагогическая задача — реализовать на практике известный принцип единства обучения и воспитания (воспитывающего обучения). Его реализация позволит говорить о выстраивании практики подлинно развивающего образования, позволяющего решать задачи развития не только познавательных и деятельностных способностей обучающихся, но и их коммуникативных способностей, потребностей и способностей к взаимодействию, сотрудничеству, взаимопомощи и поддержке в совместной учебной деятельности.

Проявления трудностей в обучении в каждой из выделенных сфер и типовых причин трудностей многообразны. Это многообразие задается спецификой социальной ситуации развития обучающихся, ее своеобразием на ступенях или уровнях образования.

МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

При разработке модели индивидуализации педагогической деятельности мы опирались на отечественные исследования этой проблемы, а также на зарубежный опыт профилактики и коррекции трудностей в обучении. Модель включает в себя два блока: 1) упреждение, профилактика рисков трудностей; 2) устранение, коррекция состоявшихся трудностей в обучении.

Реализация целевой модели в практике работы общеобразовательной организации на этапе профилактики рисков трудностей в обучении предполагает: а) своевременную идентификацию обучающихся, имеющих существенный риск возникновения трудностей в обучении; б) подбор возможных социальных партнеров по совместной реализации профилактических программ; в) реализацию адресных профилактических программ, направленных на снижение рисков учебной неуспешности до школы, вне школы и в самой школе (в том числе в партнерстве с другими заинтересованными организациями).

Реализация целевой модели оказания помощи обучающимся, у которых уже имеются трудности в обучении предполагает использование трех постепенно углубляющихся этапов индивидуализации обучения, включающих ряд обязательных форм организации такой работы: а) индивидуальное планирование в рамках основных занятий, б) дополнительные занятия в малых группах, в) индивидуальные занятия, психологическая коррекция выявленных психологических дефицитов, участие коррекционных и социальных педагогов при необходимости. В зарубежном образовании такая практика работы с трудностями в обучении получила наименование «Методология Response to Intervention (RTI)» («отклик на вмешательство»). Модель RTI фокусируется на оценке реакций учащегося, на изменение практик работы с ним. Отсутствие реакции обучающегося на изменения в его учении становится сигналом о необходимости смены стратегии для нахождения оптимального уровня эффективного преподавания и учения.

Модель углубляющейся индивидуализации педагогической деятельности включает три этапа индивидуализации обучения с различными формами, содержанием и специалистами на

каждом этапе. На всех этапах реализации модели к разработке индивидуального учебного плана и коррекционно-развивающей программы в обязательном порядке привлекаются родители или законные представители обучающихся, а начиная с основной школы — сами обучающиеся. Переход к следующему этапу индивидуализации осуществляется на основе решения психолого-педагогического консилиума и оценки эффективности комплекса мероприятий предыдущего этапа на основе мониторинга образовательных результатов обучающегося и данных психолого-педагогического обследования по итогам коррекционной работы. Модель предполагает два этапа углубляющейся индивидуализации обучения, осуществляемых в школе на основе решений психолого-педагогического консилиума: реализация индивидуального учебного плана в пределах основных занятий (первый этап), реализация индивидуального плана в рамках дополнительных занятий (второй этап), третий этап осуществляется на основе решений ПМПК. Представим развернутое описание этапов модели индивидуализации.

Реализация целевой модели оказания помощи обучающимся, у которых уже имеются трудности в обучении, на первом этапе предполагает определенную последовательность педагогических действий и использование следующих обязательных форм работы:

- проведение психолого-педагогического мониторинга обучающихся, демонстрирующих низкие образовательные результаты, направленного на получение объективных данных диагностического обследования о возможных причинах учебных трудностей;

- проведение на основе полученных данных психолого-педагогического консилиума, направленного на совместную разработку педагогами (с возможным участием методического объединения) и специалистами психологической службы индивидуального учебного плана и программы психологического сопровождения обучающегося с учетом типовых методических рекомендаций по индивидуализации обучения;

- проведение мониторинга образовательных результатов и психолого-педагогического обследования в конце первого этапа.

Продолжительность первого этапа составляет, как правило, три месяца и предполагает возможность осуществления большей части планируемых коррекционных мероприятий в рамках основных занятий с классом путем индивидуального вариативного планирования (на основе рекомендаций консилиума), использования развивающего оценивания. Психологическое сопровождение с использованием рекомендованных консилиумом программ осуществляется в пределах текущей деятельности психологической службы.

В случае отсутствия прогресса в достижении положительной динамики образовательных результатов обучающегося в соответствии с ранее составленным индивидуальным планом и эффективной коррекции выявленных психологических дефицитов, психолого-педагогическим консилиумом может быть принято решение о переходе к второму этапу индивидуализации обучения с внесением соответствующих изменений в индивидуальный учебный план и программу коррекционно-развивающих занятий на период трех-шести месяцев. В рамках второго этапа углубленной индивидуализации обучения могут быть использованы дополнительные занятия в малой группе или в индивидуальной форме в соответствии с методическими рекомендациями, учитывающими основные причины учебных трудностей, а также использованы более продолжительные программы коррекционно-развивающей работы. В случае необходимости по решению консилиума к комплексной работе с обучающимся могут быть привлечены и иные специалисты: социальный педагог, дефектолог. Индивидуализация обучения обучающегося в рамках второго этапа должна стать предметом регулярного рассмотрения на заседаниях методического объединения путем совместной выработки возможных педагогических решений.

В случае отсутствия положительной динамики в процессе реализации второго этапа индивидуализации обучения психолого-педагогическим консилиумом может быть принято решение о направлении обучающегося (при наличии согласия родителей или законных представителей) на психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) для углубленной диагностики причин трудностей обучения (в том числе на основе данных

нейропсихологического или специального психологического обследования) и выработки рекомендаций по дальнейшей комплексной работе направленной на устранение трудностей в обучении. По итогам рассмотрения результатов двух предыдущих этапов реализации модели в общеобразовательной организации и результатов углубленного психологического обследования ПМПК может быть принято решение о необходимости создания специальных условий при реализации индивидуализации обучения в образовательной организации, а также внесены коррективы в ранее разработанные индивидуальные учебные планы и программу коррекционно-развивающей работы. Обеспечение реализации специальных условий предполагает необходимость выделения образовательной организации дополнительных ресурсов для реализации программы индивидуализации, в том числе привлечения внешних специалистов (при необходимости) для участия в комплексной программе индивидуализации обучения. По итогам завершения третьего этапа ПМПК осуществляет независимую оценку эффективности осуществленных образовательной организацией мероприятий и дает рекомендации о дальнейшем образовательном маршруте с учетом данных о трех предыдущих этапах индивидуализации обучения.

Модель индивидуализации обучения приходит на смену традиционному подходу к образованию детей с особыми потребностями и трудностями в обучении — так называемой *модели несоответствий*. В рамках данной модели учащиеся имели право на специальное образование в широком смысле (предполагающее изменение учебной программы и использование вспомогательных технологий) только в том случае, если оценка выявила несоответствие между их способностями, фиксируемыми в стандартизированных диагностических тестах интеллекта (прежде всего, IQ) и успеваемостью. Замена традиционной модели на методологию RTI призвана обеспечить возможность всем учащимся получать высококачественное обучение и помощь, прежде чем им предложат перевод на специальные образовательные форматы [4].

Модель индивидуализации включает два важнейших компонента: организацию обучения, основанного на фактических данных, и постоянную оценку для отслеживания прогресса или ре-

акции учащихся — скрининг и мониторинг. Последнее позволяет гарантировать педагогам, что учащиеся не будут участвовать в мероприятиях, которые не помогают им достичь ожидаемого уровня оценки, а получают оптимальный тип и объем обучения, набор мер поддержки в соответствии с их потребностями.

Модель индивидуализации также является примером продвижения культуры доказательного подхода в образовательной практике. Она предусматривает, что используемые для обучения и поддержки технологии основаны на научных исследованиях, показавших их эффективность. Модель ориентирована на максимально широкий круг учащихся, нуждающихся в поддержке для повышения их успеваемости. Она меняет парадигму образования для детей, испытывающих трудности в обучении, исходит из того, что многие проблемы, затрагивающие учащихся, связаны не с недостатками у учащихся, а с неэффективным обучением, направлена на причину самого учебного прогресса.

Реализация модели индивидуализации на практике потребует проведение широкого спектра исследовательских, проектных и практических работ. Основные из них таковы:

- разработка программ психолого-педагогического мониторинга (отдельно для каждой ступени образования) обучающихся с низкими образовательными результатами;
- обоснование программ диагностики и банка диагностических методик для углубленного индивидуального анализа возможных причин учебных трудностей, проявляющихся на каждой ступени образования, а также на переходе с одного уровня образования на другой;
- создание библиотеки профилактических программ для обучающихся с высоким уровнем риска учебных трудностей;
- создание библиотека коррекционно-развивающих программ психологического сопровождения обучающихся с трудностями в обучении, направленных на устранение основных выявленных психологических дефицитов;
- составление методических рекомендаций по индивидуализации обучения обучающихся с основными видами трудностей в обучении;
- повышение квалификации педагогов и специалистов психологической службы образования в области профилактики и коррекции трудностей в обучении.

**РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРИ РАБОТЕ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ**

Как было отмечено выше, по факту своего наименования феномен трудностей в обучении — это характеристика процесса обучения. Обучение — образовательный процесс общения и взаимодействия обучающегося и педагога на основе совместной учебной деятельности. И все, что происходит в процессе обучения, — продукт их совместных действий. Если обучающийся сталкивается с трудностями познания: не понял условие задачи, не отыскал общий способ действия, не сумел отделить частные особенности учебной задачи от ее существенных свойств и отношений, то это не только его проблема, но и проблема учителя. Значит, учитель в проектировании урока и конструировании средств работы с учебным материалом не смог предусмотреть всех этих трудностей и не сумел оказать своевременную педагогическую помощь обучающимся, у которых эти трудности проявились.

Выше было отмечено, что методология RTI ориентирована на всех обучающихся, которые могут нуждаться в поддержке в случаях появления трудностей в обучении. Ключевая идея методологии состоит в утверждении, что многие проблемы учащихся связаны не с дефицитами их развития, а с неэффективным обучением, и устраняет такого рода обучение как причину недостаточного учебного прогресса и развития. Данное положение имеет принципиальное значение, так как в педагогическом сообществе сложилось устойчивое представление, что трудности в обучении — это трудности учения, с которыми сталкиваются школьники на уроках. И в самом деле, такие реалии школьной жизни, как учебные трудности, учебная (академическая) неуспешность, неуспеваемость, отставание в обучении, прямо указывают на их субъекты — на обучающегося. Педагоги, родители школьников солидарны в том, что трудности в обучении — это, во-первых, учебные трудности, т.е. трудности в усвоении учебных предметов, это, во-вторых, трудности обучающихся. Вместе с тем феномен трудностей в обучении, как было показано выше, гораздо сложнее и выходит за рамки сложившихся обыденных представлений. Проблема трудностей в обучении — это не

только проблема школьника, но и проблема учителя. Значит, учитель в проектировании урока и конструировании средств работы с учебным материалом не смог предусмотреть всех этих трудностей и не сумел оказать своевременную педагогическую помощь обучающимся, у которых эти трудности проявились. Работа в данном направлении в настоящее время развернута на базе Московского государственного психолого-педагогического университета.

Само словосочетание «трудности в обучении» нуждается в пояснении. Л.С. Выготский в «Педагогической психологии» (1926) пишет: «Педагогика недавнего прошлого была насквозь проникнута тенденцией к облегчению всякого воспитания, стремясь изгнать из воспитания всякую трудность и сделать его совершенно легким, беззаботным и естественным. <...> Между тем необходимо позаботиться именно о создании наибольшего числа затруднений в воспитании ребенка как отправных точек для его мыслей» [2, с. 207, 208]. В высказывании Л.С. Выготского кроется глубокая мысль: ученик развивается только тогда, когда он изучает, осваивает нечто новое — новое понятие, новый способ действия и мыслительные операции. Обогащение жизненного опыта обучающегося, усвоение научных понятий требует от него работы мысли, интеллектуальных усилий. Если учащийся не сталкивается с трудностями при выполнении учебного задания, то оно не несет за собой никакой «учебности» — ребенок уже умеет его выполнять, уже владеет способом действия в этой ситуации. Следовательно, никаких «отправных точек» для развития своего мышления в этой ситуации он не получает. «Обучение, которое ориентируется на уже завершенные циклы развития, — пишет Л.С. Выготский, — оказывается бездейственным с точки зрения общего развития ребенка, оно не ведет за собой развитие, а само плетется у него в хвосте» [2, с. 386]. Отметим, что одним из принципов дидактической системы Л.В. Занкова был принцип обучения на высоком уровне трудности. Подчеркнем, сталкиваться с трудностями в обучении и учиться преодолевать их — это норма учебной деятельности школьников.

Проблема школьной неуспешности — это комплексная проблема, предполагающая для своего решения объединение усилий всех субъектов образовательного процесса: педагогов, педагогов-психологов, социальных педагогов, дефектологов, самих об-

учающихся. И все же ведущие позиции в ее решении отводятся педагогу — и в профилактике и коррекции трудностей в обучении. Модель индивидуализации педагогической деятельности определяет общую стратегию совместной работы субъектов образовательного процесса в профилактике и коррекции трудностей в обучении. Сформулируем психолого-педагогические рекомендации для педагога по методике построения образовательного процесса как единства и целостности процессов обучения и воспитания. Данные рекомендации, в полном соответствии с моделью индивидуализации педагогической деятельности, нацеливают действия педагога на организацию совместной учебной, учебно-исследовательской, проектной деятельности обучающихся. Именно в так организованной учебно-познавательной деятельности обучающихся возможно решать задачи воспитывающего обучения и вести работу по профилактике и коррекции трудностей в обучении.

Психолого-педагогические рекомендации предполагают организацию образовательного процесса и педагогической деятельности на основе следующих принципов:

- 1) развитие научных понятий на основе имеющихся у обучающихся исходных представлений в данной предметной области;
- 2) организацию учебной деятельности как совместной квазиисследовательской деятельности;
- 3) построение процесса познания как диалога (полилога) — совместного, коллективного обсуждения изучаемой темы;
- 4) реализацию в процессе познания технологии развивающего (формирующего) оценивания;
- 5) приоритетное формирование универсальных учебных действий как условие предметных понятий [3].

Поясним значимость и развивающий потенциал указанных принципов.

Развитие научных понятий на основе имеющихся у обучающихся исходных представлений о данной предметной области [5].

Впервые в отечественной психологии и педагогике на необходимость развития научных понятий на основе имеющихся у ребенка исходных представлений, развития (расширения и обогащения) значения житейского понятия до статуса научного указал Л.С. Выготский. Свой подход к проблеме Л.С. Выготский излагает в полемике со взглядами Ж. Пиаже, утверждавшего

существование непроходимой границы между житейскими (спонтанными) и научными понятиями. В соответствии с этой позицией, в процессе обучения происходит постепенное вытеснение своеобразных свойств и качеств детской мысли более могущественной и более сильной мыслью взрослых людей. Согласно Ж. Пиаже, *новое в развитии возникает извне*. «Особенности самого ребенка, — отмечает Л.С. Выготский, — не играют конструктивной, прогрессивной, формообразующей роли в истории его умственного развития. Не из них возникают высшие формы мысли. Они, эти высшие формы, просто становятся на место прежних» [1, с. 198].

Развитие научных понятий, согласно Л.С. Выготскому, будет непременно опираться на определенный уровень созревания спонтанных понятий. С другой стороны, возникновение научных понятий не может не влиять на уровень прежде сложившихся спонтанных понятий. Это происходит потому, что «те и другие понятия не инкапсулированы в сознании у ребенка, не отделены непроницаемой перегородкой, не текут по двум изолированным каналам, но находятся в процессе постоянного, непрерывного взаимодействия, которое неизбежно должно привести к тому, что высшие по степени обобщения научные понятия должны вызвать изменения структур спонтанных понятий» [там же, с. 199].

Существующие модели организации образовательного процесса в своей основе строятся, как это ни покажется парадоксальным, на идеях Ж. Пиаже. В практике школьного обучения имеющийся у детей субъективный опыт, сложившиеся в самостоятельной активности исходные представления не становятся основой для усвоения предметных научных понятий. Обучение в школе начинается как бы с «чистого листа». Это обстоятельство достаточно четко отражается в педагогическом лексиконе: научные понятия школьников *формируются*, строятся учителем в опоре на содержание осваиваемого понятия, а не *развиваются* на основе имеющихся у детей представлений и сложившегося опыта. Доминирование в школьном обучении процесса формирования при усвоении научных предметных понятий в ущерб их развитию в опоре на исходные представления обучающихся в диалоге и обсуждении их ограничений ведет к блокированию творческой активности детей, снижению мотивации учения и формальному усвоению научных понятий. При таком обуче-

нии основные усилия педагога сосредоточены на содержании самого понятия, на методике работы с ним, безотносительно к возможностям учащихся к его усвоению.

Игнорирование исходных представлений обучающихся, рассмотрение их исключительно с точки зрения дефицитов детского мышления гарантированно приводит к недооценке интеллектуального потенциала обучающихся. Напротив, учитель, понимающий ценность исходных представлений обучающихся и потенциал их развития в направлении научных понятий, как раз и реализует идеологию развивающего образования. Такой учитель способен обнаружить особенности мышления ребенка и сделать исходные представления обучающихся предметом специально организованной и индивидуализированной работы по их развитию. Так построенный образовательный процесс способствует развитию мотивации учения, проявлению активности и самостоятельности в познании. Сопряжение научных и житейских, выработанных в самобытном опыте, понятий делает процесс обучения личностно значимым и осмысленным.

Квазиисследование. Квазиисследовательская деятельность обучающихся по своему содержанию и организации моделирует исследовательскую деятельность ученого. «Мышление школьников в процессе учебной деятельности, — отмечает В.В. Давыдов, — имеет нечто общее с мышлением ученых, излагающих результаты своих исследований» [3, с. 151]. Учебное исследование предполагает построение специально организованных лабораторных и экспериментальных ситуаций со структурированной поддержкой и организацией этой деятельности со стороны учителя.

Радикальное изменение исходного и неполного представления, требующее изменения его ключевых характеристик и другого типа обобщения, оказывается возможным не столько в организации непосредственного взаимодействия с изучаемым объектом, сколько в необходимости встраивания индивидуального исследовательского действия в рамки взаимодействия с партнером, т.е. в рамках совместных учебных действий. «Столкновение» не с изучаемым объектом, а с позицией другого обучающегося (партнера по взаимодействию) или необходимость координации своего индивидуального действия в рамках совместно-распределенной деятельности с ним предполагает

необходимость аргументации своего способа действия и своего представления об объекте, лежащем в основании такого действия. Такая учебная коммуникация, встроенная в совместное учебное действие, становится эффективным средством развития как индивидуальных действий, так исходных представлений, лежащих в их основании.

Психологические условия, формы и способы взаимодействия в совместной учебной деятельности исследовались В.В. Рубцовым и его последователями [6, 7]. Исследователями был разработан метод обучения, главной особенностью которого было включение совместных действий в предметные ситуации — в ситуации освоения предметных понятий. При таком включении процесс построения понятия осуществляется за счет совместного моделирования деятельности, когда искомое содержательное свойство опосредствуется строящимся действием, а само действие становится осмысленным и рефлексивным. Было установлено, что совместность составляет неотъемлемую часть опосредствования объекта действием и включена в процессы трансформации ранее сложившихся у ребенка схем работы с объектом. В данном направлении специально изучалась связь между формой совместной деятельности и способом решения задачи. Было показано, что решению учебной задачи, направленной на освоение общего способа решения класса задач, соответствует специфически учебная форма кооперации. Она характеризуется тем, что участники коллективного действия решают проблему организации своей совместной деятельности в тесной связи с решением учебной задачи, благодаря чему способ решения учебной задачи воспроизводится в составе действий самих участников совместной работы. Таким образом, ориентация партнеров при решении учебной задачи на способ действия, а не на результат — основная характеристика специфически учебной формы кооперации.

Как было показано в исследованиях, психологической основой развивающего обучения является включение в совместную учебную деятельность различных моделей действий участников, а также моделей самих форм организации совместной деятельности. Установлено, что в совместной учебной деятельности должна быть построена форма кооперации, которая обеспечивает раскрытие детьми связи между различными действиями

с познаваемым объектом. В учебном взаимодействии каждое действие ребенка, оставаясь целостным, оказывается двуправленным — на предмет усвоения и на других участников. В совместной учебной деятельности складывается *учебная общность* учащихся, внутри которой предметом анализа становятся результаты рефлексивных действий сверстника, понимание им ситуации и своих действий в ней, обсуждение и согласование с другим совместных действий [7].

Построение процесса познания как диалога (полилога) — совместного, коллективного обсуждения изучаемой темы. Многочисленные исследования показывают важность и эффективность использования специально организованных дискуссий в процессе изучения различного учебного материала и их положительное влияние на формирование как предметных результатов обучения, так и на когнитивное и метакогнитивное развитие обучающихся. Целью учебной дискуссии в классе (полилога), в которой участвуют все обучающиеся, является выявление исходных представлений обучающихся об изучаемом объекте. Задачей учителя в рамках этого этапа работы является организация сопоставления различных исходных представлений и помощь в выявлении различий между ними. Инициация такого полилога направлена на необходимость для участвующих в нем обучающихся в аргументации своей точки зрения и формулировании логически корректных рассуждений. Так как большинство исходных представлений обучающихся являются результатом обобщения их предыдущего опыта, такие представления «схватывают» лишь определенный аспект или сторону обсуждаемого объекта или явления. Они являются неполными обобщениями в большинстве случаев не самых существенных, но наиболее видимых и наглядных сторон объектов. Сопоставление таких неполных обобщений с аналогичными представлениями других обучающихся создает условия для их осознания и рефлексии участниками полилога, понимания границ их применимости и в конечном счете возможности их изменения и трансформации в более полные представления, являющиеся результатом проведенной дискуссии. Такие совместно построенные участниками полилога представления могут быть далее интериоризированы участниками обсуждения, обеспечив шаг в их концептуальном развитии.

Важно отметить, что описанное коллективное обсуждение может предшествовать организации квазиисследовательской деятельности с целью, например, выработки общих представлений группы на основе отдельных исходных представлений обучающихся и дальнейшей проверки этого общего представления в форме гипотезы, тестируемой в ходе организованного эксперимента. Вместе с тем этот этап может быть, напротив, следствием организованного ранее эксперимента с целью анализа не только исходных представлений, но их соответствия или несоответствия полученным в ходе эксперимента результатам. Кроме того, учебная дискуссия в форме диалога двух участников (а не всего класса) может быть встроена непосредственно в этап квазиисследовательской деятельности, осуществляемой в коллективно-распределенной форме.

Развивающее оценивание. В традиционной практике массовой общеобразовательной школы оценивание как одна из важнейших профессиональных функций учителя сводится обычно к определению правильности выполнения самостоятельных или контрольных работ и выставлению соответствующей отметки. В основе такого способа реализации действия оценивания лежит выявление учителем ошибок, допущенных обучающимся, и их интерпретация как более или менее важных отклонений от нормативного знания или правильного способа решения задачи. Суммируя количество ошибок и оценивая их вес, учитель может поставить итоговую отметку, символизирующую, по сути, меру отклонения допущенного обучающимся от эталонного знания или нормативного способа действия. Такая отметка как мера отклонения от эталона является проявлением более общего подхода к учебной деятельности и мышлению обучающегося с точки зрения выявления их дефицитов по отношению к экспертному, нормативному знанию.

Недостатком этого взгляда на сущность действия оценивания является не только то, что такой способ обратной связи от учителя к ученику является скорее демотивирующим для многих обучающихся, но и то, что фактически он обесценивает во многих случаях результаты собственной пусть и «неправильной» мысли ребенка. Направленность традиционной отметки на контроль

(в том числе внешний) результатов обучения, а не на развитие учебной деятельности и помощь обучающемуся в преодолении трудностей в обучении и того или иного непонимания в значительной степени девальвирует ее ценность как механизма эффективной обратной связи.

Индикатором того, что направленностью такого способа оценивания является преимущественно контроль, а не выявление трудностей и оказание индивидуализированной помощи в их преодолении является также преобладание процессуального подхода к проверяемым знаниям. Процесс решения задачи или примера при этом рассматривается как последовательность осуществления тех или иных формальных действий и операций с учебным содержанием, представленным в знаковой форме, и редко направлен на оценку освоения обучающимся концептуального содержания, предполагающего понимания специфического отношения между действиями в знаковой системе и тем реальным содержанием объектов, процессов или феноменов, которые стоят за этими знаковыми преобразованиями.

Учитель, ориентированный на анализ ошибок с точки зрения стоящих за ними представлений, рассматривает ошибку, по сути, как «окно возможностей» заглянуть в мир предметного мышления ребенка, понять его своеобразие и проложить курс от него к научному знанию. Такой способ оценивания, который можно назвать развивающим, является необходимым, позитивно воспринимается обучающимся при столкновении с трудностями в обучении.

Формирование универсальных учебных действий как условие развития исходных представлений. Несмотря на то, что действующие ФГОС общего образования постулируют в качестве основных образовательных целей формирование трех типов образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных), на практике система образования концентрирует свои усилия на формировании именно предметных образовательных результатов. Вся существующая система оценивания качества образования как на уровне отдельного ученика, так и на уровне оценки качества образования школы или региона построена на доминировании именно предметных измерителей образовательных результатов. Эта тенденция привела к свое-

образному феномену массового «приговаривания» про формирование универсальных учебных действий школьников при практически единодушном понимании того, что формирование УУД является или задачей предельно второстепенной по отношению к формированию предметных знаний, или по меньшей мере параллельной профессиональной задачей.

Напротив, в подходе, связанном с развитием именно концептуальных знаний, начиная с исходных представлений обучающихся, с которыми они приходят в школу, и на протяжении всего периода обучения именно эти представления и их развитие оказываются основным предметом внимания учителя. Понимание таких представлений как специфических единиц актуального уровня предметного мышления обучающихся определяет в этом случае и отношение к ошибке, и необходимость видеть в ней возможность развития, и необходимость организации рефлексии самими обучающимися концептуальных оснований их действий и предлагаемых решений. Широкое использование учебной дискуссии обеспечивает выявление таких представлений и возможность их трансформации в результате организованного сопоставления с другими точками зрения и преодоления узости эгоцентризма. Необходимость координации собственного индивидуального действия внутри коллективно-распределенной деятельности заставляет обучающегося не только манипулятивно изменять исходный способ действия методом проб и ошибок, но осознавать его и аргументировать партнеру по совместному действию.

Выдвижение и проверка исходной гипотезы, соотнесение прогноза и реальных данных, осознание оснований своего способа действия, умение работать в команде и аргументировать свою точку зрения в рамках диалога — все эти и многочисленные другие универсальные учебные действия, метакогнитивные навыки оказываются не второстепенным или необязательным продуктом системы образования, а необходимым условием концептуального развития школьника и его движения от исходных представлений в направлении полноценных научных понятий. Универсальные учебные действия являются при этом, с одной стороны, необходимым условием концептуального развития обучающегося, без которых формирование полноценных знаний,

применимых в реальных контекстах, оказывается невозможным, а с другой стороны, они являются результатом организации учебной деятельности, направленной на концептуальное развитие обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 томах. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ПЕЛЕНГ, 1996. 544 с.
4. *Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Королева Я.П.,* Современные модели профилактики и коррекции трудностей в обучении в работе школьных служб поддержки в зарубежных странах // Современная зарубежная психология. 2022.
5. *Исаев Е.И., Марголис А.А., Сафронова М.А.* Методика развития исходных математических и естественнонаучных представлений обучающихся до научных понятий в начальной школе // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 6. С. 25–45.
6. *Рубцов В.В., Исаев Е.И., Конокотин А.В.* Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 1. С. 28–40.
7. Совместная учебная деятельность и развитие детей: коллект. монография / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: Изд-во МГППУ, 2021. 352 с. URL: https://psyjournals.ru/clcd_2021/index.shtml (дата обращения: 08.09.2022).

6.7. Технологии психолого-педагогической работы в системе образования (итоги Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде – 2019)¹

Изменения социально-экономической ситуации в стране, принятие новых законодательных актов в сфере образования, учитывающих государственные, социальные и личностные

¹ В соавторстве с Романовой Е.С. Полностью опубликовано в: Социальные науки и детство. 2020. Т. 1. № 1. С. 100–113.

потребности граждан, требуют совершенствования психологического обеспечения образовательной деятельности, более глубокого участия педагогов-психологов в образовательной и воспитательной практике для контроля и обеспечения необходимого развития различных категорий обучающихся, что предполагает высокий уровень профессиональной подготовки соответствующих специалистов [2].

«Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» однозначно определяет основное содержание деятельности практических психологов в системе образования, обусловленное необходимостью повышения научной и организационной составляющих этой работы, предполагающей создание единой структуры, контролирующей практическую работу конкретных специалистов, обобщающей и нормативно закрепляющей лучший опыт и новые разработки [1].

Разработка и практическая работа с учетом требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [13] значительно активизировали деятельность психологов образования по психолого-педагогическому контролю образовательного процесса в образовательных организациях с учетом возрастных и личностных особенностей обучающихся. Определелись конкретные целевые проблемы, связанные с решением кадровых, квалификационных и правовых аспектов всей этой работы. Обнаруживается устойчивая тенденция в реализации организациями моделей психолого-педагогической командной работы на основе межведомственного и междисциплинарного взаимодействия [12].

Итогом последних пяти лет, связанных с обсуждением, апробацией и внедрением профессионального стандарта, стало:

- совершенствование организации психологической работы на всех уровнях образовательной практики и развитие профессионализма психологов образования в решении проблем подрастающего поколения;
- развитие информационного и методического обеспечения психологической работы в сфере образования;
- развитие новых форм совместной деятельности разных организаций образовательной сферы в практике психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [13].

Эффективную работу в данном направлении в соответствии со своими целями, задачами и основными направлениями деятельности осуществляет Федерация психологов образования России (ФПО) [3, 4].

Помимо многих других мероприятий ФПО ежегодно проводит «Всероссийский конкурс лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде». Конкурс ориентирован на последовательное обогащение опыта разработки и внедрения психолого-педагогических проектов на основе достижений современной науки и современных технологий, а также методов психологической работы. В настоящее время создан банк эффективных психолого-педагогических проектов, соответствующих требованиям современной образовательной практики.

Конкурс проводился по семи номинациям, предусматривающим следующие основные направления психолого-педагогической работы в школе.

1. Организация работы психологической службы в образовательной организации для решения задач, предусмотренных Концепцией развития психологической службы.

2. Психолого-педагогическая работа, направленная на раннее выявление и предупреждение возможных трудностей в обучении и воспитании обучающихся, а также предупреждение отклонений в их развитии и поведении.

3. Психологическая работа по преодолению проблем и компенсации недостатков обучающихся, отстающих в обучении и развитии и испытывающих трудности в адаптации в образовательной среде.

4. Коррекционно-развивающая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной среды образовательной организации.

5. Психолого-педагогическая и консультационная практика работы с обучающимися, помогающая им в развитии личностного и социального потенциала в своем профессиональном будущем.

6. Просветительская психолого-педагогическая работа, направленная на повышение уровня психологической компетентности обучающихся, их родителей и педагогов.

7. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса, направленное на создание необходимых условий их всестороннего развития.

Представляемые на конкурс программы должны были в максимальной степени соответствовать профессиональным требованиям к специалистам, ведущим психолого-педагогическую работу в образовательных организациях, быть включены в общий педагогический процесс, содержать показатели и критерии оценки развития обучающихся. Согласно условиям конкурса, программа проходила апробацию и подтвердила эффективность.

В конкурсе приняли участие 36 субъектов Российской Федерации (рис. 27). Представленные на рисунке данные свидетельствуют о больших резервах в развитии и совершенствовании квалификационного уровня психологов образования и внедрении новых организационных подходов в организации психолого-педагогической практики из разных регионов.

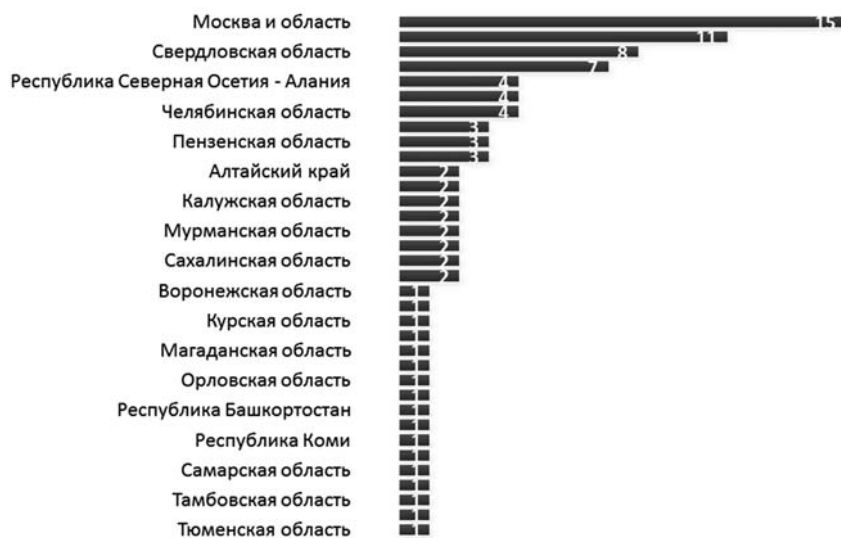


Рис. 27. Субъекты Российской Федерации, принявшие участие в конкурсе

На рис. 28 показано распределение 95 проектов, представленных на конкурс, по семи номинациям и 40 проектов-лауреатов по этим номинациям, им присвоен гриф «Рекомендовано общероссийской общественной организацией «Федерация психо-

логов образования России” для реализации в образовательных организациях и центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи». По итогам конкурса определено 20 победителей, занявших первое, второе и третье места в номинациях конкурса.

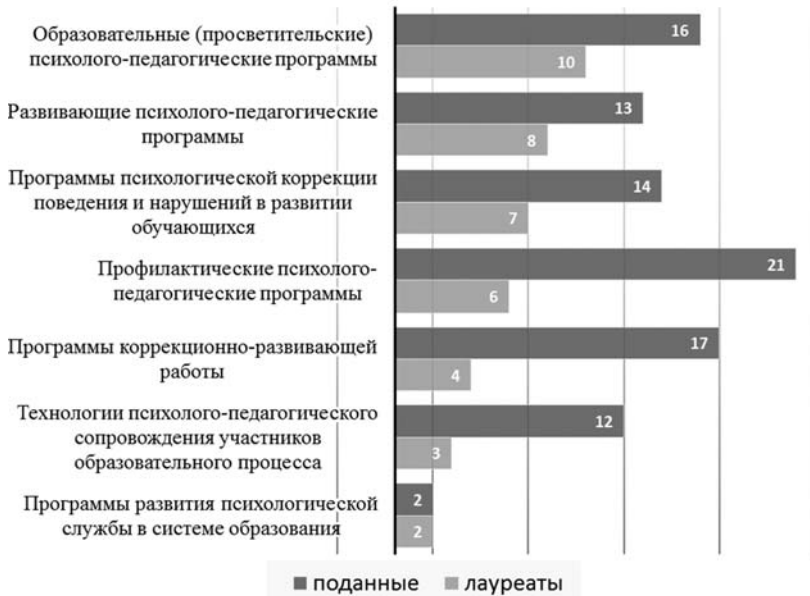


Рис. 28. Программы, поданные на конкурс, и программы-лауреаты

Результаты конкурса показали, какие психолого-педагогические направления стали самыми актуальными и востребованными областями деятельности психолога в образовании в этом конкурсном году (по количеству программ-лауреатов) (см. рис. 29).

Первое место в конкурсе заняли семь программ (<https://rospsy.ru/KP2019-results>), для которых характерна глубокая научная и содержательная авторская проработка разных современных форм практических занятий с обучающимися, рассчитанных на период до одного года. Авторы данных программ максимально используют и развивают практику психолого-педагогической работы в образовательных организациях, учитывают опыт конкурсных программ предыдущих лет.

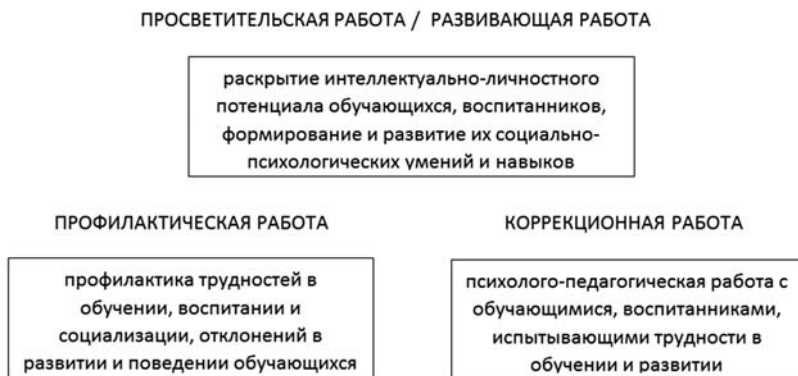


Рис. 29. Наиболее актуальные области деятельности психолога в образовании

В качестве общих положительных результатов конкурса можно отметить следующее.

- На экспертизу поступило большое количество работ педагогов-психологов разных субъектов Российской Федерации, что подчеркивает значимость психологической работы в системе образования.

- Темы, представленные на конкурс, отличаются актуальностью и важностью для системы образования в связи с модернизацией, ориентированной на ФГОС.

- Неоспоримой заслугой всех работ необходимо назвать желание авторов усовершенствовать конкретный вид деятельности путем выдвижения своего проекта.

- Представленные программы являются адресными, разработанными или модифицированными для конкретных образовательных учреждений или определенных категорий субъектов образовательной среды.

- Программы-лауреаты отличаются четкой структурой, логикой, соответствуют всем требованиям, предъявляемым к программам на конкурсе, являются готовым образовательным продуктом.

- Программы-лидеры ориентированы на решение поставленных задач комплексно, с привлечением всех участников образовательного процесса, с учетом специфики выбранного контингента.

В развивающих психолого-педагогических программах основной акцент делается на развитие эмоциональной сферы детей и подростков. Несмотря на единую направленность, средства и технологии, описанные в программах, весьма разнообразны, имеются оригинальные решения подбора методического инструментария [18].

Большое количество работ-лауреатов посвящено деятельности в дошкольных образовательных организациях.

Вместе с тем, учитывая стоящие перед психологами образования задачи, отраженные в концепциях развития психологической работы в образовании в Российской Федерации, необходима более глубокая проработка разделов программ по следующим аспектам.

- Теоретическое обоснование по выбранной проблеме практической деятельности с акцентом на современные концепции и существующие разработки.

- Соотнесение целей и задач с актуальными проблемами в образовательной и социальной средах.

- Инновационная составляющая предлагаемых программ и технологий.

- Отечественный и зарубежный научный опыт для решения диагностических и коррекционных задач.

- Привлечение возможностей современных цифровых технологий в реализации целей и задач работы педагога-психолога.

Анализ содержания конкурсных работ как проектных работ позволил выделить основные проблемы организации и проведения этой работы в школе. Как показали работы, практическая, проектно-инновационная деятельность предполагает наличие у исследователей следующего профессионального потенциала:

- способности разрабатывать и использовать инновационные технологии для решения новых психологических и социальных задач в образовательной и социальной сферах;

- способности создавать программы исследований социального и личностного статуса человека с применением современного психологического инструментария;

- способности к профессиональному проведению психологической диагностики и консультационной работы с обязательной оценкой эффективности психического развития обучающихся;

– способности к организации и проведению экспертизы эффективности реализации инновационной деятельности.

Такая сложная, комплексная инновационная деятельность обнаружила следующие проблемы внедрения проектов образовательной и социальной среды в образовательную практику:

- организационные — неполное обеспечение педагогическими кадрами для участия в проекте (кадровый ресурс), неорганизованное повышение квалификации по участию в проектной деятельности, коллективном анализе деятельности;
- содержательные — невладение современными методами проектной работы, технологиями обучения и воспитания, проектной деятельности;
- научно-методические — неадекватный анализ ситуации, отсутствие четкой программы, плана действий и обучения коллектива;
- мотивационно-психологические — недостаточность стимулирования педагогического труда, личная незаинтересованность в результатах проекта, отсутствие необходимых качеств и способностей, неподготовленность педагогов к инновационной деятельности.

Общий анализ итогов конкурса позволил выделить основные проектные направления, инициированные запросами образовательной и социальной среды города:

- развитие образовательной деятельности в системе основного и дополнительного образования;
- развитие консультационно-развивающей работы с обучающимися по проблемам социализации и личностного развития [8];
- развитие практик психологической помощи обучающимся в их профессиональном самоопределении [9];
- разработка новых психологических технологий защиты школьников от агрессивных проявлений среды [17];
- решение прикладных вопросов оптимизации организационной культуры школы;
- разработка тренинговых программ для горожан, направленных на преодоление стрессовых ситуаций;
- разработка новых социально-психологических практик помощи семьям [7], работы с подростками с разными видами

зависимости, работы с детьми с ОВЗ, работы с разными группами населения [14, 15];

- исследование психологических закономерностей жизнедеятельности мегаполиса [11];
- развитие новых форм социальной работы в молодежной среде.

Выполнение проектов связано с решением вопросов координации и согласования теоретической и практической работы с заинтересованными образовательными и другими организациями. Такое взаимодействие обеспечивает:

- высокую взаимную ответственность за ожидаемый результат внедрения проекта в практику работы организации;
- возможность для организаций повысить эффективность решения воспитательных и образовательных задач в отношении всех категорий обучающихся;
- активное взаимодействие всех структур школьной жизни через связующее звено, построенное на совместной разработке и внедрении практико-ориентированных проектов.

В контексте состоявшейся практики разработки программ и технологий психолого-педагогической работы в системе образования можно выделить основные задачи совместной деятельности разных образовательных организаций на этапе внедрения психолого-педагогических программ (проектов) (см. рис. 30).



Рис. 30. Задачи внедренческого этапа психолого-педагогических проектов в образовательной сфере

Организация психолого-педагогической работы в образовательной организации совместно с другими организациями может рассматриваться как необходимый и обязательный элемент образовательной и воспитательной практики в отношении подрастающего поколения. На рис. 31 показаны организационные этапы развертывания.



Рис. 31. Организация практико-ориентированной деятельности образовательной организации и других учреждений образования

Социальная среда на представленной схеме выступает как многообразие факторов, определяющих взаимоотношения участников образовательного процесса. Успешность вхождения в социальную среду выпускников образовательной системы рассматривается как результат и показатель эффективности деятельности субъектов образовательной среды. Взаимодействие образовательной и социальной среды — актуальная мировая тенденция в развитии современных мегаполисов. Интеграция методов и технологий научно-исследовательской и проектной работы в области психологии в рамках деятельности разных организаций позволяет ставить и решать задачи взаимодействия в соответствии с запросами образовательной и социальной среды.

Запросы, поступающие от образовательной и социальной среды, составляют проблемное поле и являются основой для

организации совместной практико-ориентированной деятельности разных образовательных организаций.

Основные работы, необходимые для реализации психолого-педагогического проекта, могут быть представлены в виде «дорожной карты» разработки и реализации практико-ориентированных проектов, включающей следующие позиции.

1. Разработка план-проекта будущего проекта и согласование с образовательной организацией.

2. Проведение мониторинга и разработка теоретических и методических подходов к реализации проекта.

3. Проведение целевой научно-исследовательской работы в образовательной организации.

4. Обобщение результатов и разработка теоретической модели работы по проекту.

5. Разработка совместного с образовательной организацией проекта практической работы в соответствии с согласованной моделью.

6. Реализация поэтапной программы работы по проекту. Анализ эффективности по целевым показателям проекта.

В рамках совместной деятельности разных образовательных организаций научный потенциал вуза, необходимый для разработки новых научно обоснованных практических подходов в психологической работе в образовательной и социальной среде города, определяется следующей практикой вуза в образовательной среде города.

1. Создается и расширяется база научных моделей, программ и методических разработок по вопросам диагностики, экспертизы, коррекции, консультационной работы, тренингов (и др.).

2. Внедряется практика разработки и реализации практико-ориентированных проектов, привязанных к конкретным условиям работы школы (или группы школ).

3. Увеличивается объем и сложность практико-ориентированных проектов психологической и социальной помощи детям, родителям и педагогам.

4. Формируются устойчивые связи с разными образовательными учреждениями на основе развивающейся совместной деятельности.

5. Совершенствуются методики оценки эффективности по целевым показателям совместных со школами проектов.

6. Внедряется проектная направленность работы студентов по запросам образовательных учреждений во время учебных практик студентов [19, 20].

7. Апробируются модели разработки и реализации практико-ориентированных проектов.

8. Внедряются разные формы онлайн-работы в образовательной среде.

Целенаправленная практика реализации всех возможностей совместной работы вуза и образовательной организации будет наиболее эффективным образом способствовать решению стоящих перед образованием задач.

Итоги конкурсной работы позволяют сформулировать основные направления по развитию психолого-педагогической практики в системе образования.

- Создание банка методик, программ, технологий, являющихся лучшими практиками в деятельности педагога-психолога в России.

- Развитие проектно-исследовательской деятельности в образовательных организациях с подключением потенциала профильных вузов.

- Продвижение лучших практик, программ, технологий в регионы Российской Федерации (разработка технологий внедренческой практики).

- Развитие сетевой организации по взаимодействию и координации проектной деятельности образовательных организаций и вузов.

- Организация курсов повышения квалификации в регионах.

- Развитие различных форм конкурсных работ: практико-ориентированные проекты (программы, технологии), научные проекты, научно-исследовательские разработки.

- Определение наиболее актуальных направлений психолого-педагогической работы, в частности разработка программ с особой тематикой (суицидальные риски, работа с несовершеннолетними правонарушителями и т.д.).

- Специализация программ для работы в разных типах учреждений (школах, дошкольных учреждениях, ППС-центрах, образовательных организациях закрытого типа и др.).

Таким образом, можно констатировать, что новая практика проведения регулярных конкурсов по различным направлениям

психолого-педагогической практики, организуемая ФПО, содержит в себе высокий конструктивный потенциал для развития и демонстрации лучшего профессионального опыта и технологий эффективной психолого-педагогической работы в системе образования России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берберян А.С., Романова Е.С., Корнилова О.А. Самопонимание этнической идентичности как сущностная характеристика самосознания студенческой молодежи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». 2019. № 2 (37). С. 66–72.

2. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 г. URL: https://psiholog-rmo.ru/wp/wp-content/uploads/2018/01/20180117-konceptsiya_17.pdf (дата обращения: 17.08.2020).

3. Романова Е.С., Абушкин Б.М. Психологическая помощь подросткам в ситуациях их профессионального самоопределения // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 45–54.

4. Романова Е.С., Бершедова Л.И., Рычихина Э.Н., Макшанцева Л.В. Конфликтологическая компетентность работников образования и безопасность образовательной среды: учеб.-метод. пособие. М.: Изд-во МГПУ, 2018. 204 с.

5. Романова Е.С., Иванов А.В. Развитие детской общности в условиях образовательной среды в концепции субъектности В.И. Слободчикова // ЦИТИСЭ. 2019. № 4 (21). С. 423–430.

6. Романова Е.С., Иванцов О.В., Чибискова О.В. Дистанционное консультирование как инновационный способ психологической помощи // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. В 2 частях: материалы XI Международной научно-практической конференции / науч. ред. В.И. Казаренков. 2018. С. 326–329.

7. Романова Е.С., Макшанцева Л.В. Психологическая помощь семьям, воспитывающих подростков с девиантным поведением // Человеческий капитал. 2018. № 6 (114). С. 77–91.

8. Романова Е.С., Макшанцева Л.В. Оценка и развитие личностного и социального потенциала обучающихся общеобразовательных организаций // Проблемы общей и педагогической психологии: коллект. монография. М.: РИТМ, 2019. С. 7–32.

9. Романова Е.С., Решетина С.Ю. Психологические проблемы выпускников вуза на рынке труда // Непрерывное дополнительное образование в государствах-участниках СНГ: опыт, приоритеты и перспективы развития: сб. материалов III Международной научно-практической конференции. Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2018. С. 254–259.

10. Романова Е.С., Рычихина Э.Н. Научно-исследовательская деятельность студентов гуманитарного направления // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. В 2 частях: материалы XII Международной научно-практической конференции. Российский университет дружбы народов, 2019. С. 8–12.

11. Рубцов В.В. Цели, задачи и основные направления деятельности Федерации психологов образования России // Вестник практической психологии образования. 2014. № 2. С. 10–15.

12. Рубцов В.В., Дубровина И.В., Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Романова Е.С., Семькин В.В. Концепция развития системы психологического обеспечения (психологической службы) образования в Российской Федерации на период до 2010 г. // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12. № 1. С. 69–82. URL: https://psyjournals.ru/psyedu/2007/n1/Rubcov_Dubrovina_Zabrodin_Metelk_full.shtml.

13. Рубцов В.В., Забродин Ю.М., Леонова О.И. Апробация и применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: региональный опыт // Вестник практической психологии образования. 2019. Т. 16. № 1. С. 6–14. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2019/n1/Rubtsov_Zabrodin_Leonova.shtml (дата обращения: 23.09.2020).

14. Bisbey T.M., Reyes D.L., Traylor A.M., Salas E. Teams of psychologists helping teams: The evolution of the science of team training // American Psychologist. 2019. Vol. 74. P. 278–289. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000419/>.

15. Haynes N.J., Vandenberg R.J., DeJoy D. M., Wilson M.G., Padilla H.M., Zuercher H.S., Robertson M.M. The workplace health group: A case study of 20 years of multidisciplinary research // American Psychologist. 2019. Vol. 74. P. 380–393. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000445>.

16. Myers J. Why Support Students? Using the past to Understand the Present // Higher Education Research and Development. 2013. Vol. 32 (4). P. 590–602. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2012.700509>.

17. Phelps R., Bray J.H., Kearney L.K. A quarter century of psychological practice in mental health and health care: 1990–2016 // American Psychologist. 2017. Vol. 72 (8). P. 822–836. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000192>.

18. Proctor R.W., Vu K.-P. L. How psychologists help solve real-world problems in multidisciplinary research teams: Introduction to the special issue // American Psychologist. 2019. Vol. 74 (3). P. 271–277. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000458>.

19. Teaching Psychology around the World. Vol. 4 / ed. by J.R. Grant, A. Padilla-López and J. L.S. Binti Jaafar, L. K. de Souza, L. Zinkiewicz, T. Jacqui. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2018. 499 p.

20. Yale A.T. The personal tutor — student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education // Journal of Further and Higher Education. 2019. Vol. 43 (4). P. 533–544. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>.

РАЗДЕЛ 7



ОБРАЗОВАНИЕ В ИНТЕРЕСАХ ДЕТЕЙ



7.1. Психология образования в интересах детей¹

ВЫЗОВЫ И РИСКИ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА: ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ В МЕНЯЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

Современное детство столкнулось с новыми вызовами и рисками. Их анализ позволяет глубже понять социальную ситуацию развития современного ребенка, сформулировать требования к образованию как эффективному институту защиты детства.

Первую группу проблем составляют собственно проблемы обучения, воспитания и развития детей в различные периоды школьного детства, проблемы организации учебной деятельности школьников.

Для дошкольного образования на сегодняшний день характерны:

- высокая наполняемость групп, тенденция к сохранению большого числа обучающихся и (или) увеличение количества детей в группе, что приводит к снижению качества образовательной работы с детьми и (или) неоправданному увеличению затрат педагога. Вследствие этого возникают: проблемы социализации детей; сложности в обеспечении оптимальных условий развития детей дошкольного возраста и индивидуализации образования; профессиональное выгорание педагогов и «вымывание» педагогических кадров из системы дошкольного образования;

¹ Доклад, прочитанный на XIII Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: педагог-психолог в мире школы» 25 апреля 2017 г. Конференция состоялась в МГППУ 25–26 апреля 2017 г. Опубликовано полностью в: Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 2–18.

- низкий социальный статус воспитателя — педагога дошкольного образования, что приводит к «старению» кадров и низкому проценту приходящих в профессию молодых высокообразованных и профессионально подготовленных педагогов;
- отсутствие условий для реализации систематической образовательной работы с детьми от 1 года до 3 лет — отсутствие педагогов, образовательных программ, специально оборудованных помещений;
- уменьшение (сокращение) количества педагогов-психологов, других педагогических работников, чье профессиональное сопровождение развития ребенка (если учитывать специфику ФГОС ДО, направленного на социализацию и индивидуализацию, а также особенности социально-экономической ситуации) необходимо для качественной реализации дошкольной образовательной программы в условиях инклюзивного образования;
- отсутствие системы методических служб, сопровождающих реализацию дошкольных образовательных программ в образовательной организации, что приводит к формализму и снижению качества реализации требований ФГОС дошкольного образования.

Проблемы начальной и основной школы условно можно объединить в три основных блока.

1. Психологическое сопровождение учебной деятельности, включающее:

- экспертизу психолого-педагогических условий реализации ФГОС;
- сопровождение программы формирования и развития универсальных учебных действий (УУД);
- сопровождение программы индивидуализации и дифференциации обучения на всех ступенях общего образования:
 - сопровождение процессов выявления и развития способностей обучающихся,
 - сопровождение одаренных и высокомотивированных детей,
 - сопровождение обучающихся, испытывающих трудности в обучении;
- сопровождение предпрофильного и профильного образования;

- сопровождение процессов подготовки и проведения итоговой аттестации обучающихся.

2. Психологическое сопровождение процессов воспитания и социализации, включающее:

- сопровождение процесса адаптации детей к обучению в образовательной организации;
- сопровождение внутришкольной работы по формированию культуры здорового образа жизни;
- сопровождение внутришкольной работы по формированию культуры безопасного образа жизни;
- профилактику социальных рисков;
- сопровождение деятельности детских объединений.

3. Психологическое сопровождение программы коррекционной работы, которая предполагает:

- поддержку педагогов и родителей в вопросах организации образовательного процесса детей с ОВЗ в образовательной организации;
- участие в создании инклюзивной среды образовательной организации;
- сопровождение процесса обучения детей с ОВЗ в образовательной организации.

Следует признать, что введение ФГОСов не только не улучшило образовательную ситуацию, но и привело к новым проблемам, осложняющим доступ детей к качественному образованию. Так, в 2015 г. по сравнению с 2013 г. выросла доля лиц, имеющих детей в возрасте до 15 лет, которые оценивают неудовлетворительно качество образовательных услуг, получаемых их детьми в образовательных организациях (в процентах к общему числу лиц, имеющих детей в возрасте до 15 лет, с 10,1 до 16,3%). Этот факт свидетельствует о том, что работа педагогических работников в интересах детей — важная задача современного образования.

Не менее значимыми следует признать проблемы этнокультурного образования.

- Существует разрыв между заложенной во ФГОС ОО ориентацией на личностные результаты освоения ООП, такие как формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории,

культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира, и реализацией имеющихся задач. Упор в области межэтнического общения делается педагогами не на умение понимать других (межкультурную компетентность), а на позитивное отношение к другим народам, которое, без подкрепления специально организованными действиями, чаще всего превращается в декларативную толерантность.

- Имеет место разрыв между декларируемой ориентацией на гражданский патриотизм и реализацией его на практике. При том, что образовательная среда медленно отходит от понимания патриотизма исключительно как военного, гражданский патриотизм чаще всего подменяется акциями демонстративного характера. Педагоги в целом слабо владеют реальными образовательными технологиями развития конструктивного гражданского патриотизма.

- Имеют место случаи, когда мигрантофобская ориентация некоторых СМИ отражается на взглядах школьников. По имеющимся данным, 2/3 учащихся негативно настроены по отношению к мигрантам. Ситуация, когда рынок труда РФ открыт для мигрантов из Средней Азии и Закавказья, чревата активным включением школьников в антимигрантские акции ксенофобного и националистического характера.

Вторую группу образуют проблемы различных категорий детей — детей-инвалидов, детей-сирот, детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

По данным статистики, за последние три года более чем на 18% возросло количество детей с ОВЗ: в 2016 г. зафиксировано 470 тыс. дошкольников с ОВЗ и 750 тыс. школьников с ОВЗ. Наблюдается ежегодное увеличение количества детей-инвалидов в России (в 2012 г. — 560 422 человек, в 2016 г. — 616 905 человек). В качестве причин детской инвалидности (за 2015 г.) специалисты выделяют:

- психические расстройства и расстройства поведения (24,7%);
- болезни нервной системы (20,3%);

- врожденные аномалии развития и генетические заболевания (17,7%).

При этом все еще остаются не решенными следующие вопросы:

- материально-техническое оснащение образовательных организаций, обеспечение их современным дидактическим оборудованием и технологиями образования детей-инвалидов и лиц с ОВЗ;

- формирование системы подготовки кадров и профильных специалистов — педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, сурдопедагогов, тифлопедагогов, социальных педагогов, способных работать как в специальных (коррекционных) школах, в отдельных классах для обучающихся с ОВЗ, так и в условиях инклюзивных школ;

- внесение изменений, апробация и доработка ФГОС для обучающихся с ОВЗ. Обеспечение внедрения ФГОС для обучающихся с ОВЗ необходимыми ресурсами: кадровыми, финансовыми, организационными;

- развитие сетевого взаимодействия образовательных организаций (на всех уровнях образования), обеспечивающих совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, подготовку и повышение квалификации педагогических, медицинских работников и вспомогательного персонала для сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью;

- получение своевременной помощи на ранних стадиях возрастного развития;

- получение образования детьми с множественными и комплексными нарушениями;

- развитие системы дополнительного образования детей с ОВЗ и инвалидностью;

- профессиональное образование лиц с ОВЗ — построение системы, создание необходимых условий, подготовка кадров. Разработка специальных требований к ФГОС ВО;

- построение системы межведомственного взаимодействия для обеспечения доступного и качественного образования названной категории обучающихся;

- развитие взаимодействия государственных и общественных организаций по вопросам образования людей с инвалидностью. Поддержка социально ориентированных НКО, реали-

зующих проекты работы с детьми с ОВЗ, детьми-инвалидами, а также с волонтерами и родителями, работающими с данными группами лиц.

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Реализация государственной политики в области образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья предполагает возможность получения этой категорией граждан полноценного высшего образования, приобретения такой специальности, которая дает возможность человеку стать равноправным членом общества. Более того, для людей с ограниченными возможностями здоровья ценность высшего профессионального образования значительно выше, чем для людей без физических ограничений, поскольку оно существенно уменьшает их социальную изоляцию и экономическую зависимость.

По имеющимся данным, 68% граждан Российской Федерации с ограниченными возможностями здоровья трудоспособного возраста хотят получить высшее образование, 15% — не желают его получать, а 17% — не могут принять решение. По официальным данным, лишь 16% из числа всех трудоспособных инвалидов России имеют работу. В большинстве своем эта работа не является постоянной и достойной, она не престижна и низкооплачиваема. Однако среди тех, кто получил высшее и среднее образование, доля имеющих постоянную работу значительно выше — около 60%, что свидетельствует об актуальности рассматриваемой проблемы.

В 2016 г. Нижегородским государственным педагогическим университетом имени К. Минина в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ был проведен мониторинг наличия в образовательных организациях высшего образования специальных условий для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Свои данные по трем нозологическим группам (нарушения зрения, слуха и двигательной активности) представили 280 вузов. Согласно результатам мониторинга, численность студентов с инвалидностью, обучающихся в государственных и негосударственных вузах РФ, составляет 21 729 человек (Количество выпускников с инвалидностью по всем уровням образования — бакалавриат, специа-

литет, магистратура и аспирантура — представлено на рис. 32). При этом в большинстве вузов, участвующих в мониторинге, необходимые специальные условия для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья должным образом не обеспечены. Таким образом, можно говорить о наличии системной проблемы, которую следует решать на государственном уровне.

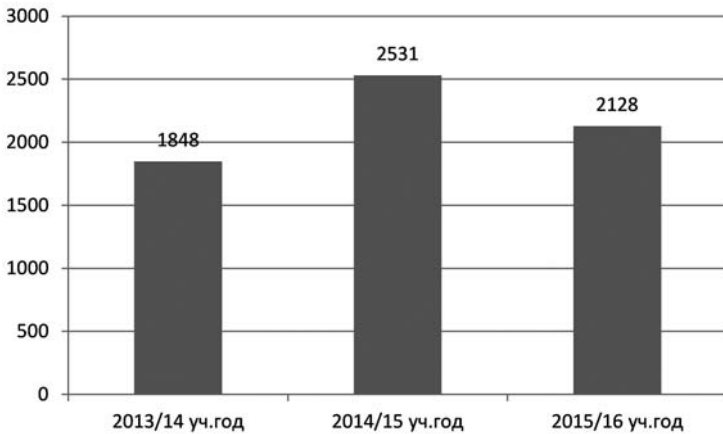


Рис. 32. Количество выпускников с инвалидностью в вузах РФ по всем уровням образования за последние три учебных года

Постановлением Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. № 1297 утверждена Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 гг. **Основная цель программы** — создание правовых, экономических и институциональных условий, способствующих интеграции инвалидов в общество и повышению уровня их жизни.

В мае 2016 г. Правительством РФ утвержден Межведомственный комплексный план мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2016–2018 гг. Его главная задача — создать и ввести в действие систему непрерывного инклюзивного высшего профессионального образования в вузе.

Организация инклюзивного образования в вузе потребует решения целого комплекса проблем и проведения определен-

ных работ, обеспечивающих создание специальных условий при обучении в вузах студентов с инвалидностью различных нозологических групп.

Следует выделить проблемы, связанные с разработкой:

- организационного и управленческого обеспечения процесса образования инвалидов в вузе (наличие программы психолого-педагогического сопровождения инвалидов, профориентационных мероприятий по работе с инвалидами, мероприятий по трудоустройству инвалидов и пр.);

- нормативно-правового обеспечения (наличие в вузе документации и локальных актов).

Актуальными остаются следующие вопросы:

- архитектурная доступность зданий и территории, окружающей здания образовательных организаций, осуществляющих обучение студентов с инвалидностью;

- обеспечение безопасного пребывания студентов с инвалидностью на территории образовательной организации;

- создание специальных рабочих мест в аудиториях для инвалидов.

Помимо вышеперечисленных задач вузы сталкиваются с необходимостью проведения следующей работы:

- повышение компетенций руководителей, сотрудников специализированных подразделений вузов по работе с инвалидами, преподавателей вуза, в котором проходят обучение инвалиды; регулярное повышение квалификации руководителей, сотрудников специализированных подразделений вузов по работе с инвалидами с целью комплексного сопровождения процесса образования инвалидов; повышение квалификации преподавателей с целью получения знаний о психофизиологических особенностях инвалидов, специфике приема-передачи учебной информации, применения специальных технических средств обучения;

- адаптация методического обеспечения учебного процесса при обучении в вузах студентов с инвалидностью:

- адаптация образовательных программ,

- адаптация методов обучения,

- адаптация методов воспитания,

- организация проведения групповых и индивидуальных коррекционных занятий;

- учебное и информационное обеспечение студентов с инвалидностью, в зависимости от нозологии, учебными пособиями, дидактическими материалами, электронными образовательными ресурсами, дистанционными учебными курсами, техническими средствами обучения коллективного и индивидуального пользования для организации учебного процесса;
- предоставление услуг ассистента (помощника, тьютора), оказывающего необходимую техническую помощь при обучении в вузах студентов с инвалидностью;
- формирование единой информационно-образовательной среды высшего инклюзивного образования;
- профориентационная работа вуза и довузовская подготовка студентов с инвалидностью;
- организация системы содействия трудоустройству и постдипломному сопровождению выпускников с инвалидностью.

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

На протяжении всего образовательного пути от дошкольного до высшего образования не удовлетворяются в должной степени особые образовательные потребности детей-сирот: отсутствует адаптивная система обучения, в образовательный процесс не включены адаптационные дисциплины, не предоставляются дополнительные образовательные услуги, специализированное психолого-педагогическое сопровождение и т.д. Отмечается психологическая и педагогическая неготовность образовательной среды к обучению и интеграции детей-сирот.

Дети-сироты как целевая группа остаются мало интегрированной подсистемой в образовательной среде: на уровень основного среднего образования поднимаются не более 15% детей данной категории; высшее образование получают не более 7% сирот; сохраняется тенденция обучения детей-сирот по программам пониженной трудности — 31,8% детей обучаются в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ОВЗ.

На уровне дошкольного образования отсутствуют специализированные программы обучения и воспитания, подготовки к школе, учитывающие особенности развития детей-сирот.

На уровне *общего образования* дети-сироты традиционно обучаются по программам пониженной трудности. Практически каждый третий ребенок (31,8%) учится в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с ОВЗ. Программы повышенной трудности (гимназия, лицей и др.) осваивают не более 8% воспитанников. На уровень основного среднего образования поднимаются не более 15% детей данной категории.

Дети-сироты оценивают образовательную среду общего и среднего профессионального образования как враждебную. Для них характерен высокий уровень воспринимаемого эмоционального и физического насилия со стороны учителей и соучеников.

Остро стоит проблема стигматизации детей-сирот в образовательных организациях. Наиболее часто встречаемыми ассоциациями со словосочетаниями «воспитанник детского дома», «выпускник детского дома» у учителей школ и педагогов СПО являются слова «иждивенец» (82,85%), «грубиян» (73,21%), «лгун» (67,85%), «трудновоспитуемый»/«девиант» (62,5%).

Профессиональное образование. Особой проблемой остается качество профессионального образования выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Образовательные условия (образовательная программа, сроки и темп обучения, отсутствие адаптационных дисциплин, перечень специальностей) практически не соответствуют потребностям развития и последующего трудоустройства.

В системе дополнительного образования не выделяют специального направления работы с детьми-сиротами, не подготовлены кадры для реализации дополнительных образовательных программ по подготовке детей-сирот к самостоятельной жизни.

Третья группа проблем обусловлена вызовами и рисками социальной среды, что нередко приводит к **отклоняющимся формам поведения детей.**

Суицидальное поведение:

- повышение количества случаев самоповреждающего поведения (чаще самопорезы) на фоне тревожно-депрессивных реакций или как элемент «моды» у акцентуированных личностей;

- ост завершенных суицидов подростков (по данным Следственного комитета РФ, в 2015 г. зафиксировано 685 случаев завершенных суицидов, в 2016 г. — 720 случаев, из них как минимум 15 подростков активно участвовали в «группах смерти»). По данным специалистов на каждую завершённую попытку суицида приходится 10–40 незавершённых попыток.

Девиянтное поведение:

- рост числа подростков, повторно совершающих преступления (с 12 942 человек в 2012 г. до 14 208 человек в 2014 г.);
- совершение несовершеннолетними преступлений в состоянии наркотического опьянения, число участников которых ежегодно увеличивается (2013 г. — 410 человек; 2014 г. — 596 человек; 2015 г. — 649 человек).

Распространение форм опасного «досуга» — «Беги или умри», «зацеперы», «заброшенки», «челленж 24 часа», анорексичные группы, «шоплифтинг», опасное селфи и пр.

Вовлечение подростков в противоправные движения, в том числе экстремистского толка, протестные, фанатские и пр.

Риски цифрового мира, которые характеризуются повышением количества времени, проводимого детьми и подростками в медиaprостранстве (более 80% подростков проводят в Интернете свыше трех часов в день, а каждый третий ребенок ежедневно отдает Интернету 8 часов).

Эта группа рисков проявляется в следующих видах:

- подстрекательство к опасным/противоправным действиям (опасным «играм», суициду, самоповреждениям) в медиaprостранстве в отношении детей младшего подросткового возраста;
- кибербуллинг, т.е. ситуации клеветы (подвергаются 28% школьников) и оскорбления (подвергаются 44% школьников) в Сети;
- случаи мошенничества и обмана в социальных сетях (сталкивались 17% школьников);
- распространение вредоносных ссылок, содержащих вирус от имени друзей (сталкивались 42% подростков);
- контентные риски — неэтичная информация, нецензурная лексика и т.д. (сталкивались 29% школьников).

В два раза вырос показатель, характеризующий активность подростков в обсуждении социальных и политических вопросов,

участие в интернет-акциях, опросах общественного мнения (с 3,9 до 7,2%) и др.

Буллинг. Более 50% детей и подростков сталкивались с различными видами агрессии и травли.

Насилие в отношении детей. В 2013–2015 гг. возросло количество преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы несовершеннолетних (2015 г. — 12,2 тыс.; 2014 г. — 10 тыс.; 2013 г. — 8,5 тыс. преступлений). В структуре зарегистрированных преступлений в отношении несовершеннолетних преобладают преступные посягательства на жизнь и здоровье: в 2015 г. — 34,7% (33,5 тыс.); в 2014 г. — 35,1% (30,1 тыс.); в 2013 г. — 35,3% (29,7 тыс.).

Следует специально выделить социальные **риски**, связанные с **влиянием юридически значимых ситуаций несовершеннолетних**, обусловленных следующими факторами:

- трудная жизненная ситуация, связанная с семейным контекстом;

- дети — потерпевшие от криминальных действий;
- дети — правонарушители на досудебной стадии;
- дети — свидетели противоправных действий;
- дети с диагностированным отклоняющимся поведением,

не имеющие и имеющие сопутствующие нарушения психического развития;

- дети, имеющие конфликт с законом, находящиеся в воспитательных учреждениях закрытого типа (воспитательных колониях и СИЗО в системе ФСИН, спецшколах и спецучилищах в системе образования — СУВУ, ЦВСНП), и условно осужденные;

- дети осужденных матерей, родившиеся в местах лишения свободы.

В целом анализ имеющихся данных позволяет сделать вывод о том, что проблема образования и социализации современных детей — это сложная, комплексная проблема, суть которой заключается в образовательной и социальной инклюзии различных категорий детей, имеющих различные возможности, особенности, склонности и интересы. Решение этой проблемы лежит в плоскости организации разных общностей и разных деятельности детей и взрослых. Полноценное и эффективное сопровождение этих общностей и деятельности — многофунк-

циональная задача разных специалистов (педагогов, педагогов-психологов, психологов, учителей-дефектологов, клинических психологов, социальных работников). Именно адресная организация командной работы специалистов — это реальный путь эффективного сопровождения образования в условиях рисков и вызовов современного детства.

Работа с детством имеет межведомственный и междисциплинарный характер. Только на этой основе можно обеспечить высокое качество образования, воспитания и развития детей, в первую очередь — эффективно и адресно работать с проблемами детей в процессе обучения в школе, при реализации адресных и специализированных образовательных программ, в ППМС-центрах и ПМПК при психолого-медико-педагогическом обследовании и сопровождении детей с особыми образовательными потребностями, а также в процессе психолого-педагогического консультирования обучающихся, педагогических работников и их родителей (законных представителей), в службах ранней помощи, в органах опеки и попечительства несовершеннолетних граждан, в учреждениях социальной защиты населения и др.

На основе межведомственного взаимодействия можно понять проблему каждого ребенка, определить, при каких условиях его собственный образовательный и социальный маршрут станет наиболее благоприятным.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Реальным инструментом психологии образования в направлении психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и психолого-педагогической помощи разным категориям детей выступают профессиональные стандарты.

В 2012 г. в майском указе Президента (Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики») была поставлена задача обеспечения потребности экономики страны в высококвалифицированных кадрах, в этой связи институт развития высококвалифицированных педагогических кадров

должен быть направлен на решение задач повышения эффективности работы с детьми.

В настоящее время соответствующими приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации утверждено пять профессиональных стандартов работников образования:

- профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»;
- профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»;
- профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания»;
- профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»;
- профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых».

Из них с 1 января 2017 г. введены в действие три профессиональных стандарта:

- профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»;
- профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»;
- профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых».

Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» более всего отвечает требованиям принятой в 2015 г. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. в части создания и реализации условий развития детей, и его содержание напрямую соотносится с задачами и приоритетами Стратегии:

- повышение уровня психолого-педагогической поддержки социализации детей;
- повышение эффективности поддержки уязвимых категорий детей (с ограниченными возможностями здоровья, оставшихся без попечения родителей, находящихся в социально

опасном положении, сирот), способствующей их социальной реабилитации и полноценной интеграции в общество;

- совершенствование условий для выявления и поддержки одаренных детей;
- содействие формированию ответственного отношения родителей или законных представителей к воспитанию детей;
- создание условий для просвещения и консультирования родителей по психолого-педагогическим вопросам семейного воспитания;
- развитие вариативности воспитательной системы технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности ребенка с учетом его потребностей, интересов и способностей;
- проведение психолого-педагогических исследований, направленных на получение достоверных данных о тенденциях в области личностного развития современных российских детей.

Вышеперечисленные задачи и приоритеты Стратегии отражены в трудовых функциях и трудовых действиях профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»:

- формирование и реализация планов развивающей работы с обучающимися с учетом их индивидуально-психологических особенностей;
- изучение интересов, склонностей, способностей детей и обучающихся, предпосылок одаренности;
- разработка индивидуальных учебных планов, анализ и выбор оптимальных педагогических технологий обучения и воспитания обучающихся в соответствии с их возрастными и психофизическими особенностями;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей), педагогов, преподавателей и администрации образовательной организации;
- просветительская работа с родителями (законными представителями) по принятию особенностей поведения, миропонимания, интересов и склонностей, в том числе одаренности, ребенка;
- оказание психологической поддержки педагогам и преподавателям в проектной деятельности по совершенствованию образовательного процесса;

- разработка психологических рекомендаций по проектированию образовательной среды, комфортной и безопасной для личностного развития обучающегося на каждом возрастном этапе, для своевременного предупреждения нарушений в развитии и становлении личности, ее аффективной, интеллектуальной и волевой сфер;

- планирование и реализация совместно с педагогом превентивных мероприятий по профилактике возникновения социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения;

- разработка рекомендаций для педагогов, преподавателей по вопросам социальной интеграции и социализации дезадаптивных обучающихся и воспитанников, обучающихся с девиантными и аддиктивными проявлениями в поведении.

В целях содействия образовательным организациям, а также их учредителям в вопросах организации применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» рабочей группой при Минтруде были разработаны рекомендации по организации применения профессионального стандарта в 2017–2019 гг. в режиме адаптации (в рамках поэтапного выполнения планов по организации применения профессионального стандарта). В рекомендациях учтены основные положения постановления Правительства РФ № 584 «Об особенностях применения профессиональных стандартов», требования Федерального Закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации», а также опыт апробации профессионального стандарта педагога-психолога на базе пилотных площадок в 12 субъектах Российской Федерации.

В 2017 г. в рамках завершения работ по апробации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» будут подготовлены предложения по внесению изменений в профессиональный стандарт с учетом Национальной стратегии действий в интересах детей, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г., Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 г., а также результатов апробации профессионального стандарта.

В 2013 г. во исполнение поручения Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в соци-

альной сфере были разработаны профессиональные стандарты работников социальной сферы, имеющие межотраслевой и межведомственный характер (вступили в действие с 1 июля 2016 г.):

- «Специалист по работе с семьей»;
- «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере»;
- «Социальный работник»;
- «Специалист по социальной работе»;
- «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних»;
- «Психолог в социальной сфере»;
- «Специалист по медико-социальной экспертизе»;
- «Руководитель организации социального обслуживания»;
- «Руководитель учреждения медико-социальной экспертизы».

На основе межведомственных профессиональных стандартов может строиться взаимодействие при оказании педагогической, психолого-педагогической, психологической, психиатрической, медицинской и социальной помощи.

Проведенная общественно-профессиональная экспертиза существующих межведомственных моделей оказания социальных и образовательных услуг (2015–2016 гг.) позволила выявить региональные и муниципальные практики внедрения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы на межведомственной основе.

Опыт лучших практик позволил констатировать следующие **условия обеспечения эффективного перехода на применение профессиональных стандартов**:

- специальная организация системы управления процессами внедрения профессиональных стандартов на территории субъекта РФ путем создания региональных рабочих групп по апробации и внедрению профессиональных стандартов, разработки планов-графиков внедрения профессиональных стандартов в регионе, образования региональных (муниципальных) площадок по апробации и внедрению профессиональных стандартов;
- включение в число приоритетных вопросов в рамках организации системы перехода на применение профессиональных

стандартов работников социальной сферы в субъекте Российской Федерации: а) проведение анализа сведений об имеющейся потребности региона в профессиональном образовании и (или) дополнительном профессиональном образовании работников социальной сферы; б) организация профессиональной подготовки и дополнительного профессионального образования в целях приведения квалификационных характеристик работников в соответствие с требованиями профессиональных стандартов.

На основе проведенной работы в целом правомерно говорить о том, что **для эффективного перехода на применение профессиональных стандартов в субъектах РФ необходимо предусмотреть:**

- формирование рабочих групп по организации применения профессиональных стандартов (со специальным выделением вопросов межведомственного взаимодействия);
- разработку дорожной карты региона (перечень основных мероприятий) по применению профессиональных стандартов;
- разработку регламента и формирование Координационного органа межведомственного взаимодействия по реализации дорожной карты региона;
- отработку нормативно-правового и методического обеспечения организации межведомственной работы специалистов, требующей специальной организации взаимодействия различных ведомств при разработке и реализации способов решения проблем сферы образования и социальной сферы в регионах (в частности, межведомственных программ работы с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, с девиантными и делинквентными детьми, при работе с семьей, при работе с детьми с ОВЗ и специальными образовательными потребностями и т.п.).

На уровне образовательных организаций необходимо предусмотреть:

- согласование требований профессионального стандарта и показателей эффективности текущей профессиональной деятельности работников (наличие необходимых знаний и необходимого уровня квалификации для осуществления профессиональных действий в соответствии с требованиями профессиональных стандартов, направленных на решение актуальных

задач психологии образования, учитывающих сложные запросы детства, особенно социально уязвимых категорий, попавших в трудные жизненные ситуации);

- определение взаимосвязи между квалификацией работника (профессиональный уровень, уровень владения компетенциями, квалификационная категория), качеством и результатами его профессиональной деятельности и оплатой труда.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Специально следует обозначить как важную государственную задачу проблемную область профессиональной подготовки специалистов для системы образования — актуализацию, разработку, утверждение содержания федеральных государственных образовательных стандартов и примерных основных образовательных программ высшего образования.

Профессиональные стандарты выступают в качестве базовой основы, обеспечивающей согласование требований к квалификациям рынка труда и сферы образования. В этой связи актуализация ФГОС в соответствии с требованиями профессиональных стандартов, а также с учетом межведомственного характера профессиональной деятельности должна стать важным этапом организации подготовки квалифицированных кадров, содействовать формированию актуальных профессиональных компетенций, востребованных запросом детства на профессиональную педагогическую, психологическую и социальную помощь и позволяющих специалистам решать профессиональные задачи в реальных условиях социальной практики.

Результаты работы, проведенной в направлении модернизации образования, состоят в следующем:

- разработано более 40 основных профессиональных образовательных программ в рамках УГСН «Образование и педагогические науки» в соответствии с требованиями профессиональных стандартов работников образования;
- в 58 образовательных организациях высшего образования осуществляется апробация модернизированных образовательных программ с привлечением образовательных организаций

системы общего образования как будущих работодателей выпускников;

- разработаны проекты ФГОС магистратуры и ПООП на основе требований профильных профессиональных стандартов с учетом межведомственного характера работы специалистов в ходе реализации проекта по разработке ФГОС ВО и ПООП ВО по социальной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов.

В ходе реализации проекта модернизации педагогического образования выделены **проблемы** и **важные предложения по развитию подготовки педагогических кадров**:

- усиление **воспитательной функции педагога**. Несмотря на то, что в профессиональном стандарте педагога есть трудовая функция «воспитательная деятельность», в списке общепрофессиональных компетенций представлено недостаточно компетенций, обеспечивающих готовность к выполнению этой трудовой функции. Представляются целесообразными разработка и апробация соответствующих модулей в рамках модернизируемых образовательных программ, направленных на усиление воспитательной работы и социальных компетенций будущих педагогов;

- определение объема и содержания **предметной подготовки** (в том числе на основе конкретизации предметного содержания федеральных государственных образовательных стандартов общего образования). По мере уточнения содержания предметной подготовки в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования появится объективная основа для определения объема, места и конкретного содержания предметной подготовки педагогов-предметников, а также педагога начального общего образования в рамках модернизируемых образовательных программ. В дальнейшем это позволит обеспечить эффективную предметную подготовку педагога;

- модернизация **методической подготовки**. Методическая подготовка, понимаемая традиционно как последовательность изучения тем и порядок освоения учебного содержания, не отвечает современным представлениям и не гарантирует эффективной работы педагога. Методическая подготовка предполагает

насыщение соответствующих модулей содержанием, связанным с изучением представлений обучающихся об изучаемом предмете, в том числе о типовых ошибках обучающихся, о различных способах представления научных понятий и о различных стратегиях освоения учебного содержания;

- **профориентация. Педагогическая олимпиада.** Педагогическая олимпиада может быть поддержана Федеральным учебно-методическим объединением в системе высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», что будет способствовать повышению престижа профессии педагога;

- **постдипломное сопровождение, наставничество.** Без создания программ эффективного постдипломного сопровождения даже хорошо подготовленные выпускники педагогических программ оказываются в значительной степени предоставлены собственным попыткам решения их профессиональных трудностей, и отсев, уход из школ таких молодых специалистов по-прежнему довольно значителен. В то же время при наличии программ постдипломного сопровождения такой отсев оказывается минимальным;

- **онлайн-курсы, сетевые ресурсы, сетевые программы.** Создание библиотеки федеральных ресурсов педагогического образования, отбор лучших открытых онлайн-курсов, разработанных не отдельными вузами, а сетевыми объединениями вузов в ходе реализации проекта, размещение этих лучших курсов на национальной платформе открытого образования позволит существенно повысить качество подготовки педагогических кадров;

- отбор организационных моделей институционализации **профессионального экзамена.** При отборе организационных моделей институционализации профессионального экзамена необходимо определить место и роль профессионального экзамена;

- **профессионально-общественная аккредитация программ.** Главным элементом модернизации в оценке качества существующих программ подготовки является институализация профессионально-общественной аккредитации программ, которая должна не только учитывать требования к условиям реализа-

ции программ, но и базироваться на оценке сформированности профессиональных компетенций выпускников;

- **портрет современного педагога.** Отсутствие согласованного видения профессиональным сообществом педагогов, профессорско-преподавательским составом педагогических факультетов вузов и гражданами Российской Федерации портрета современного педагога и его профессиональных качеств возможно преодолеть в рамках реализации комплексного проекта по модернизации педагогического образования. Проведение исследования профессиональной идентичности педагога позволит составить портрет современного педагога и определить основные его представления о взаимодействии с участниками образовательных отношений.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Основные проблемы психологической службы образования в части общеобразовательных организаций в первую очередь связаны с вопросами психологического сопровождения основных образовательных программ образовательного учреждения. Для текущей ситуации характерны:

- отсутствие четко заданных целей профессиональной деятельности педагога-психолога в общеобразовательных организациях, регламентации типовых профессиональных задач и способов их решения;
- отсутствие в образовательных организациях психолого-педагогических условий реализации ФГОС;
- отсутствие программ психологического сопровождения основной образовательной программы общеобразовательной организации как основного документа, регламентирующего цели, содержание и основные профессиональные задачи педагога-психолога в рамках реализации ООП;
- отсутствие сертифицированного инструментария профессиональной деятельности педагога-психолога и института сертифицированного пользователя;
- дублирование профессиональной деятельности педагога-психолога образовательной организации и специалистов психолого-медико-педагогического центра;

- недостаточная квалификация значительного количества педагогов-психологов в решении профессиональных задач, связанных с реализацией ФГОС общего образования;
- отсутствие системы межведомственной и междисциплинарной командной работы.

Однако создание эффективной психологической службы не ограничивается группой проблем, связанных с психологическим сопровождением образовательного процесса. Как уже отмечалось, эффективное и адресное решение проблем современного детства требует введения межведомственных механизмов в деятельность психологической службы, обеспечения условий для развития профессиональных команд педагогов, педагогов-психологов, психологов и др.

Задачи, которые должна решать психологическая служба, состоят также в следующем:

- создание единой Национальной программы профилактики негативных проявлений среди молодежи (или отдельных составляющих, например, суицидов);
- решение проблем кадрового обеспечения и профессиональной подготовки специалистов образовательных организаций на местах;
- решение проблем реализации индивидуальной профилактической работы с обучающимися группы риска в случаях отказа родителей от консультаций специалистов;
- обеспечение должного межведомственного взаимодействия при выявлении необходимости сопровождения несовершеннолетнего группы риска;
- формирование практики масштабного противодействия деструктивному контенту медиаресурсов, направленному, в том числе, на несовершеннолетних.

К вариантам построения механизмов межведомственного взаимодействия в практике организации работы психологической службы с целью решения проблем детей можно отнести:

- модели консультативного типа в системах и службах ранней помощи, помощи семьям и детям, попавшим в трудные жизненные ситуации, испытывающим трудности в социализации и обучении;

- модели диагностической, психолого-педагогической, психологической, медицинской, юридической и социальной помощи, которая реализуется в специализированных психолого-медико-социальных и иных центрах и комиссиях (ПМПК), результатом работы которых становятся индивидуальные программы развития и программы ранней помощи;
- коррекционно-развивающие модели, ориентированные на детей с ОВЗ и особыми образовательными потребностями, результатом их работы становится построение индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуальных программ развития;
- коррекционно-профилактические модели, ориентированные на разработку программ профилактики и коррекции девиаций и аддикций поведения, программ коррекции и предупреждения асоциального поведения.

Обоснование и адресная апробация таких моделей — первоочередная задача на пути построения в Российской Федерации эффективной психологической службы.

С точки зрения системного решения обозначенных выше задач разработанный в настоящее время проект Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 г. требует существенной доработки с учетом действующего законодательства Российской Федерации, необходимости обоснования (включая, в ряде случаев, финансово-экономического обоснования) содержащихся в нем положений и выводов, конкретизации содержания этапов и механизма реализации.

В целях доработки проекта документа представляется целесообразным создание межведомственной рабочей группы с участием представителей Минобрнауки России, Минздрава России, Минтруда России, Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России», ведущих вузов и региональных психолого-педагогических медико-социальных центров, представителей работодателей (директоров общеобразовательных организаций, организаций среднего профессионального, высшего и дополнительного образования).

На основании доработанного с учетом представленных замечаний и предложений проекта Концепции развития психологи-

ческой службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 г. целесообразно разработать и представить на утверждение Программу развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 г. В программе необходимо указать цели, задачи, ключевые показатели, параметры и мероприятия, источники финансирования, рассмотреть возможность ее реализации в формате федерального приоритетного проекта (программы), направленного на совершенствование и развитие психолого-педагогической помощи детям в системе образования Российской Федерации.

7.2. Вызовы современного детства: ключевые результаты реализации Национальной стратегии действий в интересах детей¹

Принятие в 2012 г. Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. (далее — Нацстратегия) стало началом нового этапа современной государственной политики в сфере защиты прав детей, четко определившего ее цели, задачи и пути достижения [20]. В основу Нацстратегии был положен ряд российских и международных документов, включая Конвенцию о правах ребенка, Конвенцию о правах инвалидов, а также предложения федеральных министерств и ведомств, субъектов Российской Федерации, экспертов, социально ориентированных некоммерческих организаций. С принятием Нацстратегии обеспечение благополучного и защищенного детства стало одним из основных национальных приоритетов России. Это подтверждается достижением общими усилиями одного из главных результатов реализации Нацстратегии: на фоне всех прогнозов по сокращению детского населения за пять лет численность детей выросла на 12% (с 25,9 млн человек в 2011 г. до более 29 млн человек к 2017 г.).

Анализ реализации Национальной стратегии основывается на результатах выполнения двух Планов Правительства первоочередных мероприятий до 2014 г. и период 2015–2017 гг. [1].

¹ В соавторстве с Семей Г. В., Шведовской А. А. Опубликовано полностью в: Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 2–18.

А также на реализуемых в субъектах Российской Федерации стратегиях и программах действий в отношении детей, разработанных с учетом как общих, так и особенных, присущих данному региону, проблем детства, которые стали неотъемлемой частью Национальной стратегии [5].

Для оценки выполнения запланированных мер ежегодно проводились мониторинги эффективности реализации Национальной стратегии органами исполнительной власти на федеральном уровне и на уровне субъектов Российской Федерации [12]. Кроме того, по заказу Минобрнауки был создан специализированный интернет-портал **мониторингсид.рф** как интерактивная площадка для технологического и информационно-аналитического обеспечения системы мониторинга и оценки эффективности реализации мероприятий. На портале каждый регион в течение пяти лет регулярно размещает информацию о проводимых мероприятиях и их результатах [5].

В рамках работ по мониторингу средствами интернет-портал **мониторингсид.рф** реализуются:

- экспертиза опыта реализации региональных стратегий (программ) и выявление и анализ лучших практик;
- информационно-методическое обеспечение социализации и внедрения опыта работы с детством [12].

На специализированном интернет-портале **мониторингсид.рф** зарегистрированы и размещают результаты своей работы:

- 22 федеральных органа исполнительной власти, участвующих в реализации Национальной стратегии;
- 223 органа исполнительной власти из 85 субъектов Российской Федерации, участвующих в реализации Национальной стратегии, которые ведут активную работу на портале мониторинга.

Изначально запланированные меры в Нацстратегии были ответом на вызовы времени: ухудшение положений семей с детьми, алкоголизация родителей, рост жестокости и насилия, преступлений против детей и детьми, развитие цифрового мира, воспитание детей в условиях институционализации и многие другие. В то же время динамичность, непредсказуемость, информационная насыщенность, появление новых технологий, открывающих широкий спектр возможностей для развития

и самореализации, а также создающих новые риски, — все это существенно меняет специфику социальной ситуации развития современного детства. В ходе реализации Национальной стратегии первоначально определенные вызовы претерпели изменения: потерялась актуальность, снялась острота проблемы. При этом появились новые вызовы. Так, например, стали актуальными новые формы девиантного и противоправного поведения, перенесенного в плоскость виртуального пространства, что, в свою очередь, обусловило необходимость принятия новых мер в сфере профилактики отклоняющегося поведения, правонарушений и в целом неблагополучия в детско-подростковой среде. С другой стороны, эффективное решение вопроса о доступности дошкольного образования детей столкнулось с новым (положительным) вызовом — существенным ростом численности детского населения [16].

В 2011 г. перед началом принятия и реализации Национальной стратегии численность детского населения составляла 25 981 человек, а по итогам 2016 г. этот показатель достиг 29 014 человек, из них почти 13 млн — дети в возрасте до 7 лет (доля в детском населении — 45%), что не предсказывал ни один самый оптимистический прогноз. Это стало результатом государственной политики поддержки семей, воспитывающих детей, в том числе постоянного внимания к материнскому капиталу, и вместе с тем риском для выполнения задачи по доступности дошкольного образования [1].

Решение поставленных в Национальной стратегии задач опиралось на учет результатов научных, социологических исследований в разных сферах детства, достижений российских научных школ, анализа зарубежного опыта. Кроме того, количественно оценить достижения результата в некоторых случаях стало возможным только на основе серьезных социологических исследований. Привлечение российской науки явилось реальным механизмом реализации стратегических направлений.

Следует также признать, что на сегодняшний день провести полноценную оценку из-за отсутствия необходимых статистических данных за 2017 г. сложно, но по результатам за 2016 г. можно уверенно оценить сложившиеся тренды.

Анализ показал, что не все запланированные результаты удалось достичь по объективным и субъективным причинам. Однако главные результаты состоят в следующем: в регионах появились точки роста в виде регионального законодательства, адресных инноваций и социальных практик, которые обеспечивают основу для дальнейшего развития и продвижения в решении проблем детей и детства в целом.

РЕЗУЛЬТАТЫ СТРАТЕГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Первое стратегическое направление «Семейная политика детствосбережения»

В последние годы меры государственной поддержки семей с детьми стали более системными: вводятся новые виды материальной помощи, ежегодно с учетом инфляции индексируются размеры пособий и единовременных выплат семьям с детьми. Продлен срок действия программы материнского (семейного) капитала до 31 декабря 2018 г. включительно. Размер материнского (семейного) капитала с 250 тыс. руб. в 2007 г. вырос до 453 тыс. руб. в 2017 г.

К сожалению, задачу снижения уровня бедности, дефицита доходов у семей с детьми и ликвидации крайних форм проявления бедности принципиально решить не удалось. Но часть дефицитарных потребностей семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, хотя бы частично удовлетворялась. Это и бесплатные путевки в оздоровительные лагеря, бесплатное посещение учреждений культуры. Однако по-прежнему рождение второго ребенка отбрасывает часть семей за черту бедности.

Одной из главных задач Нацстратегии было принятие программы, направленной на сохранение ценности семьи, приоритета ответственного родительства, защищенного детства, нетерпимости ко всем формам насилия и телесного наказания в отношении детей через средства массовой информации, систему образования, социальной защиты, здравоохранения и культуры. Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации совместно с Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, с начала реализации Нацстратегии проводится общенациональная информационная

кампания по противодействию жестокому обращению с детьми и обеспечению деятельности единого общероссийского детского «телефона доверия». На начало 2017 г. к единому номеру подключено 229 организаций во всех субъектах Российской Федерации; в 66 регионах детский «телефон доверия» работает в круглосуточном режиме. По состоянию на 31 декабря 2016 г., на детский «телефон доверия» поступило 29 532 обращения по проблеме суицида.

Полученные в ходе социологических опросов результаты убедительно показывают эффективность проводимой кампании: за время работы программы количество семей, в которых физически не наказывают детей (бьют ремнем, другими предметами) выросла с 48 до 58% в 2015 г. Уменьшается доля семей, в которых бьют ребенка (40% против 51%). Доля тех, кто считает, что «физические наказания для воспитания вредны, в нормальных семьях они недопустимы», выросла с 37% в 2009 г. до 46% в 2015 г.

Ключевой мерой, направленной на профилактику изъятия ребенка из семьи, социального сиротства, стала организация на межведомственной основе системы раннего выявления социального неблагополучия семей с детьми и комплексной работы с ними для предотвращения распада семьи и лишения родителей родительских прав [6].

За последние пять лет на 27% за год уменьшилось число детей, в отношении которых лишены родительских прав оба или единственный родитель (в 2016 г. — 41 302 ребенка).

За этот же период число детей, в отношении которых ограничены в правах оба или единственный родитель, увеличилось на 31% (в 2016 г. — 8917 детей). Это произошло благодаря той огромной работе, которую проводят регионы, используя инновационные технологии: мобильные бригады, технологию работы со случаем, институт социальных участковых и др. В результате число детей, выявленных как оставшиеся без попечения родителей, сокращалось ежегодно в среднем на 8%. И в 2016 г. уже было выявлено 57 тыс. таких детей, что на 48% меньше по сравнению с данными 2011 г.

Учитывая происходящие в обществе активные дискуссии о неправомерном вмешательстве в семью, в начале 2017 г. Президентом Российской Федерации В.В. Путиным было дано

поручение провести всесторонний анализ практики изъятия несовершеннолетних из семьи с точки зрения избыточно применяемых мер или неправомерного вмешательства в семью.

По данным Верховного Суда, в 2015 г. только 13 человек (из 3444 случаев) обжаловали факт отобрания ребенка органами опеки при непосредственной угрозе жизни, в 2016 г. — 17 человек (из 3288 случаев). До суда дошли в 2015 г. 12 человек, в 2016 г. — 14 человек. В итоге были удовлетворены иски по двум заявлениям, и еще один отказ в удовлетворении иска был обжалован.

Сегодня в обществе развернулась дискуссия о правильности и достаточности существующего порядка отобрания детей, лишения и ограничения родительских прав. В связи с этим осуществляется разработка предложений по совершенствованию правового регулирования в целях сокращения количества случаев лишения, ограничения родительских прав, уклонения родителей от воспитания детей, отказа забрать детей из учреждений. Это необходимо для того, чтобы процедура «изъятия» ребенка из семьи, когда это действительно необходимо, была всем понятна и четко регламентирована.

Второе стратегическое направление

«Доступность качественного обучения и воспитания, культурное развитие и информационная безопасность детей»

Основные усилия здесь были направлены на обеспечение доступности образования для всех категорий детей. Прежде всего, это — дошкольное образование. В каждом регионе была принята Дорожная карта с целью обеспечения доступности дошкольного образования, целью которой стало создание дополнительных мест в дошкольных образовательных организациях. На 1 января 2017 г. численность детей, посещающих дошкольные учреждения, составила 6 124 699 чел., что на 1 210 775 детей больше по сравнению с 2013 г. По состоянию на 1 января 2017 г. значение показателя стопроцентной доступности дошкольного образования для детей в возрасте от 3 до 7 лет достигнуто в 75 субъектах Российской Федерации. Численность детей в возрасте от 3 до 7 лет, не обеспеченных местом в ДОО («очередность», «актуальный спрос»), в федеральном сегменте электронной очереди по состоянию на 1 января 2017 г. составляла 65 055 человек.

В то же время, по данным мониторинга, актуальным по-прежнему остается вопрос создания условий для получения дошкольного образования детьми раннего возраста (до 3 лет). В целом по Российской Федерации доступность дошкольного образования для этой категории на 1 января 2017 г. составила 76,6% (на 1 января 2015 г. — 51,9%). Стопроцентную доступность смогли обеспечить три субъекта Российской Федерации: Республика Саха (Якутия), Ульяновская область, Чукотский автономный округ и еще в 23 регионах показатель доступности оказался выше 90%.

Одновременно с традиционными развиваются альтернативные формы дошкольного образования: семейные дошкольные группы, консультационные центры, развиваются негосударственные формы дошкольного образования. Сегодня негосударственный сектор создал 7240 мест по всей стране.

Вместе с тем остаются проблемы, связанные с кадровым обеспечением дошкольного образования. Это прежде всего высокая наполняемость групп, что приводит к снижению качества образовательной работы с детьми. А также низкий социальный статус воспитателя — педагога дошкольного образования, что приводит к «старению» кадров и низкому проценту приходящих в профессию молодых высокообразованных и профессионально подготовленных педагогов.

В общем образовании в настоящее время решаются задачи, касающиеся системных изменений в содержании образования, ключевым механизмом которых стало поэтапное введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС).

С 1 сентября 2016 г. по ФГОС обучаются учащиеся 1–6-х классов (70% от общего количества учащихся общеобразовательных организаций страны). В 2016 г. разработана и включена в реестр примерная основная образовательная программа среднего общего образования. С сентября 2017 г. учащиеся 7-х классов переходят на обучение по ФГОС основного общего образования.

Сегодня в России около 470 тыс. дошкольников и более 754 тыс. школьников с особыми образовательными потребностями.

Создаваемая система образования позволяет обеспечить получение качественного доступного образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью как в специальных классах, группах

и образовательных организациях, так и в инклюзивном формате — совместно с нормально развивающимися сверстниками. Включение детей с ОВЗ и инвалидностью в систему образования должно начинаться с раннего возраста. Чтобы обеспечить это, в 2016 г. распоряжением Правительства РФ от 31 августа 2016 г. № 1839-р утверждена Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 г., в соответствии с которой во всех регионах будут созданы межведомственные службы ранней помощи, обеспечивающие комплексную медицинскую, социальную и психолого-педагогическую помощь детям в возрасте от 0 до 3 лет и их семьям.

С 1 сентября 2016 г. вступили в законную силу два федеральных государственных образовательных стандарта (ФГОС) для обучающихся с ОВЗ и для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). На их основе разработаны примерные адаптированные основные общеобразовательные программы для всех категорий детей с ОВЗ.

Сейчас в России в более 20% школ созданы условия для инклюзивного образования. В 2011 г. таких школ было всего 2,5%. Благодаря тому, что все эти годы при финансовой поддержке из федерального бюджета за счет программы «Доступная среда» в школах создавались специальные условия, специальную подготовку проходили учителя, количество детей с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся инклюзивно, за последние три года увеличилось на 18%. И уже почти 60% от общего количества детей с ОВЗ и инвалидностью (это более 450 тыс. детей) учатся в обычных общеобразовательных школах.

Благодаря предпринимаемым мерам отмечается тенденция к увеличению числа организаций среднего профессионального образования, оказывающих услуги лицам с ОВЗ и инвалидам (с 2014 г. их количество увеличилось на 12% — с 1494 колледжей до 1675). Увеличилось за эти два года и количество обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в этих организациях — с 18 919 до 20 435 студентов.

Организация инклюзивного образования в вузе также связана с решением целого ряда вопросов:

- архитектурной доступности зданий и территории, окружающей здания образовательных организаций, которые осуществляют обучение студентов с инвалидностью;

- обеспечения безопасного пребывания студентов с инвалидностью на территории образовательной организации;
- создания специальных рабочих мест в аудиториях для инвалидов.

Помимо вышеперечисленного вузы сталкиваются с необходимостью проведения следующей работы:

- повышение компетенций руководителей, сотрудников специализированных подразделений вузов по работе с инвалидами, преподавателей вуза, в котором проходят обучение инвалиды, необходимость регулярного повышения квалификации руководителей, сотрудников специализированных подразделений вузов по работе с инвалидами с целью комплексного сопровождения образовательного процесса инвалидов, повышения квалификации преподавателей с целью получения знаний о психофизиологических особенностях инвалидов, специфике приема-передачи учебной информации, применения специальных технических средств обучения;
- адаптация методического обеспечения учебного процесса при обучении в вузах студентов с инвалидностью: адаптация образовательных программ; адаптация методов обучения; адаптация методов воспитания; организация проведения групповых и индивидуальных коррекционных занятий;
- обеспечение студентов с инвалидностью в зависимости от нозологии специальным учебным и информационным обеспечением (учебными пособиями, дидактическим материалами, электронными образовательными ресурсами, дистанционными учебными курсами, техническими средствами обучения коллективного и индивидуального пользования для организации учебного процесса);
- предоставление услуг ассистента (помощника, тьютора), оказывающего необходимую техническую помощь при обучении в вузах студентов с инвалидностью;
- формирование единой информационно-образовательной среды высшего инклюзивного образования;
- проведение профориентационной работы вуза и довузовская подготовка студентов с инвалидностью;
- организация системы содействия трудоустройству и постдипломному сопровождению выпускников с инвалидностью [10].

Сегодня уже в 564 вузах обучаются лица с ОВЗ и инвалидностью, количество таких студентов в вузах выросло с 2014 г. почти на 30%, и сейчас их около 24 тыс. человек.

Особой группой являются одаренные и талантливые дети: нужно не только их выявить, но и создать условия для развития их одаренности.

Выявление таких детей осуществляется посредством проведения олимпиад, интеллектуальных, творческих конкурсов, которые ориентируются на запросы отечественной экономики и международные стандарты и смещают акценты на развитие системы интеллектуальных состязаний в области инженерии.

Развитие олимпиадного движения в стране приводит к тому, что российские сборные школьников стабильно выступают на международных чемпионатах, что подтверждается количеством завоеванных наград (2012 г. — 36 медалей, 2013 г. — 35 медалей, 2014 г. — 38 медалей, 2015 г. — 38 медалей). Высокие результаты школьники показали и в 2016 г., пополнив «копилку» международных наград 38 медалями, из которых 19 золотых, 15 серебряных и 4 бронзовых.

В последние годы улучшилась ситуация с территориальной доступностью образовательных организаций, включая дополнительное образование. В 2014 г. более 80% всех посещающих общеобразовательные учреждения добирались до них пешком, затрачивая в среднем 12–13 минут. В настоящее время доля детей, школы которых находятся в пешей доступности, приближается к 100%, (в городских поселениях — 99,4%, в сельских — 99%). Это позволяет говорить об удовлетворенности родителей учащихся территориальной доступностью образовательных учреждений в ситуации укрупнения сети и сокращении числа учреждений.

Однако, по данным выборочного наблюдения качества и доступности услуг в сферах образования, здравоохранения и социального обслуживания, содействия занятости населения, за период с 2013 г. к 2015 г. с 10,1 до 16,3% увеличилась доля лиц (имеющих детей в возрасте до 15 лет), оценивающих неудовлетворенно качество образовательных услуг, получаемых их детьми в образовательных учреждениях.

При этом значительным ресурсом образования, воспитания и творческого развития обладает отечественная система до-

полнительного образования детей. За 201–2015 гг. количество детей, охваченных дополнительным образованием, увеличилось до 12,5 млн человек. Показатель доступности внутришкольного дополнительного образования — около 60%. Активное развитие получают детские технопарки, в которых создается среда для развития одаренных детей и освоения ими базовых основ профессий завтрашнего дня.

Одной из сложных задач, поставленных Нацстратегией, является сокращение числа детей и подростков с асоциальным поведением (суицидальное поведение, экстремистские настроения; употребление наркотиков и психоактивных веществ; антиобщественные действия, конфликтное поведение в семье и др.).

Одним из вызовов, указанных в Нацстратегии, является нахождение ребенка в цифровом мире. В условиях развития сети Интернет существенная часть девиантного поведения подростков перемещается в социальные сети. Развитие компьютерных технологий, ставших частью обыденной жизни не только взрослых, но и детей, способствует росту киберпреступлений, а недостаточная разработанность действующего уголовного законодательства РФ приводит к высокому показателю латентности данных видов преступлений. Распространенным феноменом становится кибербуллинг [11].

По официальным данным Росстата, в 2011 г. покончили с собой 1454 детей и юношей в возрасте 5–19 лет, в 2015 г. — 824 человека. По данным Следственного комитета Российской Федерации, в 2016 г. ушли из жизни в результате самоубийства 720 детей (из них как минимум 15 активно участвовали в «группах смерти»). Отмечается повышение случаев самоповреждающего поведения (чаще самопорезы) на фоне тревожно-депрессивных реакций или как элемент «моды» у акцентуированных личностей. Во время реализации Нацстратегии возник ряд дополнительных рисков. В частности, обострилась активность определенных сообществ, групп в сети Интернет, связанных с деструктивным влиянием не окрепшую психику ребенка (так называемые *группы смерти*), и как следствие увеличился интерес (в том числе негативного толка) к подобному явлению (склонению к суицидальным актам, самоповреждениям) со стороны как детей, так и их родителей, общественности. Только с 1 января 2017 г. Ро-

скомнадзор заблокировал более 10 тыс. групп и личных страниц, содержащих информацию о способах самоубийств и призывов к самоубийствам. В Госдуму Российской Федерации поступил законопроект, который предлагает установить отдельную уголовную ответственность за склонение к совершению самоубийства или содействие суициду.

Появились новые риски, которые становятся отличительной приметой нового детства. Так, популярным экстремальным развлечением стал зацепинг (способ езды на поезде железной дороги или метро, при котором подростки цепляются за поручни вагона снаружи или залезают на крышу; только в 2016 г. погибли 19 подростков). В 2016 г. Роскомнадзор начал блокировать группы и сообщества в соцсетях, посвященных этому развлечению (заблокированы 65 тематических групп и отслеживаются новые), их деятельность признана направленной на причинение вреда здоровью и одной из форм суицида.

В целях обеспечения информационной безопасности детства приняты поправки в действующее законодательство, блокируются сайты с противоправным контентом, ведется разъяснительная работа. Однако данная проблема остается по-прежнему актуальной [11].

*Третье стратегическое направление
«Здравоохранение, дружественное детям, и здоровый образ жизни»*

Важнейшим результатом реализации Нацстратегии является снижение младенческой и материнской смертности. В 2016 г. были достигнуты исторические минимумы в показателях материнской, младенческой и детской смертности. Россия выполнила четвертую и пятую цели развития тысячелетия в области развития Организации Объединенных Наций (цели развития — это восемь целей, к достижению которых в 2015 г. договорились стремиться все государства — члены ООН, 191 страна). Младенческая смертность в Российской Федерации в расчете на 1000 детей, родившихся живыми, в период с 2011 по 2016 г. сократилась с 7,4 до 6, что сопоставимо с младенческой смертностью в таких странах, как Великобритания и США.

В целях снижения младенческой смертности в Российской Федерации последовательно расширяются масштабы активного

выявления заболевания до рождения ребенка и своевременного оказания специализированной медицинской помощи. Комплексная пренатальная (дородовая) диагностика, включает в себя ультразвуковой и биохимический скрининг на сывороточные маркеры матери, программу индивидуального риска, инвазивные методы диагностики (молекулярно-генетические, цитогенетические исследования, секвенирование).

В период с 2011 по 2016 г. России удалось добиться существенного снижения также материнской смертности (смерти женщин от осложнений беременности, родов и послеродового периода в расчете на 100 тыс. детей, родившихся живыми) с 16,2 до 10.

Большую роль сыграло создание перинатальных центров: в 2017 г. в стране действуют 82 перинатальных центра.

Очевидным достижением реализации Нацстратегии следует считать значительное снижение числа аборт. За 2013–2015 гг. общее число аборт в Российской Федерации снизилось на 15,3% (с 881 377 до 746 736), общее число аборт у девочек до 14 лет сократилось на 41,1% (с 450 до 265), в группе старших подростков (15–17 лет) — на 35,1% (с 11 434 до 7 418). Это свидетельствует об эффективности реализуемой в стране модели медико-социальной помощи, ориентированной на неблагополучные семьи.

Детская смертность (смертность детей от 0 до 17 лет от всех причин в расчете на 100 тыс. детей) является интегральным показателем, отражающим состояние здоровья детей и качество оказания им медицинской помощи. В Российской Федерации с 2011 по 2015 г. детская смертность снизилась с 88,7 до 75. Однако в регионах ситуация различается, так в семи субъектах РФ в период с 2011 по 2015 г. детская смертность возросла. Наиболее существенный рост детской смертности отмечался в Республике Калмыкия (с 70,4 до 99) и в Калужской области (с 74,3 до 95,9).

Показателем, отражающим доступность медицинской помощи детям, является доля детей в возрасте до 18 лет, не получивших своевременно медицинской помощи, которая оценивается Росстатом по итогам комплексного наблюдения условий жизни населения. С 2011 по 2014 г. этот показатель увеличился с 0,7 до 2,8%. Наиболее высокой доля детей, не получивших своевре-

менно медицинскую помощь, была в Северо-Кавказском (4,6%) и Сибирском (3,4%) федеральных округах.

В период 2012–2017 гг. особое внимание государства направлено на выявление и оказание медицинской помощи детям, страдающим редкими (орфанными) заболеваниями, приводящими к ранней инвалидизации и значительному сокращению продолжительности жизни. Министерством здравоохранения Российской Федерации создана информационная подсистема «Федеральный регистр лиц, страдающих жизнеугрожающими и хроническими прогрессирующими редкими (орфанными) заболеваниями, приводящими к сокращению продолжительности жизни граждан или их инвалидности». В настоящее время в Федеральный регистр внесены данные о 7504 детях с орфанными заболеваниями.

Финансирование предоставления бесплатной лекарственной помощи детям с орфанными заболеваниями в зависимости от заболевания осуществляется из федерального или регионального бюджетов. Обязательства федерального бюджета выполняются в полном объеме, тогда как не все регионы имеют возможность финансировать закупку всех лекарств, необходимых детям с этими заболеваниями.

Приказом Минздрава России в 2013 г. был утвержден Порядок диспансеризации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе усыновленных (удочеренных), принятых под опеку (попечительство), в приемную или патронатную семью.

Ограниченные контингенты детей (дети-сироты и дети, находящиеся в стационарных учреждениях) в настоящее время охвачены профилактическими осмотрами практически на 100%. При этом доля охваченных такими осмотрами в общей детской популяции незначительно сократилась (с 81,8 до 81%). Это свидетельствует о том, что увеличение численности детского населения опережает возможности лечебно-профилактических организаций нарастить темпы профилактических осмотров.

К сожалению, результаты диспансеризации обучающихся используются далеко не в полной мере. Результаты выборочных социологических исследований показывают, что около 60% родителей ни разу не получали в школе информацию о резуль-

татах диспансеризации и только 6% родителей получили рекомендации профилактического характера. Такая практика резко ограничивает профилактический потенциал диспансеризации обучающихся. Исследование информированности родителей о результатах диспансерных осмотров показало, что обращались к врачу с профилактической целью регулярно 15% родителей, а 32,9% — никогда.

В последние годы отмечается устойчивая тенденция снижения заболеваемости несовершеннолетних алкоголизмом и рост заболеваемости наркоманией. С 2014 г. в школах проводится социально-психологическое тестирование обучающихся в целях раннего выявления незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ. На 30 июня 2016 г. в Российской Федерации было зарегистрировано 9996 ВИЧ-инфицированных детей, что на 13% больше, чем в предыдущем году.

Несмотря на рост рождаемости детей от матерей с ВИЧ-инфекцией, снижается число детей, которым установлен диагноз ВИЧ-инфекция (2015 г. — 716 детей; 2014 г. — 832 ребенка).

Значительный прирост новых случаев ВИЧ-инфекции связан с распространением синтетических наркотиков («соли», «спайсы»), прием которых сопровождается гиперсексуальностью, более поздним вступлением в брак, недостаточным вниманием к половому воспитанию и сексуальному просвещению.

Благодаря усилиям по ранней постановке на учет беременных женщин и скринингу на ВИЧ-инфекцию за 10 лет удалось снизить передачу вируса иммунодефицита от матери к ребенку в пять раз (с 10% в 2006 г. до менее 2% в 2015 г.). Таким образом, возможности снижения распространения ВИЧ-инфекции среди детей путем раннего выявления и лечения инфицированных беременных женщин фактически исчерпаны.

За период реализации Нацстратегии актуализировалась проблема детей с расстройствами аутистического спектра. С июля 2015 г. реализуется пилотный проект по внедрению отечественной анкеты (скрининга), направленной на выявление психических расстройств, в том числе расстройств аутистического спектра, у детей в возрасте от 16 до 24 месяцев. Анкетирование направлено на выявлении риска возникновения расстройств

аутистического спектра у детей до 2 лет жизни и показало свою эффективность по выявлению детей с ранним детским аутизмом.

С учетом длительного пребывания подростков в школах и других образовательных организациях особую значимость приобретает совершенствование мер здоровьесбережения в системе образования. С этой целью в рекомендуемые штаты образовательных учреждений введена должность врача по гигиене детей и подростков, ответственного лица, задача которого — снизить такие вредоносные риски, как неправильная организация и плохая освещенность рабочего места, плохие гигиенические условия, неправильное питание и недостаточные занятия физкультурой и спортом.

Минздравом была разработана методическая база, позволяющая не освобождать детей от занятий физкультурой по состоянию здоровья, а внедрять разные программы физического воспитания в зависимости от состояния здоровья. И сегодня практически все дети в образовательных учреждениях занимаются физкультурой: 55% — в основной группе, 33% — в подготовительной группе, 12% — в специальных группах.

В настоящее время до 9% подростков имеют избыточную массу тела. Для Соединенных Штатов Америки и Европы это стало одной из основных проблем здоровья детей и подростков. Россия находится пока в контролируемом положении, и основной акцент делается на борьбе с гиподинамией и организации здорового питания. С этой целью Минздравом России обновлены возрастные нормы пищевых рационов для детей и подростков [1].

В Нацстратегии была поставлена задача увеличения доли детей и подростков, систематически занимающихся физической культурой и спортом. С этой целью ежегодно утверждается Всероссийский сводный календарный план физкультурных и спортивных мероприятий среди обучающихся общеобразовательных организаций, включающий в себя основные спортивные мероприятия по наиболее популярным среди школьников видам спорта.

Государственной программой Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта» определен целевой показатель — увеличение доли учащихся и студентов, систематически занимающихся физической культурой и спортом до 80% к 2020 г.

В настоящее время доля обучающихся и студентов составляет 74,8%.

Минспорт России в 2015 г. утвердил «Порядок обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере физической культуры и спорта, а также оказания инвалидам при этом необходимой помощи». Благодаря его реализации, в соответствии со статистическими данными, доля доступных для инвалидов спортивных сооружений за последние 5 лет увеличилась практически в два раза (если в 2011 г. доступных спортсооружений было 32 тыс., или 12,6%, то к началу 2017 г. — 61 тыс. объектов, или 21%). Наибольший прирост занимающихся физической культурой и спортом произошел среди детей-инвалидов (в 2014 г. их насчитывалось 303,8 тыс. человек, или 52,7%, на начало 2017 г. — 423 тыс. человек, или 67,3% от общего числа детей-инвалидов).

*Четвертое стратегическое направление
«Равные возможности для детей,
нуждающихся в особой заботе государства»*

К категории детей, нуждающихся в особой заботе государства, относятся дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов и ВИЧ-инфицированных детей. Обеспечение равных возможностей для этих групп детей базируется на основном принципе недискриминации.

Принятые меры в отношении детей-сирот позволили достичь запланированных в Нацстратегии, результатов:

- увеличение доли детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитываемых в семьях граждан Российской Федерации, — с 79,9% в 2011 г. до 89,6% в 2016 г. (было запланировано 90%);
- увеличение числа субъектов Российской Федерации, свободных от институциональных форм воспитания детей-сирот. Главной задачей была ликвидация школ-интернатов, в которых дети живут и учатся, не выходя за порог учреждения. В 2011 г. таких регионов было 43, в 2016 г. — 55 субъектов РФ;
- сокращение случаев отмены решений о передаче детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на воспи-

тание в семьи граждан Российской Федерации: в 2011 г. были отменены решения в отношении 6376 детей, в 2016 г. — в отношении 5548 детей (сокращение на 13% в абсолютных значениях и сокращение с 1,2 до 1,01% доли детей, в отношении которых отменено решение, к общему числу детей, находящихся на воспитании в семьях);

- постепенное сокращение числа детей, переданных на международное усыновление. Это явилось результатом не столько запрета на усыновление гражданами США, сколько развития системы стимулирования граждан Российской Федерации к усыновлению, различных форм опеки и попечительства, предоставления различных форм поддержки. В результате произошло сокращение в семь раз: в 2011 г. на международное усыновление были переданы 3400 детей, в 2016 г. — 487 детей. Проводится большая работа по возврату детей-сирот в кровные семьи, в том числе тем родителям, которые восстановились в родительских правах [15].

Активное развитие семейного устройства, сокращение числа детей, выявляемых как оставшиеся без попечения родителей, привело к тому, что произошло резкое сокращение числа детей в региональных банках данных. В 2011 г. таких детей было 129 тыс., а к концу 2017 г. — 51 тыс. Таких темпов не знала ни одна страна в мире. При этом существенно изменился контингент детей в условиях институционализации: более 70% — дети подросткового возраста, более 40% — дети-инвалиды, около 50% детей имеют братьев и сестер. Для их семейного устройства регионы развивают свои системы стимулирования и поддержки замещающих семей, принявших на воспитание сложные категории детей [15].

Революционным является Постановление Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей», которое принципиально меняет деятельность организаций для детей-сирот с учетом всех социально-психологических особенностей их развития. Для улучшения жизни детей в организациях для детей-сирот создаются условия, приближенные к семейным. Сегодня помещение ребенка

в учреждение — временная мера до его постоянного семейного устройства. По результатам общественного контроля, проведенного Общественной Палатой РФ в 2016 г., из 1442 организаций для детей-сирот только 1064 формально соответствовали требованиям, что составляет 73% от общего числа таких организаций. Следующим этапом контроля станет оценка качества предоставляемых услуг и степень благополучия ребенка [17].

Остается актуальной на сегодняшний день проблема нахождения в организациях для детей-сирот (как правило, детские дома-интернаты) детей, добровольно переданных родителями, — их доля составляет более 34%. Как правило, это дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время проводится работа с родителями по переходу на пятидневку, на дневное пребывание таких детей [13].

В 2012 г. Россия подписала Конвенцию ООН о правах инвалидов, что означает переход от медицинской модели инвалидности к социальной. Конвенция меняет идеологию и подход к решению проблем — состояние здоровья становится проблемой только тогда, когда существующие физические барьеры и отношения препятствуют или мешают реализации прав человека, и эти препятствия общество должно преодолевать. Фактически социальная модель инвалидности действует на основе «*принципа нормализации*» и направлена на компенсацию недостающих или утраченных функций, навыков и т.д. путем изменения, подстраивания внешней среды под нужды человека с разного рода нарушениями для максимального включения его в жизнь общества [14].

Национальная стратегия была гармонизирована с другими государственными программами и в первую очередь — с государственной программой «Доступная среда на 2011–2020 годы». Законодательно был решен вопрос об использовании средств материнского капитала на приобретение товаров и услуг для социальной адаптации и интеграции в общество детей-инвалидов.

Вместе с тем за последние годы наметилась тревожная тенденция: по данным Федеральной службы государственной статистики, за последние пять лет количество детей-инвалидов в России увеличилось и составляет около 2% детского населения. Изменилась структура причин инвалидности. Теперь наиболее

часто наблюдаются психические расстройства и расстройства поведения (22,8%), врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения (20,6%), болезни нервной системы (20%) [1].

В регионах проводят полноценную медико-социальную реабилитацию детей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья для предоставления им комплексных услуг и улучшения положения.

В работе реабилитологов применяются современные и инновационные технологии: иппотерапия, биоэнергопластика, кинезиотерапия, арт-терапия, эрготерапия, кондуктивная педагогика, изотерапия, арт-терапия, аэро-йога, библиотерапия, цветотерапия, музыкотерапия, театротерапия, сказкотерапия, тестопластика, игротерапия и др. Используется аппаратное оборудование, например аппараты «КОРВИТ» («космические ботиночки»), «Фаэтон», «Активал», которые позволяют проводить восстановительные мероприятия с детьми-инвалидами на более высоком уровне. Использование тренажеров помогает снизить тяжесть проявления инвалидности у пролеченных детей с патологией опорно-двигательного аппарата, значительно улучшить качество их жизни, снизить показатель инвалидности у детей.

Особое внимание уделяется воспитанникам домов-интернатов системы социальной защиты населения. В специально оборудованных кабинетах или в тренировочных квартирах дети-инвалиды усваивают основные правила гигиены и самообслуживания, обучаются жизненно необходимым бытовым умениям, навыкам ведения домашнего хозяйства, адекватному поведению в различных ситуациях.

Для семей, воспитывающих детей-инвалидов, предлагаются услуги, позволяющие им передохнуть (в связи с эмоциональным выгоранием, депрессией, большими физическими нагрузками и пр.) или продолжить трудовую деятельность. Это службы «Передышка», домашнего визитирования; группы кратковременного и дневного пребывания детей, домашний помощник и др.

Постоянно проводится работа по выявлению детей с ОВЗ и детей-инвалидов школьного возраста, не обучающихся в образовательных организациях: по сравнению с 2013/2014 учебным

годом в 2015/2016 учебном году на 3508 детей (15,47%) уменьшилось число не обучающихся детей.

К ожидаемым результатам Нацстратегии относится распространение среди населения доброжелательного, сочувственного отношения к детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья. По данным социологических опросов 2016 г., в 130 населенных пунктах 33 субъектов Российской Федерации всех экономико-географических зон России в сравнении с аналогичными данными 2010 г. получены следующие результаты. Большинство россиян определяет отношение российского общества к детям-инвалидам как дружественное. Доля опрошенных, положительно воспринимающих детей-инвалидов, увеличилась: дружественное отношение к взрослым и детям, имеющим инвалидность, становится проявлением «хорошего тона», социально одобряемым поведением. Граждане стали более терпимо относиться к появлению детей-инвалидов в общественных местах. В целом можно говорить о позитивной динамике в контексте оказания социальной поддержки детям-инвалидам — в отношении как общественных институтов, так и самих граждан: 40% россиян считают, что в течение последних пяти лет государство уделяло детям-инвалидам больше внимания и поддержки, чем раньше, еще 31% уверены, что размеры поддержки не сократились и остались на прежнем уровне [1].

*Пятое стратегическое направление
«Создание системы защиты и обеспечения прав
и интересов детей и дружественного к ребенку правосудия»*

К основным задачам данного стратегического направления относится создание эффективной системы профилактики правонарушений, совершаемых в отношении детей, и правонарушений самих детей, системы правосудия и системы исполнения наказаний, дружественных к ребенку.

Россией в 2013 г. досрочно были реализованы международные обязательства: ратификация Европейской конвенции об осуществлении прав детей, подписанной Российской Федерацией в 2001 г., конвенций Совета Европы о защите детей от эксплуатации и надругательств сексуального характера, о противодей-

ствии торговле людьми, о предотвращении и борьбе с насилием в отношении женщин и насилием в семье. Ратификация указанных документов способствовала принятию внутригосударственных мер по обеспечению международных стандартов защиты несовершеннолетних от преступлений, связанных с торговлей детьми, детской проституцией и детской порнографией, а также от сексуальной эксплуатации и сексуальных злоупотреблений, и содействовала развитию правового сотрудничества между Россией и другими государствами в данной сфере.

Анализ, проведенный в этом направлении, показывает, что в рамках реализации Нацстратегии создавалась система предотвращения насилия в отношении несовершеннолетних, а также организация деятельности учреждений, специалистов, волонтеров по социально-психологической реабилитации детей — жертв насилия и оказанию помощи следственным органам при расследовании преступных посягательств в отношении детей.

Для содействия в объединении усилий государственных органов власти, общественных организаций и граждан в вопросах поиска пропавших детей, а также профилактики пропаж и самовольных уходов несовершеннолетних, в декабре 2014 г. был создан «Национальный мониторинговый центр помощи пропавшим и пострадавшим детям». Активизировалась работа поисковых отрядов — НКО, накопивших практический опыт проведения широкомасштабных поисковых операций с привлечением сотен добровольцев, специалистов, средств массовой информации и интернет-сообществ. В числе добровольцев — кинологи и следопыты, джипперы и квадроциклисты, воздухоплаватели и водолазы, и просто неравнодушные люди, без специальных и поисковых навыков.

На территории Российской Федерации в 2015/2016 учебном году в общеобразовательных организациях осуществляли деятельность 8617 служб школьной медиации и 7729 школьных служб примирения (за год увеличение составило 34,3%). Для проведения аналитической, информационной, методической работы с образовательными организациями и различными институтами, участвующими в работе с детьми, в том числе с несовершеннолетними правонарушителями, формирования кадрового состава медиаторов-тренеров и методистов-тренеров,

сертификации организаций сети служб медиации в 2013 г. Минобрнауки России был создан ФГБУ «Федеральный институт медиации».

Положительным результатом деятельности в сфере защиты детей от преступных посягательств, профилактики семейного неблагополучия и жестокого обращения с детьми в период реализации Нацстратегии стало сокращение более чем на 20% количества преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних в целом по Российской Федерации (в 2011 г. — 89,9 тыс., в 2016 г. — 69,6 тыс.).

Уменьшилось число несовершеннолетних, признанных потерпевшими (в 2011 г. — 93,2 тыс., в 2016 г. — 78,7 тыс.).

Количество тяжких и особо тяжких преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних, снизилось более чем на 26%.

Благоприятным является тот факт, что более чем на 16% сократилось количество преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних, сопряженных с насильственными действиями (с 49,3 тыс. в 2011 г. до 41,2 тыс. в 2016 г.), а также число жертв преступлений данной категории (с 50,8 тыс. в 2011 г. до 42,3 тыс. в 2016 г.).

Одним из важных результатов, достигнутых в период реализации Нацстратегии, стало снижение более чем на 25% количества преступлений, совершенных несовершеннолетними или при их соучастии (в 2011 г. — 71,9 тыс., в 2016 г. — 53,7 тыс.).

Благодаря ужесточению законодательства в сфере оборота алкогольной продукции в части ее продажи несовершеннолетним наблюдается тенденция уменьшения числа несовершеннолетних, совершивших преступления в состоянии алкогольного опьянения (в 2011 г. — 7,2 тыс., в 2016 г. — 6,7 тыс.).

В то же время нарастает проблема совершения несовершеннолетними преступлений в состоянии наркотического опьянения, число участников которых увеличилось в два раза (в 2011 г. — 236, в 2016 г. — 535).

Не теряет актуальности проблема преступности несовершеннолетних, имеющих опыт совершения преступных деяний. В среднем ежегодно 20–23% подростков совершают преступления повторно (в 2011 г. — 13 тыс.).

По состоянию на 1 января 2017 г. на профилактическом учете в органах внутренних дел состояли 142,2 тыс. несовершеннолетних правонарушителей (в 2011 г. — 216,1 тыс.).

Вместе с тем отмечен рост преступлений, совершенных против половой неприкосновенности и половой свободы личности несовершеннолетних (на 16,3%, с 10,6 тыс. в 2011 г. до 12,4 тыс. в 2016 г.).

Анализ статистических данных свидетельствует также о тревожной тенденции увеличения более чем в два раза числа несовершеннолетних, пострадавших от преступлений, сопряженных с насильственными действиями, совершенными членами их семей, фактически проживающими совместно с ними (в 2011 г. — 5,4 тыс., в 2016 г. — 12,3 тыс.).

Проблема предупреждения данных преступлений, совершаемых в отношении несовершеннолетних их родителями или иными законными представителями, остается.

Ежегодно увеличивается число жертв преступлений рассматриваемой категории: в 2011 г. — 4,1 тыс., в 2016 г. — 8,5 тыс. человек.

По состоянию на 1 января 2017 г. на учете в органах внутренних дел состояло 134,4 тыс. родителей и иных законных представителей несовершеннолетних, не исполняющих обязанностей по воспитанию и содержанию детей (в 2011 г. — 146 тыс., в 2015 г. — 133,8 тыс.).

В отношении родителей и иных законных представителей, не исполняющих обязанности по воспитанию несовершеннолетних, допускающих жестокое обращение с детьми, в 2016 г. возбуждено 2,2 тыс. уголовных дел (ст. 156 УК) (в 2011 г. — 3,6 тыс.) [1].

*Шестое стратегическое направление
«Дети – участники реализации национальной стратегии»*

Право ребенка на участие в принятии решений, затрагивающих его интересы, закреплено в Конвенции о правах ребенка. Это право является, по сути, ключевым принципом реализации всех прав ребенка.

В Российской Федерации создана правовая основа для участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы,

действуют детские и молодежные общественные объединения, молодежные советы, палаты, парламенты.

За время реализации Нацстратегии в Российской Федерации сформировались новые молодежные движения, действуют детские и молодежные общественные объединения, молодежные советы, палаты, парламенты; активно развивается ученическое самоуправление. Важную роль сыграл институт уполномоченных по правам ребенка в субъектах Российской Федерации. Практически при каждом уполномоченном работает детский общественный совет.

Ряд субъектов Российской Федерации включился в реализацию глобальной инициативы Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) «Города, доброжелательные к детям», одна из целей которой состояла в расширении участия детей в защите своих прав и принятии решений, затрагивающих их интересы.

В России активизировались существующие и были созданы новые союзы и движения детей и молодежи. В 2015 г. была создана Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников».

Примером учета мнения ребенка может являться активное привлечение детей и семей с детьми к различным видам общественной экспертизы удовлетворенности потребителей детских товаров и выявления потребности в новых потребительских свойствах товаров и услуг.

Поскольку до последнего времени не существовало количественных показателей участия детей (первый показатель Росстата появился только в 2016 г. с периодичностью — один раз в два года), довольно сложно сделать количественные оценки. Но и на качественном уровне оценки позволяют сделать вывод о том, что ожидаемые результаты реализации направления и принципа участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы, достигнуты лишь частично.

Ключевыми вопросами в данном направлении стали отсутствие современных методик, практик и мониторинга участия детей в принятии решений. Несмотря на общую правовую базу, в России право детей на участие реализовывалось слабо в связи с недостаточным развитием необходимой нормативно-правовой

базы, устаревшими стереотипами взрослых и детей о возможности реализации такого права.

Одним из основных барьеров в развитии участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы, является низкий уровень компетенций взрослых сотрудников, работающих с детьми, в области современных методик внедрения перспективных социальных технологий.

В регионах сформировался набор типовых практик в развитии участия детей: детские советы, детские общественные организации и объединения, школьное самоуправление, школы примирения, волонтерское движение, лидерские школы (как правило, в летних профильных лагерях), конкурсы молодежных инициатив, молодежные парламенты, информационная поддержка деятельности по развитию участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы. Передовые регионы используют почти весь набор типовых практик.

Однако большинство этих практик относятся к первому этапу развития участия детей в принятии решений, когда дети нередко становятся пассивными участниками различных мероприятий (например, проведение анкетирования). Современные эффективные практики основываются на доступе к праву участия каждого ребенка, на сотрудничестве с ребенком и поощрении инициатив самого ребенка. Развитие участия ребенка проходит три этапа (ступени): 1) дети — пассивные участники в мероприятиях и акциях; 2) дети — не только участники, но и соразработчики и сооценщики акций и мероприятий; 3) дети — инициаторы мероприятий, а взрослые — только помощники.

Значительная часть вопросов, касающихся обеспечения права детей на участие, требует проведения специальных выборочных обследований. Важно знать мнение самих детей, необходимым условием объективного мониторинга выступает сопоставление мнения различных целевых групп, получение качественных характеристик и оценок. Результаты анкетирования детей позволяют оценить активность детей, наличие фактов ущемления прав детей, удовлетворенность детей имеющимися возможностями участия. Первоочередной задачей выступает создание устойчивой системы качественных и количественных показателей, а формирование массива данных для оценки должно

осуществляться на основе не только официальной статистики, но и выборочных опросов населения, опросов мнения специалистов и детей.

МЕХАНИЗМЫ И ИНСТРУМЕНТЫ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ

Среди таких механизмов условно можно выделить следующие.

- «Детский бюджет», который дает ясное представление о том, сколько федеральных средств тратится на поддержку детства, позволяет оценить, какова отдача от этих вложений.
- Институт уполномоченных по правам ребенка, созданный в каждом субъекте Российской Федерации.
- Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, который софинансировал региональные программы, добиваясь системных изменений по всем стратегическим направлениям.

Если говорить об эффективных механизмах реализации Нацстратегии, нельзя не отметить роль социально ориентированных НКО, вклад которых в решение задач Нацстратегии невозможно переоценить: они разрабатывают и предлагают инновационные технологии, используют активно ресурс добровольчества, наставничества, проводят широкомасштабные акции, предоставляют грантовую поддержку организациям, находят средства для оказания материальной помощи и пр. Без них невозможно решить проблему повышения доступности услуг, в том числе для семей с детьми, но и сами эти НКО требуют внимания и поддержки [9].

Эффективным инструментом реализации Нацстратегии стала системная работа по распространению лучших практик работы с детством. Примером могут служить всероссийские выставки-форумы «Вместе — ради детей!», которые зарекомендовали себя как федеральная дискуссионная площадка, где создается уникальное пространство для демонстрации результатов программной и проектной деятельности, обмена эффективными решениями в сфере поддержки детства, распространения лучшего опыта, формирования и поддержки профессиональных сообществ, межведомственных и межсекторных команд, повышения

профессиональной компетентности специалистов (в каждой такой выставке принимало участие не менее 500 человек).

Согласно результатам, ключевым условием реализации Нацстратегии является кадровое обеспечение ее основных направлений. Неслучайно в качестве стратегической в Нацстратегии была поставлена задача формирования полноценной системы подготовки и повышения квалификации специалистов, работающих с детьми и в интересах детей. В результате были разработаны новые профессиональные стандарты социальной сферы, имеющие межведомственный характер: психолог и реабилитолог в социальной сфере, специалист по работе с семьей, педагог-психолог. Деятельность этих специалистов направлена на решение проблем детства. С 2015 г. новые профессии в соответствии с профстандартами вводятся в штатные расписания учреждений социальной сферы и образования. Сейчас главная задача — обеспечить квалифицированную подготовку этих специалистов для адресной работы с проблемами детей и детства в целом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В целом современные вызовы в сфере детства и итоги реализации Нацстратегии позволяют определить на ближайшие три года ряд первоочередных задач: преодоление крайней бедности семей с детьми за счет развития инструментов материальной поддержки семей при рождении и воспитании детей; создание социальной инфраструктуры семьи и детства с опорой на развитие отечественной детской индустрии; совершенствование медицинской помощи детям и дальнейшее формирование основ здорового образа жизни; повышение доступного и качественного образования детей различных категорий; обеспечение культурного и физического развития детей; развитие системы детского отдыха и детского туризма; обеспечение информационной безопасности детей; создание равных возможностей для детей, нуждающихся в особой заботе государства; развитие системы защиты и обеспечения прав и интересов детей; формирование системы подготовки кадров, способных работать с проблемами детей и детства в целом.

Решение этих ключевых задач должно стать продолжением Нацстратегии в рамках объявленного Президентом Российской Федерации Владимиром Владимировичем Путиным Десятилетия детства. Это позволит обеспечить преемственность государственной политики в области детства путем сохранения основных стратегических направлений с учетом полученных достижений, новых вызовов и актуализации существующих проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доклад по итогам мониторинга эффективности реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. (рукопись)/ сост. Г.В. Семья, И.Е. Калабихина, А.М. Спивак, Е.И. Цымбал, А.В. Кучмаева, Н.Г. Зайцева, А.А. Шведовская; науч. ред. В.В. Рубцов, Г.В. Семья. М., 2017.

2. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г. (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. № 1618-р). URL: <https://rosmintrud.ru/docs/government/146> (дата обращения: 27.11.2017).

3. Концепция дополнительного образования детей (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р). URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения: 27.11.2017).

4. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 г. (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 г. № 1839-р). URL: <http://static.government.ru/media/files/7NZ6EКа6SOcLcCCQbyMRXHsdсTmR9lki.pdf>. (дата обращения: 27.11.2017).

5. Материалы специализированного интернет-портала мониторингсид.рф (раздел «Библиотека»). URL: <http://мониторингсид.рф/normative> (дата обращения: 27.11.2017).

6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 октября 2012 г. № 1916-р «О плане первоочередных мероприятий до 2014 года по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». URL: <http://government.ru/docs/6662/> (дата обращения: 27.11.2017).

7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 5 февраля 2015 г. № 167-р. «О плане реализации в 2015–2017 годах второго этапа Национальной стратегии действий в интересах детей». URL: <http://government.ru/docs/16815> (дата обращения: 27.11.2017).

8. Рубцов В.В. Анализ практик применения профессиональных стандартов работников социальной сферы, имеющих межведомственный

характер: региональные модели межведомственного взаимодействия // Апробация и применение профессиональных стандартов социальной сферы: реализация моделей межведомственного взаимодействия: коллект. монография / под ред. Л.Ю. Ельцовой, В.В. Рубцова. М.: Изд-во МГППУ, 2017.

9. Рубцов В.В. Вызовы современного детства: результаты реализации Национальной стратегии действий в интересах детей // Доклад на Всероссийском сетевом форуме с международным участием «Национальная стратегия действий в интересах детей: навстречу Десятилетию детства» (презентация) (Москва, 13–14 ноября 2017 г.). URL: <http://мониторингнсид.рф/conferences/materials/38> (дата обращения: 27.11.2017).

10. Рубцов В.В. Психология образования в интересах детей // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 2–18. URL: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090302>.

11. Рубцов В.В. Три ключевых результата Национальной стратегии в интересах детей // Доклад на заседании Координационного совета по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей (стеннограмма) (Москва, 28 ноября 2017 г.). URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/56228> (дата обращения: 27.11.2017).

12. Рубцов В.В., Шведовская А.А., Дубовик А.С., Семья Г.В. Об основных результатах мониторинга первого этапа реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 30–66. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2016210104>.

13. Сборник информационно-методических материалов по вопросам защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (нормативные правовые, методические, информационно-аналитические документы, применяемые специалистами органов опеки и попечительства при выполнении отдельных трудовых функций в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних») / сост. Г.В. Семья, М.В. Лашкул, Н.Г. Зайцева, А.Г. Попов; науч. ред. Г.В. Семья. М., 2017.

14. Семья Г.В. Национальная стратегия действий в интересах детей в России и Стратегии Совета Европы по правам ребенка // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 108–118. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2016210109>.

15. Семья Г.В. Социальный имидж России — важная задача Десятилетия детства // Доклад на заседании Координационного совета по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей (стеннограмма) (Москва, 28 ноября 2017 г.). URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/56228> (дата обращения: 27.11.2017).

16. Семья Г.В., Зайцев Г.О., Зайцева Н.Г. Формирование российской модели преодоления социального сиротства // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 67–82. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2016210105>.

17. Семья Г.В., Телицина А.Ю. Роль некоммерческих организаций и института добровольчества в реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 168–183. URL: <https://doi.org/10.17759/pse.2016210115>.

18. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-п). URL: <http://government.ru/docs/18312/> (дата обращения: 27.11.2017).

19. Стратегия развития индустрии детских товаров на период до 2020 г. (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 11 июня 2013 г. № 962-п). URL: <http://government.ru/docs/2438/> (дата обращения: 27.11.2017).

20. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/35418> (дата обращения: 27.11.2017).

21. Указ Президента Российской Федерации от 10 сентября 2012 г. № 1274 «О Координационном совете при Президенте Российской Федерации по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36023> (дата обращения: 27.11.2017).

22. Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства». URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41954> (дата обращения: 27.11.2017).

7.3. О межведомственном взаимодействии в реализации социальной и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения¹

Идея включающего общества является центральной темой социальных изменений. Инклюзия как социальная концепция предполагает изменение общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали принятию и участию

¹ Доклад на заседании Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере в Доме Правительства Российской Федерации 28 сентября 2015 г. В обсуждении и подготовке материалов участвовали С.В. Алехина, Н.В. Дворянчиков, Е.Ю. Клочко, А.А. Марголис, Г.В. Семья, Р.В. Чиркина. Опубликован полностью в: Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 87–93.

всех членов общества. Социальную инклюзию нередко сводят к понятию образовательной инклюзии и даже еще уже — к образовательной инклюзии детей-инвалидов. Вместе с тем, понятие образовательной инклюзии гораздо шире — в международной практике она все чаще рассматривается в более широком плане, как реформа, которая поддерживает и поощряет право человека на отличие, признает ценность любого человека и его активное участие в жизни общества. В этом смысле, инклюзия в образовании — это только первый шаг решения задач социальной инклюзии.

Особую остроту рассматриваемая проблема приобретает в контексте социальных преобразований, касающихся жизни и будущего детей, изначально имеющих низкие стартовые позиции — дети с инвалидностью, дети с девиантным поведением и дети-сироты. Эффективность таких преобразований напрямую зависит от межведомственной кооперации как на уровне принятия решений, так и в процессе их реализации. В сообщении обсуждаются вопросы межведомственного взаимодействия, учет которых имеет важное значение для решения задач социальной и образовательной инклюзии некоторых социально уязвимых групп населения.

НОРМАТИВНАЯ БАЗА

Очевидно, что вопрос законодательного регулирования межведомственного взаимодействия в социальной сфере — приоритетная задача, с которой напрямую связано эффективное решение проблем социальной инклюзии для социально уязвимых групп населения. В первую очередь, на это направлен вступивший в силу Закон об основных социальных обслуживания граждан в 2013 г. Российской Федерации от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ, устанавливающий регламент межведомственного взаимодействия при организации социального обслуживания в субъекте РФ. Согласно 28 статье этого Закона РФ (п. 2) Регламент межведомственного взаимодействия определяет:

1) перечень органов государственной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющих межведомственное взаимодействие;

2) виды деятельности, осуществляемой органами государственной власти субъекта Российской Федерации;

3) порядок и формы межведомственного взаимодействия;

4) требования к содержанию, формам и условиям обмена информацией, в том числе в электронной форме;

5) механизм реализации мероприятий по социальному сопровождению, в том числе порядок привлечения организаций к его осуществлению;

6) порядок осуществления государственного контроля (надзора) и оценки результатов межведомственного взаимодействия.

Вопросы законодательного регулирования деятельности в сфере образования детей с инвалидностью и ОВЗ также получили необходимое оформление. В целях реализации Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ в 2014 г. в органы государственной власти субъектов Российской Федерации подготовлены и направлены:

1) приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

2) приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

В регионы РФ направлен также ряд писем:

- «Об итоговой аттестации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 9 апреля 2014 г. № НТ-392/07;

- «О порядке получения образования воспитанниками детских домов — интернатов» от 26 мая 2014 г. № ВК-1048/07;

- «О государственной аккредитации образовательной деятельности по образовательным программам, адаптированным для обучения лиц с умственной отсталостью» от 20 августа 2014 г. № ВК-1748/07;

- «О центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» от 14 июля 2014 г. № ВК-1440/07;

- «О сохранении сети отдельных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам» от 13 ноября 2014 г. № ВК-2422/07.

Таким образом, можно говорить о том, что на текущий момент в основном создана серьезная нормативная правовая база для реализации социальной и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения.

**ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ
ДЛЯ СОЦИАЛЬНО УЯЗВИМЫХ ГРУПП НАСЕЛЕНИЯ**

Приведем некоторые данные об особенностях организации межведомственного взаимодействия в реализации социальной и образовательной инклюзии для трех социально уязвимых групп населения «Дети с ОВЗ и инвалидностью», «Дети сироты», «Дети с девиантным поведением».

Дети с ОВЗ и инвалидностью

Дети с ОВЗ являются одной из тех социальных групп, которые нуждаются в специальных условиях образования для решения задач образовательной инклюзии. Вместе с тем, понятие «ограниченные возможности здоровья» основано на медицинских показаниях. В настоящее время мировая практика инклюзии строится на понятии «особые образовательные потребности». Переход с Международной классификации болезней (МКБ) на Международную классификацию функционирования (МКФ) потребует изменений в механизмах межведомственной координации в построении образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Отметим ряд позиций межведомственного взаимодействия в реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ, которые требуют специального обсуждения и проработки.

1. Закон «Об образовании РФ» дает определение «обучающийся с ОВЗ» и использует его во всех регулирующих документах. Определен формальный критерий определения ОВЗ — заключение Психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Возникает вопрос о соотношении статуса «обучающийся с ОВЗ» и «ребенок-инвалид». Отождествление этих понятий порождает конфликты при финансировании — либо недостаток средств, либо лишние расходы (например, только каждый второй ученик

с расстройством аутистического спектра (РАС) имеет инвалидность, однако каждый из них нуждается в организации специальных условий и если статус ОВЗ в регионе не подкреплен финансово, найти деньги на создание образовательных условий таких детей крайне сложно). В данном случае необходимо предоставить региональное соглашение центральной ПМПК и Главного бюро медико-социальной экспертизы (МСЭ) в части регулирования данных вопросов.

Министерство образования должно отрегулировать региональные решения по финансовому обеспечению процесса создания специальных условий обучения для детей с ОВЗ и рекомендовать центральной ПМПК заключить с Главным бюро МСЭ соглашение по регулированию данных вопросов.

2. Статус ОВЗ, как известно, определяется межведомственной командой специалистов ПМПК. В то же время, единой модели координации действий специалистов, участвующих в деятельности ПМПК, нет. При этом ярко выражена региональная специфика. Она отражается в схеме первичного обследования ребенка, организации трудовых отношений, статистическом учете, информационном обмене. Согласно Положению, ПМПК работает на базе центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Предполагается, что деятельность центров, в которых работают педагоги, психологи, медики, должны обеспечивать выполнение рекомендаций ПМПК в части комплексного сопровождения ребенка. Однако услуги по комплексному психолого-медико-педагогическому сопровождению и деятельности ПМПК нет в Базовом перечне государственных услуг. Вследствие этого, не определен и объем услуги, и норматив финансирования (например, в Москве финансирование такой комплексной услуги на одного ребенка равно 2600 руб. в год).

Предлагаю, сделать дополнение в Базовый перечень государственных услуг и просчитать необходимый объем финансирования услуги по психолого-педагогическому сопровождению ребенка с ОВЗ и услуги ПМПК.

3. Родители детей с ОВЗ имеют право выбора образовательных условий для своего ребенка. К сожалению, это право не обеспечено правовой ответственностью. Без официального согласия родителей школа не может выполнять свои обязательства по

созданию специальных образовательных условий и адаптации программы, а договор между образовательной организацией (ОО) и родителями не имеет юридической силы.

В условиях образовательной инклюзии необходимо обеспечить ответственность родителей, как законных представителей ребенка, и государственного учреждения Договором, имеющим юридический статус.

4. Следует обратить внимание на активно развивающийся, в настоящее время, процесс включения детей из детских домов-интернатов (ДДИ) в образовательные организации, который происходит в рамках реформирования сети организаций для детей-сирот. Прием детей-сирот из детских домов-интернатов в образовательную организацию регулируется Порядком получения образования воспитанников ДДИ. Отношения между ДДИ и образовательной организацией в части организационных вопросов могут регулироваться договором.

Предлагаем, разработать Методические рекомендации или дополнить Разъяснения о Порядке получения образования воспитанниками из ДДИ в части заключения подобного договора и организации специальных образовательных условий и сопровождения воспитанников из ДДИ в ОО.

5. Требуется также разрешения вопрос о преемственности в получении профессионального образования детей с ОВЗ. В среднее профессиональное образование (СПО) поступление осуществляется на основании ПМПК (статус ОВЗ) с 16 лет, в учреждения высшего образования (ВО) — на основании индивидуальной программы реабилитации (ИПР) — статус «инвалид» — с 18 лет. Данная позиция требует специального урегулирования.

Дети – сироты

Целевую группу — дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей составляют 87 тыс. детей в различных организациях для детей-сирот, около 30 тыс. молодых людей — выпускников в возрасте до 23 лет и 525 тыс., воспитывающихся в замещающих семьях. Проведенный анализ позволяет обсуждать определенные риски образовательной и социальной инклюзии данной категории детей.

1. Вступление в силу Постановления Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 «Положение о деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» поставило много новых профессиональных задач перед сотрудниками организаций для детей-сирот, в первую очередь — перед воспитателями: от участия в работе с неблагополучными семьями до сопровождения выпускников. В работе с воспитанниками воспитатели должны решать проблемы подготовки к самостоятельной жизни, к переходу в семью, развитию правосознания и т.д. При этом профессии Воспитатель не существует.

Необходимо разработать новый межведомственный профессиональный стандарт с учетом современной нормативно-правовой базы и региональной практики, который бы охватывал воспитателя и организации для детей-сирот, и в закрытых школах, и детских колониях.

2. В настоящее время все более острой становится проблема профессиональной ориентации воспитанников организаций для детей-сирот. Статистика показывает, при первичном трудоустройстве до 80% выпускников покидают первое рабочее место в течение первых трех месяцев. Причин много: дети немотивированы на трудовую деятельность, не готовы соблюдать рабочий график, не могут работать по состоянию здоровья, не нравится профессия и пр. Важно при этом исходить из того, что правильно выбранная профессия, конкурентноспособная на рынке труда, и трудоустройство является социальным лифтом для этой категории детей.

В связи с этим необходимо усилить профориентационную работу и поручить Минобрнауки России и Минтруду России разработать и внедрить программы профессиональной подготовки по профессиям рабочих и должностям служащих воспитанников организаций для детей-сирот с учетом их состояния здоровья, физического и психического развития.

Еще один вопрос возникает в связи с тем, что дети-сироты как правило, имеют слабые оценки, что закрывает для большинства из них двери учреждений среднего профобразования. В первую очередь это касается детей, воспитывающихся в замещающих

семьях. Об этом на каждом Форуме приемных семей говорят участники из разных регионов.

В этой связи предлагаем проработать вопрос о введении льгот или квот при поступлении в учреждения СПО. (Это, в свою очередь, станет дополнительным стимулом при семейном устройстве подростков-сирот в семьи граждан).

3. Межведомственная проблема, которая регулярно поднимается на Всероссийских Съездах руководителей организаций для детей-сирот — наделение образовательных организаций полномочиями государственного опекуна или попечителя. Однако их реализация существенно затруднена по объективным причинам. Проведенный Минобрнауки опрос субъектов РФ показал, что большинство регионов считает целесообразным наделение образовательных организаций полномочиями опекуна или попечителя, в первую очередь, учреждений среднего профобразования.

Необходимо поручить Минобрнауки России определить порядок проживания и условий, создаваемых для детей-сирот в образовательных организациях и наделение их обязанностями опекуна или попечителя после зачисления ребенка на обучение.

Дети с девиантным поведением

Еще одна сторона проблемы, порожденная ведомственным разделением ответственности и полномочий, касается несовершеннолетних и молодежи с различными проявлениями девиаций, находящихся в конфликте с законом (условно осужденные и освободившиеся из мест лишения свободы), безнадзорных, с миграционными корнями и т.п. Их социализация проходит на улице. Время от времени они оказываются в поле зрения уголовного правосудия. Но за пределами этой системы они снова (при условной мере наказания, после освобождения из закрытых учреждений, сразу после совершеннолетия) становятся ничьими. В настоящее время в России нет государственных структур, системных социальных сервисов, защищенных институциональных форм и практик работы с уличными группами, поэтому нет эффективных технологий и кадров, способных увести подростков с улицы. А профессиональная подготовка специалистов по

социальной работе не включает обучение технологиям работы на улицах. При этом в стране есть серьезный опыт (разной степени успешности и длительности) межведомственного и даже внутриведомственного решения этой проблемы (ювенальные соцработники в Ростовской и Саратовской обл., центры «Дети улиц» в Москве, проекты социально ориентированных некоммерческих организаций (НКО) в разных регионах России). Существует и требует изучения и адаптации к российским реалиям доказавшая свою эффективность немецкая модель уличной социальной работы.

Анализ показывает, что в большинстве успешных практик системообразующим звеном являются принципы и методология социального менеджмента, концентрирующего сопровождение случая от выявления/заявления проблемы до ее разрешения в руках одного специалиста, в функции которого входит координация предоставления услуг мультипрофессиональной командой специалистов.

В связи с этим считаем необходимым:

1) поручить Минтруду и Минобрнауки России разработать модель комплексного сопровождения детей и молодежи в социально опасном положении, включающую институт уличной социальной работы;

2) поручить Минтруду разработку стандарта оказания услуги «уличная социальная работа и сопровождение дезсоциализированных категорий несовершеннолетних»;

3) поручить Минобру и Минтруду разработку программ обучения и повышения квалификации в области технологий уличной социальной работы.

Следует также специально отметить проблему образовательной инклюзии для несовершеннолетних с девиантным поведением и находящихся в конфликте с законом. Важно, чтобы предлагаемые в настоящее время идеи инклюзивного обучения детей из социальных групп риска опирались на сохранение возможности выбора модели обучения детьми и представителями их интересов (родителями, опекунами, госучреждениями): между инклюзивными формами и традиционными формами раздельного обучения в соответствии с особыми потребностями и проблемами ребенка на основе рекомендаций ПМПК и спе-

циалистов образовательного/лечебного учреждения, в котором постоянно находится или наблюдается ребенок.

Есть необходимость в этой связи поручить Минобрнауки внести уточнения в нормативные акты, регулирующие деятельность органов управления образованием, закрепляющие требование учитывать рекомендации ПМПК по обучению девиантных детей в образовательных учреждениях, имеющих соответствующую специализацию, что позволит таким детям закончить основную ступень общего образования в более адекватных их особенностям условиях (снижение наполняемости классов, продленные сроки обучения, ориентация на профессиональное образование, социально-психологическое сопровождение, медицинский контроль, специализация кадров в области коррекционной педагогики и специальной психологии). Для этого необходимо законодательно защитить специальные коррекционные образовательные учреждения для детей с девиантным поведением от элиминации их специфики в ходе реорганизаций.

ПРОФСТАНДАРТЫ И СПЕЦИАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

Существенную роль в обеспечении межведомственных взаимодействий в реализации социальной и образовательной инклюзии бесспорно принадлежит профессиональным стандартам социальной сферы, имеющим межведомственный характер.

Сейчас в работе находятся следующие профстандарты.

1. Специалист по социальной работе.
2. Социальный работник.
3. Руководитель организации социального обслуживания.
4. Руководитель учреждения медико-социальной экспертизы.
5. Специалист по медико-социальной экспертизе.
6. Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних.
7. Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере.
8. Психолог в социальной сфере.
9. Специалист по работе с семьей.

Для того чтобы процессы апробации и внедрения этих профстандартов стали успешными, необходимо выделить и описать конкретные виды деятельности, которые обеспечивают решение тех или иных задач социальной и образовательной инклюзии, определить соответствующие модели (типы) межведомственной работы, чтобы правильно обосновать необходимые трудовые функции и трудовые действия социальной и образовательной инклюзии. Без такой работы созданные профстандарты останутся не востребованными по существу.

МЕЖВЕДОМСТВЕННЫЙ ПОДХОД В МОДЕРНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Очевидно, что эффективная деятельность специалиста в области социальных услуг (Закон № 442, профессиональные стандарты специалистов) требует его участия в системе межведомственного взаимодействия. Как уже отмечалось, решение проблем получателя услуг предполагает широкую межведомственную кооперацию, умение эффективно работать в межведомственной команде.

В то же время очевидно и то, что принятие порядка межведомственного взаимодействия в процессе оказания социальных услуг само по себе не является механизмом устранения указанных барьеров, а скорее указывает на привлекательную социальную цель. Ее достижение оказывается напрямую зависящей от формирования у специалистов социальной сферы не только профессиональных, но и межпрофессиональных компетенций.

Опыт реализации в Российской Федерации проекта Модернизации педобразования свидетельствует о том, что формирование профессиональных компетенций в сфере социального образования (как и в любой другой) предполагает реализацию практико-ориентированной модели обучения, деятельностного подхода к освоению будущей профессии в условиях стажировок и практик на «клинических базах» (по аналогии с медицинским образованием), располагающих необходимыми образцами профессиональной деятельности и соответствующих компетенций. В описываемом контексте образцами межведомственного

взаимодействия должны стать лучшие образцы социальной и образовательной инклюзии, которые в настоящее время все еще в должной степени не описаны и не проанализированы.

Вместе с тем, дефицит государственных организаций социальной защиты, располагающих образцами лучших практик такого межведомственного взаимодействия, необходимых для реализации программ подготовки кадров, может быть эффективно восполнен за счет соответствующих социально-ориентированных некоммерческих организации (СО НКО). Они, будучи созданы активистами для решения конкретных проблем жизнедеятельности человека («ребенка», «пожилого», «инвалида»), как правило, изначально были ориентированы на комплексность разработанного или освоенного ими решения, и, в этом смысле, являются априори межведомственными, а специалисты таких НКО, как правило, располагают необходимым набором межведомственных и межпрофессиональных компетенций, который и надо сформировать у будущего специалиста государственной организации социальной защиты.

Ввиду ограниченного числа таких эффективных СО НКО и их неравномерной представленности в регионах целесообразно провести их сертификацию как федеральных практических баз для привлечения в качестве полноценных партнеров по подготовке кадров для модернизации социального образования. Последнее необходимо прежде всего учитывать при формировании системы подготовки кадров в соответствии с профстандартами социальной сферы, имеющими межведомственный характер.

В заключении подчеркнем, что описанные нами вопросы межведомственного взаимодействия следует учитывать в реализации социальной и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения. Они должны стать предметом пристального внимания специалистов, управленцев, представителей министерств и ведомств, работающих над решением проблем межведомственного взаимодействия и реализации социальной и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения.

7.4. О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения¹

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ, НОСЯЩИХ МЕЖОТРАСЛЕВОЙ ХАРАКТЕР, В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

В соответствии с решением Совета при Правительстве Российской Федерации по попечительству в социальной сфере от 18 декабря 2012 г.², в период с 2013 по 2017 г. были разработаны, утверждены и введены в действие профессиональные стандарты социальной сферы, предназначенные для работы с уязвимыми категориями граждан (см. приложение 1).

Информационно-аналитическое сопровождение применения этой группы профессиональных стандартов, включающее выявление лучших региональных и муниципальных практик их применения, их актуализацию, а также мониторинг и анализ моделей межведомственного взаимодействия при оказании социальной поддержки и помощи гражданам, в рамках деятельности Совета выполняется секцией «Образование в интересах детей»³ совместно с организациями-разработчиками и общественной организацией «Федерация психологов образования России» (ФПОР).

В этом направлении Секцией организованы широкие профессионально-общественные обсуждения — семинары-вебинары, совещания экспертов, конференции и профессиональные форумы по применению профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы, в которых приняло участие более 20 тыс. человек из числа представителей органов госу-

¹ Научный руководитель проекта Рубцов В. В. Опубликовано полностью в: Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17. № S2. С. 8—34.

² Протокол заседания Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросу попечительства в социальной сфере от 18 декабря 2012 г. URL: <http://archive.government.ru/docs/22093/>

³ Протокол заседания Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере (протокол № 8 от 28 сентября 2015 г.).

дарственной и муниципальной власти субъектов Российской Федерации, организаций социальной защиты населения и образовательных организаций и профессиональных сообществ.

В результате:

- выполнен анализ проблем и рисков внедрения, актуализации и применения межведомственных профессиональных стандартов;

- подготовлены рекомендации региональным органам государственной и муниципальной власти, руководителям организаций по применению профессиональных стандартов в 2017–2019 гг. в соответствии с требованиями Постановления Правительства Российской Федерации № 584 от 27 июня 2016 г.;

- определены условия и сформулированы приоритетные задачи актуализации и эффективного применения профессиональных стандартов;

- выявлены и обобщены эффективные практики работы с социально уязвимыми категориями населения на основе межведомственного взаимодействия в новых социальных условиях.

В связи с введением в действие Федерального закона от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» для части профессиональных стандартов¹ разработаны проекты актуализированных редакций, уточняющие:

- порядок квалифицированной помощи в рамках межведомственного взаимодействия при оказании услуг детям с ОВЗ, в том числе детям, находящимся на длительном лечении в медицинских организациях, детям-инвалидам;

- формы профессиональной ориентации, профессионального обучения и трудоустройства инвалидов;

- пути реализации программ профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

- формы профилактической работы с семьями и детьми, находящимися в социально опасном положении, сопровождения семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации;

¹ «Психолог в социальной сфере», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», «Специалист по работе с семьей», «Социальный работник», «Специалист по социальной работе», «Руководитель организации социального обслуживания».

- меры комплексной реабилитации лиц, имеющих наркотическую зависимость, потребляющих наркотические средства и психотропные вещества без назначения врача;
- вопросы предупреждения самовольных уходов детей из учреждений с круглосуточным пребыванием;
- направления профилактики суицидального поведения у безработных граждан и др.

В настоящее время утверждены актуализированные редакции профессиональных стандартов социальной сферы «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», «Социальный работник», «Специалист по социальной работе», «Руководитель организации социального обслуживания»; проекты актуализированных профессиональных стандартов «Психолог в социальной сфере», «Специалист по работе с семьей» одобрены Советом по профессиональным квалификациям в сфере безопасности труда, социальной защиты и занятости населения и проходят процедуру согласования в Министерстве труда и социальной защиты Российской Федерации. При этом практика показала необходимость разработки новых профессиональных стандартов педагогической работы с разными категориями лиц (в том числе с ОВЗ и инвалидностью, детьми, находящимися на длительном лечении в медицинских стационарах и на дому, детьми, получающими паллиативную медицинскую помощь, хронически неуспевающими детьми, детьми в состоянии эмоциональной дезадаптации, детьми с риском психических расстройств, детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации). Эта работа потребует специального обсуждения в системах образования, здравоохранения и социальной защиты.

На сегодняшний день проанализировано более 100 региональных практик работы с социально уязвимыми категориями детей и взрослых на основе межведомственного взаимодействия¹: инвалидами и детьми-инвалидами, семьями, находящимися в социально опасном положении или трудной жизненной

¹ Материалы опубликованы (см. приложение 2) и размещены на сайте МГППУ. URL: <https://mgppu.ru>; общественной организации «Федерация психологов образования России». URL: <http://www.rospsy.ru> и <http://профстандартпедагога.рф>

ситуации; несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении и трудной жизненной ситуации и др.

В 2018 г. при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации образованы пилотные площадки по организации применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в 30 субъектах РФ. По итогам проведения Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде в 2018 г. подготовлен каталог, описывающий 59 лучших региональных практик реализации психолого-педагогических программ психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся, коррекционно-развивающей работы, психологической профилактики, просвещения и др. на основе междисциплинарного взаимодействия специалистов в системе образования и социальной сфере.

Опыт применения профессиональных стандартов в организациях социальной сферы остается предметом ежегодного анализа, который проводится с целью выявления и трансляции лучших практик внедрения профессиональных стандартов, решения задач развития профессионализма специалистов, работающих с социально уязвимыми категориями населения.

В 2019 г. ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» совместно с ФГБУ «Всероссийский научно-исследовательский институт труда» Минтруда России и ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» продолжили работу по оценке, анализу и выявлению лучших практик работы в социальной сфере с учетом применения межведомственных профессиональных стандартов в рамках всероссийского мониторинга, вебинаров и профессиональных конкурсов. В ходе данных мероприятий рассматривались проблемы и условия применения профессиональных стандартов, опубликованы сборники материалов с описанием программ и технологий работы.

Результаты этой оценки и анализа учитывались:

- при формировании в субъектах Российской Федерации системы методической поддержки применения профессиональных стандартов с учетом лучших практик межведомственного взаимодействия;

- при определении потребности в профессиональной подготовке и дополнительном профессиональном образовании специалистов в соответствии с требованиями профессиональных стандартов;
- при определении образовательных организаций, которые осуществляют обучение работников по образовательным программам, учитывающим требования профессиональных стандартов социальной сферы, имеющих межведомственный характер;
- при разработке методических рекомендаций для руководителей органов управления образованием, органов исполнительной власти, осуществляющих государственную политику в социальной сфере, руководителей и администрации образовательных организаций и организаций социальной защиты населения по применению профессиональных стандартов;
- при обосновании требований создания реестра лучших практик работы с социально уязвимыми категориями населения на основе межведомственного взаимодействия (п. 105, 128 и 129 Плана основных мероприятий Десятилетия детства).

По результатам проведенного в 2019 г. опроса, в котором приняло участие около 7000 организаций из 82 субъектов Российской Федерации, проанализирован опыт межведомственного взаимодействия при предоставлении спектра социальных услуг гражданам, нуждающимся в социальном обслуживании.

Выделены приоритетные меры, необходимые в области кадровой политики в социальной сфере. К ним следует отнести:

- повышение квалификации работников для решения актуальных задач социальной сферы с учетом запросов социально уязвимых категорий населения, лиц, попавших в трудные жизненные ситуации;
- построение прозрачной и объективно подтвержденной взаимосвязи между квалификацией работника (профессиональным уровнем, уровнем владения компетенциями, квалификационной категорией), качеством и результатами его профессиональной деятельности и оплатой труда;
- определение принципов построения карьеры, включая ее основные ступени, взаимосвязи между занятием соответствующей должности и требуемой для этого квалификацией.

Согласно результатам опроса, участие в межведомственном взаимодействии подтвердили организации здравоохранения, организации, осуществляющие образовательную деятельность, центры социального обслуживания населения, уполномоченные органы в сфере опеки, попечительства и патронажа, территориальные органы МВД РФ, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, структуры муниципальных образований, учреждения в сфере спорта, культуры и молодежной политики, центры занятости и профориентации.

В то же время, результаты показали, что к участию в системе межведомственного взаимодействия в субъектах РФ в должной степени не привлекаются службы ранней помощи, социально-ориентированные некоммерческие организации, организации инвалидов и родителей детей с инвалидностью, реабилитационные центры, отделы записи актов гражданского состояния, территориальные подразделения Управления Федеральной миграционной службы (см. приложение 3).

Основными проблемами, с которыми столкнулись организации в процессе межведомственного взаимодействия, стали: нарушение сроков предоставления информации; отсутствие единого информационного поля; сложность при обмене базами данных, дефицит компетенций; отсутствие верифицированной базы лучших практик работы; отсутствие заинтересованности в совместной деятельности у потенциальных партнеров / клиентов; отсутствие эффективных каналов медийной коммуникации и PR-сопровождения успешной профессиональной деятельности в социальной сфере, в том числе существенного улучшения социальных льгот и оплаты труда.

В целом результаты опросов и мониторинга свидетельствуют о необходимости совершенствования практики оказания реабилитационной, консультативной, дефектологической, психологической помощи и психолого-педагогического сопровождения, отражают запрос на введение регламентов по вопросам межведомственного взаимодействия с привлечением социально-ориентированных НКО, центров реабилитации и образования, служб ранней помощи в целях повышения эффективности социальной и социально-психологической помощи и поддержки уязвимых категорий детей и взрослых. Важным условием

решения перечисленных вопросов является выявление на основе единых критериев оценки (в том числе на основе доказательного подхода) и тиражирование лучших социальных практик, формирование на этой базе реестра лучших управленческих и социальных практик, основанных на введении профессиональных стандартов специалистов социальной сферы (в соответствии с п. 129 Плана мероприятий Десятилетия детства).

Важными ближайшими задачами в условиях быстро меняющейся социальной практики становятся разработка, оценка и апробация программ основного и дополнительного профессионального образования, программ оценки и развития квалификаций, согласованных с действующими профессиональными и образовательными стандартами, что позволит построить единое пространство получения и развития квалификаций на базе информационных, цифровых и дистанционных технологий, в том числе позволит осуществлять подготовку специалистов, способных эффективно работать в условиях новых вызовов и социальных рисков.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ МЕЖВЕДОМСТВЕННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Специальным предметом рассмотрения секции «Образование в интересах детей» являются вопросы профессиональной подготовки и обучения специалистов в соответствии с требованиями профессиональных стандартов. В этом направлении ФГБУ «ВНИИ труда» Минтруда России совместно с ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» выявлены и проанализированы особенности профессиональной подготовки кадров в соответствии с требованиями профессиональных стандартов работников социальной сферы, имеющих межведомственный характер.

Опыт реализации профессиональных стандартов работников социальной сферы показывает, что профессиональная подготовка специалистов, соответствующая требованиям этих профессиональных стандартов, должна быть ориентирована на такие области или сферы профессиональной деятельности выпуск-

ников, как образование, социальное обслуживание, физическая культура и спорт, здравоохранение и др. Однако в перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования (УГСН) не представлены направления профессиональной подготовки, предусматривающие возможность разработки основных и примерных профессиональных образовательных программ высшего образования (ОПОП ВО) в соответствии с требованиями профессиональных стандартов, имеющих межведомственный и межотраслевой характер.

Первой эффективной попыткой в этом направлении можно считать разработку в системе федерального учебно-методического объединения по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» примерных основных образовательных программ по профилю «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», а также проект ФГОС ВО «Социальная реабилитология и абилитология» и соответствующей примерной программы магистратуры¹.

По данным упомянутого выше мониторинга по изучению опыта межведомственного взаимодействия в социальной сфере в условиях применения профессиональных стандартов, проведенного в 2019 г., участники межведомственного взаимодействия констатируют², что организация системы профессиональной подготовки и дополнительного профессионального образования по образовательным программам не в полной мере учитывает требования профессиональных стандартов социальной сферы, имеющих межведомственный характер. Так, анализ данных мониторинга подтверждает, что в субъектах РФ имеется потребность в разработке и реализации:

¹ Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего образования «Социальная реабилитология и абилитология (уровень магистратуры)» находится на согласовании в Министерстве науки и высшего образования РФ.

² В соответствии с подп. «б» п. 3 Рекомендаций по организации межведомственного взаимодействия исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации при предоставлении социальных услуг, а также при содействии в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам (социальном сопровождении), утвержденных приказом Минтруда России от 18 ноября 2014 г. № 889-н.

- программ высшего образования (профессиональной подготовки) в соответствии с профессиональными стандартами «Психолог в социальной сфере», «Специалист по работе с семьей», «Специалист по социальной работе», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»;

- программ дополнительного профессионального образования, в первую очередь, в соответствии с профессиональными стандартами «Психолог в социальной сфере», «Руководитель организации социального обслуживания», «Социальный работник», «Специалист по работе с семьей», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», «Специалист по социальной работе», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Анализ опыта применения профессиональных стандартов работников социальной сферы позволяет констатировать следующее:

- отсутствуют или не определены направления подготовки (в рамках укрупненных групп специальностей и направлений подготовки), а также не актуализированы федеральные государственные образовательные стандарты подготовки работников социальной сферы, необходимые для разработки основных профессиональных образовательных программ в соответствии с требованиями профессиональных стандартов работников социальной сферы и с учетом межведомственного характера их профессиональной деятельности;

- отсутствует эффективная система дополнительного профессионального образования для работающих специалистов, направленная на привлечение в профессию лиц, мотивированных к деятельности в социальной сфере;

- отсутствует система допуска к профессиональной деятельности, направленная на объективную оценку и установление минимально допустимого уровня квалификации работников в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

Первоочередными в этом направлении могут быть следующие задачи:

- разработка недостающих профессиональных стандартов с позиций активного диалога между разработчиками стандар-

тов, образовательными организациями высшего образования и практиками;

- разработка и утверждение порядка финансирования (оплаты) дополнительного профессионального образования, согласованного с требованиями профильных профессиональных стандартов, работников организаций государственного сектора;
- разработка примерных основных образовательных программ в соответствии с требованиями профессиональных стандартов работников социальной сферы (в том числе имеющих межведомственный характер);
- формирование регионального реестра образовательных организаций, которые могут осуществлять обучение работников по образовательным программам, учитывающим требования профильных профессиональных стандартов;
- разработка нормативно-методических материалов для организаций государственного сектора, их учредителей, экспертов, научного сообщества, учреждений высшего и среднего профессионального образования в целях определения потребности регионов в кадрах и обучение (дополнительное профессиональное образование) по требуемым направлениям подготовки и специальностям с учетом требований профессиональных стандартов.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАБОТЫ С УЯЗВИМЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ

На сегодняшний день в системе образования утверждены и действуют профессиональные стандарты:

- педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) — 2013 г.;
- педагог-психолог (психолог в сфере образования) — 2015 г.;
- педагог дополнительного образования детей и взрослых — 2018 г.;
- специалист в области воспитания — 2017 г.;
- педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования — 2015 г.

В то же время, имеющаяся практика показывает, что в штат специалистов образовательной организации, реализующей любой вариант адаптированной основной образовательной программы (АООП), должны входить дефектологи, в зависимости от контингента обучающихся (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог), педагог-психолог, тьютор, ассистент, социальный педагог, педагог-организатор, педагоги дополнительного образования, учитель-логопед¹.

При этом педагоги образовательной организации, в том числе реализующие программу коррекционной работы на ступени начального общего образования для обучающихся с ОВЗ, должны иметь высшее образование по одному из вариантов специальностей и направлений подготовки:

а) «Специальное (дефектологическое) образование» по программам подготовки олигофренопедагога, тифлопедагога, сурдопедагога, логопеда;

б) «Олигофренопедагогика», «Тифлопедагогика», «Сурдопедагогика», «Логопедия»;

в) «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» с обязательным прохождением профессиональной переподготовки по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

Педагог-психолог в этих организациях также должен иметь высшее образование по одному из вариантов специальностей и направлений подготовки:

а) «Клиническая психология»;

б) «Педагогическое образование» по программам бакалавриата или магистратуры в области психологического сопровождения образования лиц с ОВЗ;

¹ Письмо Минобрнауки России от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ (вместе с Методическими рекомендациями по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)», которое указало на необходимость обеспечения кадровых условий деятельности образовательной организации при внедрении ФГОС для обучающихся с ОВЗ и УО.

в) «Специальное (дефектологическое) образование» по программам бакалавриата или магистратуры в области психологического сопровождения образования лиц с ОВЗ;

г) «Психолого-педагогическое образование», «Психология» по программам бакалавриата или магистратуры в области психологического сопровождения образования лиц с ОВЗ.

Необходимо отметить, что до настоящего времени не разработан отдельный профессиональный стандарт для работника системы специального и инклюзивного образования — специалиста в сфере коррекционной педагогики, хотя попытки включить в уже действующие стандарты необходимые компетенции и знания об особенностях развития таких детей предпринимались. Так, в 2017 г. в профессиональные стандарты педагогических работников, согласно письму Минтруда, внесены поправки в части компетенций по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). В профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н, включена формулировка «Реализовывать адаптированную образовательную программу обучающегося с ОВЗ и инвалидностью, включая РАС, с применением современных поведенческих методов». В профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденный приказом Минтруда России от 8 сентября 2015 г. № 613н, внесена формулировка «Использование современных вариативных методов и приемов, основанных на развивающем, деятельностном и поведенческом подходах, для организации деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включая детей с расстройствами аутистического спектра, при освоении дополнительных общеобразовательных программ». В 2016 г. опубликован проект приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)”» (подготовлен Минтрудом России 15 сентября 2016 г.). Однако этот профессиональный стандарт, который должен стать опорным при организации подготовки

педагогических кадров с учетом введенного ФГОС для обучающихся с ОВЗ, не принят¹.

Практика, однако, не стоит на месте. В настоящее время в России 128 вузов осуществляют подготовку по специальности 44.03.03. «Специальное (дефектологическое) образование». С 2019 г. педагогические вузы работают по ФГОС 3++. По причине отсутствия профессионального стандарта коррекционного педагога подготовка дефектологов всех профилей ведется в настоящее время по профессиональным стандартам педагога, педагога-психолога, педагога дополнительного образования. Нет и соответствующей примерной основной образовательной программы. Вследствие этого из учебных планов подготовки в высшей школе исчезли часы, отведенные на овладение специальными коррекционными технологиями и подходами, не определена доля учебных часов на приобретение клинических знаний будущих специалистов по работе с детьми с инвалидностью и ОВЗ как в условиях отдельной образовательной организации, так и в условиях инклюзивной школы.

Международная статистика свидетельствует о стойкой тенденции к росту психических расстройств среди детей и подростков. Согласно результатам исследования Института мозга РАН, проблемы с психическим здоровьем имеют 15% детей, 25% подростков и до 40% молодых людей призывного возраста. По данным западных исследований, почти 30% выпускников страдают от симптомов депрессии, что в три раза выше, чем в общей популяции. По данным ВОЗ, около половины психических расстройств начинаются в возрасте до 14 лет; дети и подростки с нарушениями психического здоровья составляют примерно 20% от общей численности детско-подросткового населения. Около 75% взрослых с психическими расстройствами

¹ Проблема подготовки в РФ педагогов-дефектологов обсуждалась на III съезде дефектологов в октябре 2019 г. Было принято решение дополнить проект профессионального стандарта педагога-дефектолога от 2016 г. дополнительными обобщенными трудовыми функциями: специалист по работе с детьми раннего возраста; специалист по работе с детьми с РАС; специалист по работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями.

вами имели выраженные признаки болезни уже в возрасте до 18 лет¹.

По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, ежегодно специализированная медицинская помощь в медицинских стационарах оказывается 6 млн детей, из них 250 тыс. находятся в медицинской организации длительно (более 21 дня). По данным Союза педиатров России, около 9 млн детей в России имеют хронические заболевания. Минздравом России определены 60 видов наиболее часто встречающихся заболеваний или состояний, требующих длительного лечения детей. Ситуация длительного лечения не позволяет детям посещать образовательную организацию по месту жительства обучающихся. Многие из них могут и хотят учиться. Причем обучение и воспитание всех без исключения детей являются источниками развития психических функций, регуляторами физиологических и психологических процессов. Для детей, нуждающихся в длительном лечении и получающих общее образование в медицинских организациях и на дому, должны быть созданы все необходимые условия для получения качественного и доступного образования. Объединение медицинских и педагогических технологий в процессе восстановления здоровья представляет собой реальную реализацию комплексного взгляда на реабилитацию. С 2014 г. специалисты ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» участвуют в реализации проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» и в работе Межведомственной рабочей группы по практическому решению проблем обучения детей, находящихся на длительном лечении в медицинских организациях, организационно-техническое обеспечение деятельности которой осуществляет Минпросвещения России. В рамках проекта «УчимЗнаем» разработана модель госпитальной школы в медицинских стационарах, обеспечено

¹ Результаты зарубежных исследований показывают, что ранняя диагностика и оказание помощи обучающимся в организациях системы охраны психического здоровья является эффективной мерой профилактики развития психических расстройств во взрослом возрасте. В нашей стране отмечается дефицит такого рода центров, где учащиеся могут получить бесплатную психологическую, а при необходимости медико-психологическую помощь.

ее внедрение на флагманской площадке проекта в Москве (ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр детской гематологии, онкологии и иммунологии имени Дмитрия Рогачева» Минздрава России, ряд других федеральных медицинских центров, детский хоспис «Дом с маяком») и к 2020 г. созданы проектные площадки — госпитальные школы в республиканских, краевых и областных детских больницах и онкологических диспансерах в 34 субъектах РФ. По результатам работы Межведомственной рабочей группы в ноябре 2019 г. Минпросвещения России и Минздравом России были утверждены и направлены в субъекты РФ «Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации». В программах магистратуры ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» и других педагогических вузов была актуализирована тематика обучения детей, находящихся на длительном лечении, с реализацией практического модуля на флагманской площадке проекта «УчимЗнаем» в Москве. В период с 2018 по 2020 г. Проектным офисом «УчимЗнаем» и ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» были проведены 30 специализированных всероссийских вебинаров по актуализации лучших практик госпитальной педагогики и профессиональной деятельности учителя, тьютора, педагога-психолога, социального педагога и других специалистов госпитальных школ. Вместе с этим, работа по данному направлению должна быть продолжена на основе междисциплинарного и межведомственного подхода в социальной сфере.

В настоящее время, по данным Минпросвещения России, в Российской Федерации более 1,15 млн детей с ОВЗ и более 670 тыс. детей с инвалидностью. С учетом потребностей этого контингента в Минпросвещения России разработана Стратегия образования обучающихся с ОВЗ до 2030 г., где обозначены основные задачи по реализации ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и развитию инклюзивного образования. Разработана Концепция развития ранней помощи на период до 2020 г. во всех субъектах Российской Федерации, создаются межведомственные службы ранней помощи. Общее количество обращений в службы в 2019 г. составило более 263 тыс., что на 60% больше,

чем в 2018 г., и почти в три раза больше, чем в 2017 г. (данные Минпросвещения России).

В аналитической части Стратегии образования обучающихся с ОВЗ до 2030 г. показано, что в 2019 г. обучение и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в общеобразовательных организациях осуществляли 70 507 педагогических работников и специалистов: 4828 учителей-дефектологов, 15 523 учителя-логопеда, 26 767 педагогов-психологов, 18 563 социальных педагога, 4129 тьюторов и 697 ассистентов (помощников). При этом установлено, что потребность в квалифицированных кадрах дефектологического профиля в 2019 г. составляла 34 669 специалистов.

Данные свидетельствуют также о ежегодном увеличении приема на программы профессионального образования лиц с инвалидностью. Так, численность обучающихся в профессиональных образовательных организациях составила в 2019/2020 учебном году 27 122 человек, что на 9,5% больше, чем в 2018/2019 учебном году; в образовательных организациях высшего образования — 25 252 человека. Очевидно, что эффективная работа с этими учащимися возможна только за счет высококвалифицированных специалистов.

Следует отметить, что в 2018 г. в Минобрнауки России и Минпросвещения России организована рабочая группа по модернизации дефектологического образования и разработан образовательный модуль «Дефектология» для введения его в программы подготовки учителей. Однако такая временная мера не может обеспечить необходимый уровень квалификации педагогических работников для обеспечения особых образовательных потребностей обучающихся, особенно в условиях расширяющейся инклюзивной образовательной практики.

Проблемы профессиональной готовности педагогических работников для системы образования обучающихся с ОВЗ и возможные пути их решения специально рассматривались в совместном проекте «Модель инновационной реабилитационно-образовательной среды: пространство возможностей»¹, выпол-

¹ Проект «Модель инновационной реабилитационно-образовательной среды: пространство возможностей» реализуется в 2019—2020 гг. при поддержке Фонда Президентских грантов.

няемом Федерацией психологов образования России и Центром реабилитации и образования № 7 г. Москвы.

В рамках проекта учреждениями 11 субъектов Российской Федерации, профессионально пользующимися технологиями и методами социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, были описаны лучшие практики из опыта своей работы. В 2020 г. была проведена экспертная оценка 32 представленных социальных практик, которые показали свою эффективность в учреждениях по оказанию реабилитационных и образовательных услуг детям с ОВЗ (в том числе, детям со статусом «ребенок-инвалид»). Анализ такого типа практик позволил выделить основные проблемы работы с детьми с ограниченными возможностями, наметить некоторые пути их решения.

Так, согласно результатам проекта, было установлено следующее.

1. Недостаточная сформированность профессиональных компетенций молодых специалистов (выпускников вузов).

Современное педагогическое образование трансформируется и модернизируется, однако в должной мере не представлено взаимодействие с работодателями при разработке образовательных программ, где учитывался бы конкретный запрос отрасли, а также те компетенции, которые должны иметь не только универсальный, но и узкоспециальный характер.

Решению данной проблемы будут способствовать:

- разработка вариативной части учебных планов образовательных программ для будущих педагогических работников с обязательным привлечением работодателей с отработкой профессиональных компетенций на практике;
- развитие института стажировочных/опытно-экспериментальных площадок на базе лучших образовательных организаций с проведением аудиторных занятий на их базе.

2. Неудовлетворительный уровень сформированности гибких компетенций (soft skills): работа в команде, стрессоустойчивость, многозадачность, социальный и эмоциональный интеллект.

Согласно результатам проекта, педагогический процесс сталкивается с определенными сложностями, связанными с качеством формирования гибких компетенций, которые развиваются по преимуществу в условиях практической деятельности.

Решению данной проблемы будут способствовать:

- построение системной педагогической работы через приоритеты личности обучающегося, педагога, семьи, что возможно на основе применения образовательных технологий коммуникативно-личностной направленности;
- реализация педагогических задач через применение проектной методики с учетом принципов дифференциации и индивидуализации при работе с детьми и подростками с ОВЗ;
- применение кроссдисциплинарного и междисциплинарного подходов в системе менеджмента образования при формировании навыков работы в команде;
- создание постоянно действующей службы профессиональной супервизии (наставничества) на рабочем месте.

3. Трудности в создании и организации многофункциональной коммуникативно-социальной учебной среды для детей с ограничением жизнедеятельности.

Решению данной проблемы будут способствовать:

- развитие службы методического сопровождения молодых специалистов на базе педагогических вузов и колледжей (практика, краткосрочные стажировки и др.);
- разработка и реализация педагогических технологий, направленных на развитие социальных компетенций обучающихся в учебной и — главное — внеучебной деятельности, актуализация дополнительного образования;
- создание консультационной службы для взаимодействия с родителями (законными представителями).

4. Низкая степень интеграции процессов учебной и внеучебной деятельности (низкий уровень владения воспитательными технологиями и прикладными основами педагогики и психологии, прежде всего возрастной психологии и коррекционной педагогики).

Для категории детей и подростков, которые испытывают трудности в обучении и не могут с ними справиться самостоятельно, а также не получают индивидуальную помощь, существует опасность обретения хронической неуспеваемости, препятствующей дальнейшему профессиональному обучению и трудоустройству, а также риск развития психических расстройств, социальной дезадаптации, психологических отклонений.

Решению этой проблемы будет способствовать подготовка методических рекомендаций для разработки обязательной «дорожной карты» организации и индивидуальной образовательной маршрутизации в работе с обучающимися во внеучебное время (с участием семьи), а также проработка программы воспитательной работы с личностью и группой.

5. Низкие ИКТ-компетенции педагогических работников.

В ходе исследования установлено, что молодые специалисты в полной мере не владеют современными технологиями развития электронной образовательной среды, а также техниками *blended learning*.

Решению данной проблемы будут способствовать:

- обязательная оснащенность профессиональных образовательных организаций современными техническими средствами обучения;
- применение образовательных электронных платформ для отработки навыков организации самостоятельной работы;
- нахождение компромисса между здоровьесберегающим подходом и компьютерными образовательными технологиями с четким расчетом времени работы с гаджетами и различными видами активности.

В целом результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что с учетом вызовов и рисков новой социальной ситуации принципиально важно обеспечить современный уровень подготовки и повышения квалификации специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями детей и взрослых — они должны владеть современными технологиями взаимодействия в рамках междисциплинарных команд, уметь работать с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью в различных образовательных условиях (специальных, инклюзивных, дистанционных и др.), уметь применять лучшие социальные практики в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Отдельно необходимо выделить проблему психологического и экономического бремени семей, члены которых страдают тем или иным серьезным заболеванием: современные исследования показывают, что все родственники, ухаживающие за тяжело-

больными, испытывают либо депрессивные симптомы разной степени тяжести, либо психосоматические реакции на хронический стресс. Наиболее высокие показатели семейного бремени отмечаются в семьях детей с психическими расстройствами, а также с различными жизнеугрожающими заболеваниями. Расходы на лечение многих заболеваний не оправдывают себя без психологического сопровождения пациентов и их семей, а также мероприятий по психосоциальной реабилитации¹.

**ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ
ДЛЯ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ:
ОПЫТ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА**

В соответствии с предложениями членов Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере (далее Совет) от 20 апреля 2020 г.², секция «Образование в интересах детей» Совета совместно с общественной организацией «Федерация психологов образования России», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» при поддержке Минпросвещения России, ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», а также ФГБУ «Всероссийский научно-исследовательский институт труда» Минтруда России осуществили ряд мероприятий, направленных на оказание экспертно-методической поддержки педагогическим работникам и специалистам социальной сферы по вопросам предоставления психологической и психолого-педагогической помощи детям и взрослым, воспитывающим детей, в условиях распространения новой коронавирусной инфекции.

¹ Между тем до сих пор психологическая помощь для многих заболеваний не вошла в пакет ОМС и отсутствуют программы целенаправленной подготовки соответствующих специалистов, что негативно сказывается на качестве и результативности медицинской помощи различным категориям пациентов с психическими и соматическими заболеваниями, нарушениями развития и инвалидностью.

² Материалы и предложения, поступившие в адрес Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере (письмо Аппарата Правительства Российской Федерации от 20 апреля 2020 г. № П24–21514).

Для этих целей были организованы и проведены следующие мероприятия:

- модернизация службы дистанционного психологического консультирования (телефон доверия, центры психологической помощи и др.);
- адресная организация волонтерской работы;
- разработка и применение новых информационных технологий и сетевая организация удаленной помощи на базе профессиональных общественных организаций (аналитические и методические обучающие вебинары, мастер-классы и дистанционные курсы и др.).

В период с апреля по июнь 2020 г. с опорой на эти ресурсы проведены:

- более 2000 психологических консультаций, связанных с тревогой, страхами, растерянностью детей и их родителей из-за распространения коронавируса, средствами Детского телефона доверия МГППУ (8-800-2000-122);
- дистанционная профессиональная консультация специалистов системы образования и социальной сферы на сайте Федерации психологов образования России <https://www.rospsy.ru>;
- регулярные всероссийские вебинары для специалистов системы образования и социальной сферы в соответствии с планом-графиком совместных всероссийских вебинаров по вопросам развития региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере в 2020 г., в которых приняло участие более 15 тыс. человек (приложение 5);
- анализ основных затруднений у участников образовательного процесса, вызванных условиями дистанционного режима обучения, и психологических эффектов самоизоляции по итогам проведения всероссийских вебинаров для специалистов системы образования и социальной сферы;
- организация работы цифровой платформы «Волонтеры-психологи» на сайте ФПОР <https://www.rospsy.ru>.

*Психологическая помощь семьям с детьми в условиях карантина
(на основе Детского телефона доверия МГППУ 8-800-2000-122)*

Анализ запросов детей и их родителей на проведение дистанционных психологических консультаций, поступивших на

Детский телефон доверия МГППУ, свидетельствует об изменении динамики переживаний эмоциональных состояний у данных категорий граждан по сравнению с аналогичными периодами 2010–2019 гг. Согласно результатам этого анализа, несовершеннолетние обучающиеся, их родители, а также педагогические работники столкнулись с рядом трудностей, связанных с адаптацией к новым условиям жизни, формам обучения, межличностного общения. В частности, среди детской и подростковой аудитории резко увеличилось число переживаний, связанных с недостатком личного общения со сверстниками и взрослыми; аффективные (агрессивные) проявления по отношению к родителям, близким; депрессивные состояния с жалобами на нарушение сна, скуку, тоску, перепады настроения, утрату жизненных смыслов.

Родители детей в период пандемии нуждались в психологической поддержке в связи с резким усилением тревожных состояний, эмоциональной нестабильностью, усталостью, раздражением, конфликтностью по отношению к членам семьи.

Анализ показал, что запросы на психологическую помощь в период пандемии, поступившие от детей и подростков, вызваны обострившимися внутрисемейными конфликтами (с родителями, сиблингами); переживанием депрессивных состояний (нехватка друзей/занятий, одиночество); а также эмоциональными перегрузками, связанными с режимом дистанционного обучения.

Выявленные факты указывают на необходимость специальной профессиональной и методической подготовки педагогических работников, а также специалистов социальной сферы, оказывающих реабилитационную, консультативную, дефектологическую, социальную, психологическую помощь. Причем в данном случае речь идет преимущественно о психолого-педагогическом сопровождении адаптивного обыденного поведения в части, касающейся:

- планирования распорядка дня и организации различных видов деятельности (при режиме дистанционного обучения), регуляции режима сна и бодрствования, помощи в понимании особенностей взаимодействия членов семьи и ближайшего социального окружения в условиях самоизоляции и определенной напряженности, вызванной социально-экономическими

условиями, совершенствования умений и навыков разрешения конфликтных и напряженных ситуаций в социальном взаимодействии, навыков саморегуляции, техник самопомощи;

- содействия обращениям за психологической помощью в целом, безотносительно пандемии и самоизоляции, что до настоящего времени является неприемлемым для значительной части населения, в том числе по причине стигматизации и самостигматизации, неоправданных страхов о влиянии факта обращения к психологу на благополучие в социальной сфере, в учебной, трудовой деятельности, непонимания содержания работы психолога и искаженных представлений о целях и задачах психологической помощи.

Психолого-педагогическая работа в таких ситуациях должна также предусматривать:

- применение форм и методов экстренной и кризисной психологической помощи (в том числе, в дистанционном формате) с целью быстрого снижения возможных негативных эффектов (паники, слухов, агрессивных проявлений);

- психологическое консультирование родителей и членов семьи обучающегося, в том числе направленное на развитие умений справляться с изменившимися условиями жизни;

- информирование о консультативной психологической помощи, оказываемой анонимно (в том числе, с использованием телефона доверия);

- оказание помощи в развитии саморегуляции, способности справляться со стрессовыми ситуациями и трудностями (разные возрастные, целевые группы);

- организацию в дистанционной форме групп взаимоподдержки для семей с детьми, обучение возможностям выхода из состояния дискомфорта, повышение стрессоустойчивости в домашних условиях, коммуникативной культуры в семье, помощь в преодолении коммуникативных дисфункций в семье.

Нахождение обучающихся вне образовательного учреждения должно предусматривать индивидуальную работу с семьями по удержанию несовершеннолетних в поле зрения педагогических работников и предупреждению возникновения у несовершеннолетних групп риска социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения (употребление ПАВ, агрессивное и ауто-

агрессивное поведение, депрессивные состояния, попадание под влияние деструктивных сообществ (посредством сети интернет), рискованное поведение и пр.). Данные компетенции должны войти в программы подготовки и повышения квалификации специалистов, работающих с уязвимыми категориями детей и взрослых.

Работа с обращениями населения за помощью и консультациями (включая «Детский телефон доверия» и сайт ФПОР) также показала, что в условиях сложившейся эпидемиологической ситуации запрос на получение реабилитационной, консультативной, дефектологической, социальной, психологической помощи и психолого-педагогического сопровождения особенно возрос у семей с детьми с особыми образовательными потребностями и уязвимыми категориями детей. Наиболее точно об этом свидетельствуют результаты соцопроса, в котором приняли участие 303 человека из 100 городов, деревень и поселков со всей России¹.

По данным этого исследования, большинство учителей, психологов и родителей считают, что детям с инвалидностью гораздо сложнее обучаться дистанционно, чем детям без нее. Основная проблема — отсутствие у этих детей доступа к реабилитации и дополнительному образованию (такую проблему обозначили 57% участников). У детей нет специальных учебных материалов, которые отвечают потребностям ребенка с инвалидностью. Не хватает учебников и художественной литературы, напечатанных шрифтом Брайля (81%), речевых коммуникаторов (87%), видеоматериалов с субтитрами (89%). Но хуже всего ситуация обстоит с экранными считывающими устройствами (91%) и помощью тьюторов и ассистентов (об ее отсутствии сообщили 92%).

Как показали результаты опроса родителей и педагогов хуже других оценивают ситуацию незрячие дети, а также дети с проблемами эмоционально-волевого характера. Большинство опрошенных говорит о том, что дети с инвалидностью на карантине стали тратить на учебу больше времени (62%). Причем некоторые указали, что у ребенка в новых условиях на учебу уходит все

¹ Организован в 2020 г. РООИ «Перспектива» при поддержке Национальной коалиции «За образование для всех!» совместно с Inclusive Education Initiative и с участием социологов Международной лаборатории исследований социальной интеграции НИУ ВШЭ.

свободное время (к сожалению, это не привело к повышению качества усвоения материала — большинство родителей и педагогов сказали, что на дистанционном обучении успеваемость детей только ухудшилась).

В психологической поддержке нуждаются сами родители (85% опрошенных). Им не хватает знаний о методах обучения своих детей. Каждый пятый родитель также указал, что в период карантина ему не хватало информации о своих правах в сфере образования.

По мнению учителей и родителей, целесообразно увеличить количество педагогов, психологов, тьюторов и помощников, сформировать действующие междисциплинарные команды, способные работать с проблемами детей, и прежде всего — детей с особыми образовательными потребностями. Это, в свою очередь, требует адресной подготовки действующих и новых специалистов.

*Дистанционное психологическое консультирование
и поддержка несовершеннолетних и их родителей
в условиях дистанционного обучения*

Согласно прогнозам отечественных и зарубежных специалистов, ожидается значительный рост потребности в психологической помощи как из-за последствий пандемии и самоизоляции в первом полугодии 2020 г., так и в связи с возможностью второй волны инфицирования¹. О вспышке коронавируса, которая может быть чревата серьезным глобальным кризисом психического здоровья, предупреждает Организация объединенных наций (ООН), призывая к срочным действиям по преодолению негативных последствий, вызванных пандемией. «Даже когда пандемия будет взята под контроль, горе, тревога и депрессия будут продолжать влиять на людей и общество», — предупредил генеральный секретарь ООН А. Гутерриш². По мнению Д. Кес-

¹ Child Helpline Services and the COVID-19 Outbreak. URL: <https://www.childhelplineinternational.org/child-helplines/tools/coronavirus/the-covid-19-outbreak-and-child-helpline-services/> (posted: 16.05.2020).

² Covid-19: UN warns fear, uncertainty and economic turmoil could have global psychological impact. URL: <https://www.thejournal.ie/un-mental-health-report-5098585-May2020/> (posted: 14.05.2020).

тель, главы Департамента психического здоровья Всемирной организации здравоохранения, ряд национальных исследований показывает, что психические расстройства быстро нарастают по сравнению с периодом до пандемии (например, распространенность психических расстройств во время кризиса достигала 60% в Иране и 45% в США). Наиболее уязвимые категории — пожилые, дети, люди с ограниченными возможностями здоровья, люди, проживающие в социальных учреждениях, и пр.

Текущая ситуация пандемии и самоизоляции в связи с COVID-19 актуализирует вопросы, связанные с развитием цифровых технологий как в области дистанционного обучения, так и в области психологического консультирования, поддержки специалистов, осуществляющих педагогическую деятельность в условиях дистанционного режима, а также обучающихся и их родителей.

В период пандемии специалисты системы образования и социальной сферы широко использовали новые для них дистанционные формы работы для решения задачи психологической поддержки и сопровождения субъектов образовательной среды: детей, родителей, педагогов. Практика в полной мере показала высокий уровень востребованности психологической помощи, применяемой в дистанционном формате в период пандемии, самоизоляции, а также в посткарантинный период.

Согласно данным проведенного подразделением ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» в мае 2020 г. исследования отношения к онлайн-консультированию, в котором приняло участие около 300 специалистов системы образования и социальной сферы из всех субъектов Российской Федерации, отмечается резкое увеличение объема онлайн-консультирования: от 8% всего объема консультаций до пандемии к 66% в период пандемии. При этом значительная часть опрошенных не наблюдает значительных различий в эффективности (42%) и качестве контакта (54%).

Вместе с тем, как уже отмечалось, для большинства педагогов-психологов, работающих в дистанционном режиме, необходимо повышение квалификации и специальная супервизорская и методическая поддержка.

Так, по оценке специалистов, остро ощущается нехватка методического инструментария для осуществления психологического

консультирования, психологической поддержки обучающихся, их родителей в дистанционном режиме. При этом особенно остро стоит вопрос определения единых форматов (стандартов) применения дистанционной формы работы в системе образования (в том числе с учетом особенностей оказания экстренной помощи в период агрессивных вспышек у подростков во время дистанционного обучения; эффективной профилактики кризисных состояний у несовершеннолетних в дистанционном режиме обучения). Необходима также разработка нормативно-методической базы с учетом этических особенностей онлайн-консультирования, в том числе в сельских поселениях; модернизация инструментария для осуществления дистанционной помощи обучающимся и их семьям, оказавшимся в кризисной ситуации, для работы с родителями в ситуации категорического отказа взаимодействовать со школой, принимать задания для ребенка; разработка технологий и методов психологической помощи замещающим семьям, находящимся в кризисных ситуациях, а также детям «группы риска» и их семьям; техник психологической помощи в условиях самоизоляции и карантина при тревожности, чувстве одиночества, страха за дальнейшую жизнь, психосоматических панических атаках, агрессии и пр.

Основными проблемами, заявленными педагогами, педагогами-психологами, социальными педагогами, представителями администраций образовательных организаций в части, касающейся психологического сопровождения их деятельности, являются¹:

- необходимость консультационной и методической электронной площадки для педагогических работников и специалистов организаций социальной сферы;
- методические рекомендации в целях осуществления психолого-педагогической поддержки обучающихся, родителей

¹ На основании данных, полученных в ходе анкетирования более 15 тыс. специалистов системы образования, а также специалистов и волонтеров, работавших в период пандемии с социально уязвимыми категориями населения, участвовавших во всероссийских вебинарах, организованных МГППУ совместно с общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России» в период апреля — июня 2020 г.

(законных представителей), педагогических работников при переходе на дистанционный режим обучения;

- выявление возможных патологических проявлений кризисных состояний во время дистанционного консультирования и разграничение ответственности педагога-психолога и других специалистов;

- алгоритм действий педагога-психолога в случае необходимости адресной экстренной психологической помощи субъектам образовательной среды;

- особенности взаимодействия педагога-психолога с педагогическим составом во время самоизоляции;

- алгоритм действий специалиста в работе с семьей, испытывающей трудности при дистанционном обучении (в том числе особенности работы с детьми дошкольного возраста в период карантина, методы оказания помощи ребенку, способствующие его развитию; организация коррекционных занятий с обучающимися по АООП; проведение воспитательной работы с детьми с ОВЗ и пр.);

- организация сопровождения волонтеров-психологов, оказывающих дистанционную психолого-педагогическую помощь семьям с детьми;

- работа с особыми категориями детей в условиях дистанционного режима обучения (в том числе психологическая помощь обучающимся в условиях карантина при тревожности, чувстве одиночества, страха за дальнейшую жизнь, психосоматических панических атаках, агрессии; проведение профилактической работы с детьми группы риска дистанционно; возможности оказания коррекционной и консультативной помощи детям с аутоагрессивным поведением в условиях самоизоляции; возможности проведения групповых занятий с учащимися группы риска в дистанционном режиме и пр.).

Таким образом, накопленный опыт подтверждает, что потребность специалистов системы образования в информационно-методической, ресурсной поддержке при осуществлении дистанционного психологического консультирования, поддержки несовершеннолетних, их родителей в условиях дистанционного обучения крайне высока. При этом острый запрос на методиче-

скую и информационно-аналитическую поддержку может быть решен путем создания ресурсного центра для специалистов, осуществляющего дистанционное психологическое консультирование и поддержку несовершеннолетних и их родителей в условиях дистанционного обучения¹.

Основными задачами такого центра должны стать:

- проведение мероприятий, направленных на повышение эффективности психологического сопровождения в системе образования и социальной сфере в условиях дистанционного режима обучения;

- проведение мероприятий, направленных на совершенствование компетенций специалистов системы образования в области оказания психолого-педагогической помощи:

- а) учащимся, испытывающим трудности в обучении, социально-психологической адаптации,

- б) родителям в развитии детей, создании отношений сотрудничества между детьми и взрослыми, укреплении отношений внутри семьи,

- в) детям, их родителям, членам семей, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, в условиях неблагоприятной эпидемиологической ситуации, новой социальной ситуации;

- проведение онлайн-мероприятий информационного и просветительского характера для педагогов, обучающихся, их родителей (с целью повышения психологической грамотности в области совершенствования умений и навыков разрешения конфликтных ситуаций в социальном взаимодействии, навыков саморегуляции, техник самопомощи в условиях ограничений (карантина));

- подготовка информационно-аналитических, методических материалов для специалистов, осуществляющих дистанционное психологическое консультирование и поддержку обучающихся, их родителей, по предупреждению возникновения у несовершеннолетних социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения (употребление ПАВ, агрессивное и ауто-

¹ Согласно п. 19 (б) протокола № 4 заседания Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере от 3 июля 2020 г.

агрессивное поведение, депрессивные состояния, попадание под влияние деструктивных сообществ (в том числе посредством сети интернет), рискованное поведение и пр.);

- онлайн-консультирование, супервизорское сопровождение специалистов, осуществляющих дистанционное психологическое консультирование и поддержку обучающихся, их родителей по психологическим проблемам обучения в условиях карантина¹.

Сетевая и волонтерская работа через сайт Федерации психологов образования России

В условиях дистанционного режима обучения и временной изоляции семей принципиальное значение приобрела организация системной поддержки, предусматривающей психолого-педагогическую помощь учителям, учащимся в преодолении учебных трудностей, родителям — в развитии детей, создании отношений сотрудничества между детьми и взрослыми, укреплении отношений внутри семьи. С этой целью особую роль в период пандемии имела организация волонтерской работы:

- формировались команды волонтеров на цифровой платформе «Волонтеры-психологи» <https://www.rospsy.ru/volunteer/> для организации дистанционной психолого-педагогической помощи семьям с детьми: психолого-педагогической помощи учителям, детям и родителям в преодолении трудностей обучения в условиях карантина; проведения онлайн-мероприятий просветительского и профилактического характера для детей и подростков;

- обеспечивалась экспертно-методическая и организационная поддержка участия волонтеров во Всероссийской акции взаимопомощи «Мы вместе» (<https://new.dobro.ru/>) по оказанию психологической помощи гражданам пожилого возраста;

¹ Результаты исследований, отражающие современное состояние проблемы подготовки специалистов социальной сферы для работы с социально уязвимыми категориями населения, представлены в специальном выпуске, подготовленном для заседания Совета секцией «Образование в интересах детей» совместно с общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России»: Вестник практической психологии образования: сетевой журнал. 2020. № 2.

- при участии волонтеров осуществлялась экспертно-методическая поддержка специалистам системы образования и социальной сферы по психологическим проблемам обучения в условиях карантина; проблемам психологической поддержки социально уязвимых категорий граждан (открыт прием обращений к экспертам и волонтерам на цифровой платформе профессиональной помощи);
- подготовлены разъяснения для волонтеров, специалистов системы образования и социальной сферы, работающих с проблемами социально уязвимых категорий населения (прием обращений волонтеров и специалистов осуществляется на цифровой платформе профессиональной помощи <https://www.rospsy.ru/help>);
- проводились онлайн-мероприятия для студентов, посвященные развитию личностных ресурсов в области преодоления стрессовых ситуаций и умения эффективно справляться с трудными жизненными ситуациями, в рамках Молодежного просветительского проекта Федерации психологов образования России «Студент+», направленного на профилактику незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ в студенческой среде.

**ПРИОРИТЕТНЫЕ ЗАДАЧИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ
СФЕРЫ ДЛЯ РАБОТЫ С УЯЗВИМЫМИ КАТЕГОРИЯМИ НАСЕЛЕНИЯ**

Полученные новые данные свидетельствуют о том, что возникающие у уязвимых категорий населения проблемы имеют, по преимуществу, комплексный характер и требуют адресного сопровождения, основанного на междисциплинарном взаимодействии (Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации»). Такое сопровождение основано на согласованном взаимодействии специалистов разного профиля: оказываемая помощь не может быть «суммой» отдельно оказываемых услуг, а должна носить комплементарный характер — работающие специалисты должны понимать пределы и уровень вмешательства каждого и уметь совместно работать в мультидисциплинарной

команде. Способы предоставления конкретной помощи отрабатываются специалистами разных ведомств совместно и при взаимном использовании общих ресурсов¹.

Очевидно, что формирование междисциплинарных компетенций специалистов, позволяющих им успешно работать в командах и оказывать необходимую помощь уязвимым категориям населения, — это принципиально новая стратегическая задача профессиональной подготовки работников социальной сферы. Ее решение, как показывает опыт работы ряда университетов и социально ориентированных НКО, в значительной мере достигается за счет освоения студентами в процессе профессиональной подготовки метода выявления, оценки и тиражирования лучших социальных практик на основе принципа доказательности («доказательный подход»).

Для того чтобы принцип доказательности был освоен на должном уровне, необходимо уже в процессе обучения вовлекать студентов в проекты, моделирующие эмпирические исследования эффективности практик, и создавать условия для применения полученных результатов в практической работе при оказании помощи тем, кто в этом нуждается. Важно, что доказательная практика включает в себя значительный элемент критического мышления и творчества и не сводится к набору установленных правил. Последнее достигается за счет правильного баланса дисциплин, знакомящих будущих специалистов-практиков с основами исследовательской деятельности, и дисциплин, нацеленных на тренировку навыков принятия решений.

Для организации подготовки и повышения квалификации специалистов социальной сферы на основе практик с доказанной эффективностью необходимо обосновать и разработать модель такой подготовки, включающую в себя формирование межвузов-

¹ Такой принцип организации совместной работы специалистов несколько лет назад стал прорывным направлением в системе защиты прав детей в Великобритании, где была создана и верифицирована новая модель работы специалистов — мультиведомственная и мультидисциплинарная команда по защите ребенка (MASH). Особенность организации такой работы — видеть проблему через возможный способ ее совместного решения, проводить содержательную оценку имеющихся ресурсов (родственники, агентства, церковь и пр.), оказывать помощь за счет их правильной интеграции.

ского банка обучающих социальных, в том числе образовательных, практик с доказанной эффективностью, и предусмотреть освоение доказательного подхода в процессе учебной практики («в поле») под наблюдением супервизора.

В целом проведенный анализ проблем профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, обеспечивающих работу с социально уязвимыми группами населения, накопленный опыт работы таких специалистов в новой социальной ситуации, обусловленной распространением коронавирусной инфекции, а также результаты многочисленных отечественных и зарубежных исследований проблем и трудностей, с которыми сталкиваются специалисты, оказывая необходимую помощь сложным категориям детей и взрослых, определяют приоритетные задачи, от решения которых в настоящее время зависит совершенствование национальной системы профессиональной подготовки кадров, владеющих межпрофессиональными компетенциями, необходимыми для работы с уязвимыми категориями населения.

К ним относятся:

- определение и разработка недостающих профессиональных стандартов специалистов социальной сферы с позиций активного диалога между разработчиками стандартов, образовательными организациями высшего образования, социально ориентированными НКО и практиками (в том числе, межведомственных и межотраслевых стандартов);
- актуализация существующих профессиональных стандартов в соответствии с изменениями в государственной политике и законодательстве Российской Федерации (в том числе, межведомственных и межотраслевых стандартов);
- разработка межведомственных и междисциплинарных протоколов оказания услуг как приложения к профессиональным стандартам;
- разработка примерных основных образовательных программ в соответствии с требованиями профессиональных стандартов работников социальной сферы (в том числе, имеющих межведомственный и межотраслевой характер);
- разработка программ дополнительного профессионального образования, отвечающих требованиям межведомственных

профессиональных стандартов «Психолог в социальной сфере», «Руководитель организации социального обслуживания», «Социальный работник», «Специалист по социальной работе», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», «Специалист по работе с семьей», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних»;

- анализ потребностей регионов в кадрах и формирование запроса на обучение специалистов (дополнительное профессиональное образование) по востребованным направлениям подготовки и специальностям с учетом требований профессиональных стандартов;

- развитие эффективной системы дополнительного профессионального образования для работающих специалистов, обусловленное новой социальной ситуацией и требованиями к работе с уязвимыми категориями населения; привлечение в профессию лиц, мотивированных к деятельности в социальной сфере, включая систему допуска к профессиональной деятельности, обеспечивающую объективную оценку и установление минимально допустимого уровня квалификации работников в соответствии с требованиями профессиональных стандартов, а также наличия у них требуемых межпрофессиональных компетенций;

- анализ, выявление и оценка лучших педагогических технологий (лучших практик), обеспечивающих формирование межпрофессиональных компетенций обучающихся, необходимых для эффективного взаимодействия при работе с социально уязвимыми категориями населения, включение этих практик в систему профессиональной подготовки специалистов;

- формирование регионального реестра образовательных организаций, которые могут осуществлять обучение работников по образовательным программам, учитывающим требования профильных профессиональных стандартов (в том числе, имеющих межведомственный и межотраслевой характер);

- разработка и утверждение порядка финансирования (оплаты) дополнительного профессионального образования работников организаций государственного сектора, согласованного с требованиями профильных профессиональных стандартов;

- развитие службы методического сопровождения молодых специалистов на базе педагогических вузов и колледжей (практика, краткосрочные стажировки и др.);
- организация цифровой платформы профессиональной помощи, которая должна быть направлена на подготовку волонтеров и специалистов к оказанию адресной, в том числе дистанционной, психолого-педагогической и социальной помощи семьям;
- оказание методической и информационной помощи специалистам при осуществлении дистанционного психологического консультирования, поддержки несовершеннолетних, их родителей в условиях дистанционного обучения.

Решение указанных задач станет основой для формирования и развития у обучающихся межпрофессиональных компетенций, позволит готовить специалистов для работы в социальной сфере, способных эффективно действовать и работать в междисциплинарных командах, широко применять лучшие социальные практики, которые доказали свою эффективность и востребованы при работе с проблемами уязвимых категорий населения, прежде всего при работе с проблемами детей и детства в целом¹.

7.5. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями²

В современном мире непрерывное образование становится жизненной необходимостью. Эта идея, закреплённая ЮНЕСКО более полувека назад, определяет на сегодняшний день основные направления для нововведений или реформ образования во всех

¹ Основное содержание доклада отражено в изданиях: Вестник практической психологии образования: сетевой журнал. 2020. Т. 17. № 2; Социальные науки и детство: сетевой журнал. 2020. Т. 1. № 1; Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность. Т. 1: сб. материалов / сост. В.В. Рубцов, А.А. Шведовская; ред.: В.В. Рубцов, А.А. Марголис, И.В. Вачков, О.В. Вихристюк, Н.В. Дворянчиков, Т.В. Ермолова, Ю.М. Забродин, Н.Н. Толстых, А.В. Хаустов, А.Б. Холмогорова, А.А. Шведовская. М.: Изд-во МГППУ, 2020. 480 с.

² В соавторстве с Алехиной С.В., Хаустовым А.В. Опубликовано в: Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 1–14.

странах мира [2, с. 14–15], с ней связаны требования к изменению содержания и формы образования людей, имеющих ограниченные возможности, начиная с детского сада и заканчивая вузом, аспирантурой, повышением квалификации.

Присоединение России к Конвенции ООН о правах инвалидов [1] детерминировало реализацию инклюзивной образовательной политики с акцентом на вопросах непрерывности образования в отношении лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и предоставления им необходимых форм психолого-педагогического и социального сопровождения с учетом существующих международных и национальных нормативно-правовых актов. При выработке основных стратегий и направлений развития современного образования наша страна придерживается стремления достичь одной из целей устойчивого развития, принятых ООН до 2030 г., — «обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» [6]. Исходя из указанной целевой установки, основным условием инклюзии в образовании становится его доступность для каждого обучающегося и преемственность получения необходимых академических и жизненных компетенций на всех уровнях образования.

Задача непрерывности и поддержки лиц с особыми образовательными потребностями на всех уровнях образования закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», который рассматривает принцип непрерывности как неотъемлемое условие развития современной системы образования в целом. Согласно п. 7 ст. 10 указанного федерального закона «система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования» [8].

В условиях развития инклюзивного процесса в отечественном образовании содержательное значение самой идеи и ее практическое воплощение наполняются новыми смыслами.

Построение индивидуальной образовательной траектории человека с особыми потребностями — от этапа ранней помощи до получения профессионального образования — становится одной из основных задач включающего образования, характеристикой его качества и ключевым методологическим принципом. Да и само образование рассматривается уже не как цель, а как возможность получить профессию и жить самостоятельной жизнью.

Вместе с тем декларация постулатов непрерывности образования и оказание всесторонней помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями указывают на ряд острых проблем нормативно-правового характера в области образовательной политики. В первую очередь это относится к развитию системного инклюзивного процесса на всех уровнях образования лиц с особыми потребностями. Решение возникающих в этом направлении задач требует модернизации всех уровней современного образования и предполагает создание целостной программы развития непрерывного инклюзивного образования и трудоустройства с включением в эту систему специальных механизмов перехода и преемственности. При этом преемственность рассматривается нами как связь между различными уровнями образования, сущность которой состоит в сохранении целостности образования как социального института. Построение такой программы требует отдельной научной рефлексии, разработки теоретико-методологических средств, которые позволят изучить предпосылки и условия непрерывности образовательной траектории обучающегося с особыми потребностями.

Анализ подходов зарубежного и отечественного опыта решения проблем непрерывности инклюзивного образования позволяет считать, что содержание понятия непрерывности образования заключается в отсутствии «разрывов» в процессе образования, такой его организации, когда результат деятельности на каждом этапе обеспечивает начало следующего. Причем этот путь — от ранней помощи до профессионального образования — определяется не только возможностями самого человека, но и прежде всего тем, в какой мере сама система образования может быть гибкой и адаптированной для включения и психолого-педагогического сопровождения образовательно-

го маршрута человека, т.е., по сути, «включать» его в качестве действующего участника. Система психолого-педагогического сопровождения, состоящая из деятельности школьных психологических служб и консилиумов, психолого-педагогических центров и психолого-медико-педагогических комиссий, созданная в российском образовании за последние 20 лет, должна быть реформирована с учетом задачи непрерывности образования и сохранена в любых экономических условиях. Иначе не исключена опасность потерять достигнутый уровень образования детей с ОВЗ в условиях как специального, так и инклюзивного образования. Позитивным решением вопроса непрерывного сопровождения обучающегося с особыми потребностями можно считать разработку и внедрение профессионального стандарта «тьютор» [5]. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что в образовании появляется педагог, профессиональной задачей которого становится проектирование и построение системы условий для непрерывности образовательного маршрута обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

Системный анализ данных федеральной статистики (Федеральной службы государственной статистики на 4 апреля 2019 г.) подтверждает актуальность проблемы непрерывности образования для лиц с инвалидностью. Так, на уровне дошкольного детства имеется следующее распределение численности детей с инвалидностью, посещающих образовательные учреждения (см. табл. 8).

Приведенные данные показывают, что лишь 1% детей-инвалидов от общего числа детей посещают детские сады, что свидетельствует о крайне низкой степени охвата представленной категории лиц дошкольными образовательными услугами. При этом наблюдается незначительная положительная динамика включения детей с инвалидностью в дошкольные образовательные учреждения за последние годы (с 0,7% в 2008 г. до 1% в 2018 г.).

В школьной системе образования на сегодняшний день обучается около 138 тыс. детей с инвалидностью. На этом уровне образования также отмечается недостаточный уровень обеспечения образовательными услугами лиц с особыми потребностями.

Таблица 8

Численность воспитанников-инвалидов, посещающих организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования

	Годы						
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Численность воспитанников-инвалидов (человек)	42029	46456	54691	60551	66801	74768	79151
Показатель от общей численности воспитанников, посещающих организации дошкольного образования, где осуществляется присмотр и уход за детьми (в %)	0,7	0,7	0,8	0,8	0,9	1	1

Причем большая часть из них (8%) признаны необучаемыми по состоянию здоровья, что противоречит принципам инклюзивной педагогики и развивающего обучения, согласно которым любой ребенок при создании совокупности необходимых условий является обучаемым на доступном ему уровне (см. табл. 9).

Таблица 9

Посещение общеобразовательных организаций детьми в возрасте от 9 до 15 лет (по данным комплексного наблюдения за условиями жизни населения)

	Показатель (в %)
Дети-инвалиды в возрасте до 15 лет – всего	100
в том числе:	
посещают общеобразовательную организацию	72,2
обучаются на дому с прикреплением к конкретной общеобразовательной организации	18
не подлежат обучению по состоянию здоровья	8
не посещают общеобразовательную организацию по другим причинам	1,8

При рассмотрении вопроса об организации непрерывного образования обучающихся с особыми образовательными по-

требностями наиболее пристального внимания заслуживают дети с расстройствами аутистического спектра. На этой категории детей следует остановиться особо, поскольку результаты Всероссийского мониторинга, проведенного Министерством образования и науки Российской Федерации совместно с Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (далее — ФРЦ РАС) ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее — МГППУ), показали, что общая численность обучающихся с РАС, охваченных системой образования в 2018 г., по сравнению с 2017 г., увеличилась на 43% и составила 22 953 человека.

По численному составу обучающиеся с РАС различных возрастных групп включены в систему образования неравномерно. Системой ранней помощи охвачено 1,7% детей с РАС (387 детей); 32,5% детей получают образовательные услуги на уровне дошкольного образования (7432 ребенка); 63,9% — на уровнях начального, основного и среднего общего образования (14 645 детей); 0,53% (122 ребенка) — на уровне среднего и высшего профессионального образования. Таким образом, отмечается неравномерность распределения обучающихся с РАС по уровням образования. Наименьший охват услугами в системе образования прослеживается на уровне ранней помощи и после получения основного общего образования.

Наличие относительно высокого показателя численности детей с РАС, получающих дошкольное образование, является важным фактором преемственности при переходе детей с РАС на уровень начального общего образования, который облегчает адаптацию учащихся с РАС и обеспечивает возможность их последовательного и «безболезненного» включения в образовательную среду. А минимальные показатели численности детей на уровне ранней помощи в системе образования являются следствием следующих факторов: несвоевременности выявления рисков развития расстройств аутистического спектра у детей в возрасте от 0 до 3 лет и несформированности системы ранней помощи в Российской Федерации.

Наибольшая процентная доля детей с РАС школьного возраста на уровне начального общего образования объясняется приня-

тием в 2014 г. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, повлиявшем на усиление внимания по отношению к детям с РАС на этапе именно начального общего образования [4]. В связи с тем что в сентябре 2019 г. многие из детей, обучавшихся в начальной школе по новому ФГОС, перешли на уровень основного общего образования, ожидается увеличение их численности на этой ступени.

Несмотря на большую группу детей с РАС, обучающихся на уровне основного общего образования, подростков в среднем общем образовании с таким диагнозом очень мало (1,3% от общей численности обучающихся с РАС). Этот вопрос требует системного решения — разработки примерной адаптированной основной образовательной программы основного общего образования (АООП ООО) обучающихся с РАС, внедрение которой в работу образовательных организаций позволит осуществлять качественную подготовку подростков с РАС к обучению на следующем уровне среднего общего образования.

Минимальный процент юношей и девушек (0,53%), получающих профессиональное образование, непосредственно связанное с их подготовкой к самостоятельной жизни и трудоустройству, свидетельствует о выраженной системной трудности. Очевидно, что такая проблема обусловлена необязательностью освоения этого уровня образования и существующей конкурсной основой поступления в вузы. Существующие формы вступительных экзаменов не позволяют многим взрослеющим людям с РАС продемонстрировать свои реальные возможности и получить высшее образование.

В большинстве регионов Российской Федерации системный опыт организации профессионального образования лиц с РАС не отработан и наблюдаются единичные случаи включения таких детей в образование. Недостаточное количество образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы профессионального образования для лиц с РАС, отсутствие необходимых специальных образовательных условий препятствуют обеспечению преемственности при переходе выпускников школ в организации среднего и высшего профессионального образования. Трудности организации непрерывного образования не обеспечивают возможности полно-

ценной подготовки к самостоятельной жизни и приобретения профессии лицами с РАС.

Вопрос построения системы непрерывного сопровождения детей, подростков и взрослых с РАС в настоящее время является актуальным для всех регионов Российской Федерации. Опираясь на жизненный цикл, система помощи включает следующие ключевые этапы: выявление детей с рисками развития РАС, оказание ранней помощи, постановка диагноза, образование, подготовка к самостоятельной жизни, сопровождение взрослых лиц с РАС. Модель сопровождения, реализующаяся в настоящий момент в 28 субъектах России при экспертно-методической поддержке ФРЦ МГППУ, является межведомственной и опирается на принцип социального партнерства между государственными структурами и некоммерческими организациями (НКО).

С целью создания условий для ее построения реализуются следующие ключевые мероприятия:

- федеральными и региональными министерствами здравоохранения ведутся пилотные проекты по проведению скрининга;
- Правительством Российской Федерации утверждена Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 г., реализован федеральный пилотный проект в двух субъектах РФ по ранней помощи;
- Министерство просвещения Российской Федерации совместно с Центром защиты прав и интересов детей и ФРЦ РАС проводят федеральный мониторинг численности детей с РАС в системе образования, осуществляют разработку и апробацию проектов примерных АООП дошкольного образования, основного общего образования.

Наименее проработанными компонентами модели помощи, тормозящими организацию непрерывного сопровождения детей и взрослых с РАС, на данный момент являются:

- диагностика РАС: российскими научными центрами реализуются лишь единичные проекты по разработке и апробации инструментов диагностики РАС;
- подготовка к самостоятельной жизни: не сформирована нормативно-правовая база в этой области, проводятся отдельные небольшие региональные проекты по сопровождаемому про-

живанию, трудоустройству/трудоустроенности, в значительной мере благодаря усилиям социально ориентированных НКО.

25-летний опыт ФРЦ организации обучения и сопровождения обучающихся с РАС при их переходе из начальной школы в общеобразовательные организации города Москвы показывает, что преемственность и непрерывность этого процесса обеспечивается за счет следующих ключевых организационных условий:

- организация сетевого взаимодействия на основе соглашений с другими образовательными учреждениями;
- сотрудничество с центральной психолого-медико-педагогической комиссией города Москвы;
- ресурсная поддержка со стороны ФРЦ педагогов других образовательных организаций.

Существенную роль в организации непрерывного образования играют своевременно созданные специальные образовательные условия: организованное психолого-педагогическое сопровождение (в том числе тьюторское), проведение индивидуальных, подгрупповых и групповых коррекционно-развивающих занятий, медицинское сопровождение, адаптированная структурированная образовательная среда, индивидуальные адаптированные образовательные программы, адаптированные методы обучения и учебные дидактические материалы, реализация внеурочных программ социокультурной интеграции.

Организация такого типа условий позволяет не только повысить качество образования, но и обеспечить преемственный переход от обучения детей в условиях специализированного центра в условия общеобразовательных инклюзивных школ. За последние три года наблюдается существенный рост доли обучающихся, переходящих из ФРЦ РАС в условия инклюзивного образования. Так, например, в 2016 г. доля таких выпускников составила 63,6%, в 2017 г. — 84,2%, а в 2018 г. — 94,7%.

Данные, отражающие преемственность образования детей с РАС, подтверждают тот факт, что многие проблемы для таких детей связаны с позицией родителей. Прежде всего это сравнительно невысокая степень готовности родителей детей с инвалидностью к продолжению их образования. Эти результаты подтверждаются статистическими данными (см. табл. 10).

Таблица 10

Намерения родителей по продолжению обучения детей, получающих образование в общеобразовательных учреждениях, в возрасте до 15 лет (по данным комплексного наблюдения за условиями жизни населения)

	Показатель (в %)
Дети-инвалиды в возрасте до 15 лет, обучающиеся в общеобразовательных организациях, — всего	100
в том числе:	
родители которых ориентированы на продолжение обучения ребенком в образовательных учреждениях	16,8
начального или среднего профессионального образования	34,2
высшего профессионального образования	8,6
не ориентированы на продолжение обучения ребенком в системе профессионального образования	40,4
затруднились ответить	16,8

Сравнительно незначительная часть родителей ориентирована на продолжение обучения своих детей (16,8%), причем большинство из них рассматривают перспективы обучения по преимуществу в системе среднего профессионального образования (34,2%), в то время как нацеленность на получение высшего образования у родителей лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) выражена слабо (8,6%).

Вместе с тем профессиональное образование лиц с инвалидностью является приоритетом образовательной политики. На изменение ситуации в этом секторе ориентирован сетевой проект ресурсных учебно-методических центров вузов, который сегодня стал основным механизмом развития инклюзивного высшего образования в стране. В то же время на уровне среднего и высшего профессионального образования сохраняется сравнительно низкая включенность лиц с инвалидностью в образовательный процесс (см. табл. 11).

Анализ представленной информации свидетельствует о том, что при достаточно низком проценте поступления лиц с инвалидностью в учреждения профессионального образования (0,3–0,7%) на момент окончания колледжа или вуза количество выпускников-инвалидов снижается в два раза (см. рис. 33). Дан-

ные, в частности, показывают, что только каждый второй студент с инвалидностью (46,8% по ВО и 55,7% по СПО) оканчивает образовательное учреждение и получает необходимую квалификацию для возможности дальнейшего трудоустройства [7].

Таблица 11

Сведения об инвалидах-студентах, обучающихся по профессиональным образовательным программам (на начало учебного года, человек)

	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019
По программам среднего профессионального образования							
Принято студентов	5185	4456	4308	5268	8244	8287	8913
Численность студентов	14 306	12 359	12 369	14 788	21 482	22 935	25 004
Выпуск специалистов	3099	2533	2475	2895	4711	4791	4968
По программам высшего образования							
Принято студентов	5530	5194	5179	5966	6087	6881	7487
Численность студентов	18 919	16 779	16 768	18 043	19 538	21 757	22 893
Выпуск специалистов	2712	2500	2561	4120	3139	3214	3525

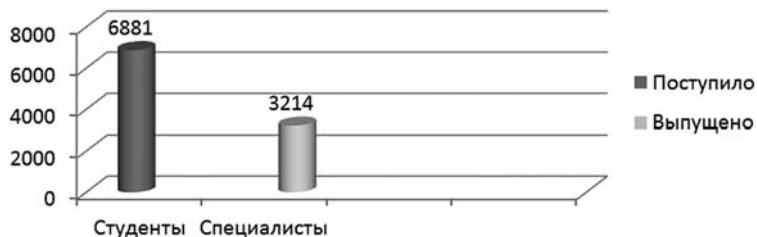


Рис. 33. Соотношение поступивших и выпущенных лиц с инвалидностью в системе высшего образования

После того как человек с инвалидностью получил профессиональное образование, для него возникает проблема трудоустройства. На сегодняшний день, согласно статистике, только 26,3% лиц с инвалидностью трудоспособного возраста заняты на рынке труда. В то время как в Великобритании этот показатель равен 33, в США — 50, а в Китае — 80.

Это означает, что третья часть выпускников с инвалидностью испытывает трудности с трудоустройством. По данным Всероссийского мониторинга доступности высшего образова-

ния для лиц с инвалидностью, лишь 65% выпускников смогли трудоустроиться, половина из них сделала это самостоятельно. С одной стороны, это затрагивает вопрос сопровождения выпускников в процессе их трудоустройства, с другой — открывает новую тематику для обсуждения проблемы непрерывности инклюзивного образования — мотивационной и академической неготовности самих студентов с инвалидностью к получению услуг профессионального образования и трудоустройства. Нами выделено несколько психологических причин, актуализирующих эту проблему:

- социальная депривация отдельных категорий обучающихся с ОВЗ (надомное обучение);
- низкая самооценка и повышенная тревожность большинства выпускников с инвалидностью;
- иждивенческая социальная позиция родителей (направленность на получение социальных льгот, а не на подготовку к самостоятельной жизни);
- низкая стрессоустойчивость при сдаче экзаменов;
- недостаточная академическая подготовка потенциальных абитуриентов с инвалидностью.

Преодоление указанных трудностей требует научно обоснованного подхода в определении личностных установок для непрерывности образовательной траектории обучающихся с особыми потребностями. Обучение в вузе, включение в его социальную жизнь, ориентировка в профессиональных перспективах требуют от студентов с инвалидностью активности и постоянной рефлексии, осознанности выбора и ответственности в решениях. Становятся особенно необходимыми опора на себя и внутренняя основа принятия ответственных решений, определяющих их образовательную траекторию. Появляется много противоречий между внешними требованиями образования и внутренними личностными «барьерами», которые существуют в самом человеке. По мнению Д.В. Лубовского, при переходе обучающихся на новый уровень системы образования внутренняя позиция выступает основанием непрерывности индивидуальной образовательной траектории в том случае, если в ее содержании представлена ориентировочная основа для адаптации на новой ступени образования, а учебная или

учебно-профессиональная деятельность представлена как возможность реализации мотивов саморазвития. При переходе на уровень высшего образования непрерывность индивидуальной образовательной траектории обучающихся рассматривается как сформированность внутренней позиции, выступающей основой учебной деятельности как самообучения, в процессе получения высшего образования — как смысловая связь нынешнего и последипломного профессионального обучения. На этапе получения второго высшего образования непрерывность индивидуальной образовательной траектории обучающихся рассматривается как смысловая связь нынешнего обучения и дальнейшего саморазвития в новой профессиональной области [3].

Это возвращает нас к обсуждению тематики психолого-педагогического сопровождения людей с инвалидностью и ОВЗ в образовании уже на этапе получения профессии и трудоустройства, разработке специализированных форматов профориентационной работы со стороны школ, вузов и работодателей, направленных на повышение мотивации к получению профессионального образования, созданию модульных сопровождаемых программ довузовской подготовки. На базе организаций общего и профессионального образования, профессиональных ассоциаций и центров занятости населения необходимо создание ориентированной на рынок труда системы сертификации профессиональных навыков и компетенций лиц с инвалидностью и ОВЗ, независимо от освоенного ими уровня образования, а также системы сопровождения трудоустройства лиц с инвалидностью и ОВЗ, включая поддержку их трудовой мобильности и необходимого для ее реализации обучения новым профессиональным компетенциям.

Для МГППУ проблема непрерывного инклюзивного образования является не только теоретической, но и практической задачей. Уже на протяжении нескольких лет доля студентов с инвалидностью остается на уровне 4–5%, что является результатом системной политики руководства университета и усилий нескольких подразделений. По данным Центра трудоустройства выпускников, за последние три года (2017–2019 гг.) средний процент трудоустройства выпускников с инвалидностью составил 65%, что в целом выше, чем федеральный показатель. Каждый

год два-три студента с инвалидностью продолжают свое образование в магистратуре университета. В 2019/2020 учебном году в университете запускается программа довузовской подготовки обучающихся с инвалидностью, что, по нашему мнению, станет эффективным инструментом подготовки к будущему выбору. Наряду с этим, важной задачей является разработка специализированных форматов профориентационной работы со стороны школ, вузов и работодателей, направленных на повышение мотивации к получению профессионального образования.

На сегодняшний день нет системного решения проблемы непрерывности инклюзивного образования. Анализ успешных практик в построении индивидуальной образовательной траектории и личных случаев и судеб позволяет понять, какие механизмы необходимо активизировать на уровне системы, для того чтобы люди с особыми потребностями могли стать самостоятельными и удовлетворенными не только своим образованием, но и своей жизнью. Системные научные и практические решения проблемы непрерывности невозможны без модернизации всех уровней образования и предполагают создание целостной программы развития непрерывного инклюзивного образования и трудоустройства с включением в эту систему специальных механизмов перехода, разработанных на основе методологии индивидуального проектирования образовательного маршрута, с учетом финансовых инструментов и средств его институционального закрепления, механизмов преемственности образовательной траектории и психолого-педагогического сопровождения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конвенция ООН о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 10.09.2019).

2. *Лопаткина Е.В.* Непрерывное образование — феномен XXI века // Непрерывное образование — стратегия жизни современного человека: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Владимир, 26–27 марта 2014 г.). Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. С. 10–20.

3. *Лубовский Д.В.* Внутренняя позиция обучающегося как личностная основа непрерывности индивидуальной образовательной траек-

тории // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 2. С. 135–145.

4. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/8021> (дата обращения: 17.09.2019).

5. Приказ Минтруда России от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”» (зарегистрирован в Минюсте России 26 января 2017 г. № 45406). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/> (дата обращения: 17.09.2019).

6. Резолюция «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года»: принята Генеральной Ассамблеей ООН 25 сентября 2015 г. URL: https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1_ru.pdf (дата обращения: 10.09.2019).

7. Федеральная служба государственной статистики. Раздел «Образование инвалидов». URL: <https://www.gks.ru/folder/13964> (дата обращения: 10.09.2019).

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.09.2019).

7.6. Концепция развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации¹

ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОЕКТА

Получение высшего образования лицами с инвалидностью является важным ресурсом их реабилитации и социализации. Как показывают результаты многочисленных зарубежных исследований [1], шансы на успешное трудоустройство лиц с инвалидностью, завершивших высшее образование, оказываются значительно выше, чем у лиц, завершивших только программу общего образования.

В целом ряде вузов Российской Федерации накоплен успешный опыт профессионального образования студентов с инва-

¹ В соавторстве с Марголисом А.А., Серебрянниковой О.А. Опубликовано полностью в: Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 10–17.

лидностью, существуют и реализуются программы высшего образования по гуманитарным, техническим и социальным направлениям подготовки, в этих вузах созданы специальные условия для обучения студентов с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. В некоторых вузах разработаны и успешно внедрены программы профориентации для отдельных категорий абитуриентов с инвалидностью, программы трудоустройства выпускников.

Однако, несмотря на наличие целого ряда примеров успешной практики, в большинстве вузов РФ еще не созданы специальные образовательные условия, обеспечивающие потребности молодых людей с инвалидностью в получении высшего образования. Вузы, располагающие эффективными технологиями обучения таких студентов и сотрудниками с соответствующими профессиональными компетенциями, сконцентрированы менее чем в 10 субъектах РФ. Направлений подготовки, доступных для лиц с инвалидностью (в которых созданы специальные условия для их обучения), намного меньше, чем для их здоровых сверстников, а поступление в вуз происходит во многих случаях не на те программы, которые им интересны, а на те, которые адаптированы под особенности их инвалидности. Это ставит обучающихся с инвалидностью в неравные условия и нарушает, по сути, их право на получение высшего образования в соответствии с индивидуальными интересами и склонностями. Анализ структуры направлений подготовки показывает, что программы, доступные для обучающихся с инвалидностью во многих случаях не соответствуют перспективным направлениям подготовки с учетом прогноза социально-экономического развития региона, в котором проживают инвалиды, а лишь сохраняют противоречия между профессиональным образованием и рынком труда. Существенным фактором, сдерживающим развитие высшего образования лиц с инвалидностью, является их низкая информированность о возможности получения такого образования и созданных для освоения образовательных программ специальных условиях. Такое состояние проблемы выражается и в том, что, по данным социологических исследований, для более 40% лиц с инвалидностью и их родителей вопрос о целесообразности получения высшего профессионального образования остается не решенным.

Актуальность реализации комплексного проекта, направленного на повышение доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ (далее Проекта), связана с тем, что в соответствии с ФЗ «Об образовании в РФ» и ФГОС 3+ во всех без исключениях программах высшего образования должны быть созданы специальные условия для обучения студентов с инвалидностью, учитывающие особенности их здоровья. Решение этой задачи возможно на основе разработки и внедрения эффективной модели трансляции передового опыта ряда вузов, успешно обучающих студентов с инвалидностью, на всю систему высшего образования, расширения перечня направлений подготовки, адаптированных для обучения лиц с инвалидностью, обеспечения доступности получения высшего образования для студентов с инвалидностью в регионе их проживания.

ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ПРОЕКТА, ЕГО МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Цель проекта: повышение доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Задачи проекта:

- разработка и реализация программ профессиональной ориентации для лиц с инвалидностью, формирование установки к получению профессионального образования;
- создание специальных условий обучения и сопровождения лиц с инвалидностью, содействие успешному завершению освоения программ высшего образования;
- разработка и реализация программ содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью и постдипломного сопровождения.

Как показывает анализ передового зарубежного опыта [2], доступность и качество профессионального образования для лиц с инвалидностью можно достигнуть только при обеспечении непрерывности инклюзивного образования и трудоустройства с включением в эту систему специальных механизмов перехода от общего образования к профессиональному, от профессионального образования к трудоустройству и последующей профессиональной деятельности.

Анализ лучшего российского и зарубежного опыта [3] показывает также, что эффективность высшего образования студентов

с инвалидностью и их успешного трудоустройства напрямую зависит от реализации образовательной организацией комплекса программ профессиональной ориентации, адаптированных образовательных программ, программ социально-психологического сопровождения студентов, программ содействия трудоустройству и постдипломного сопровождения; от наличия условий физической (архитектурной), информационной, учебно-методической доступности услуг для студентов различных нозологических групп; наличия у персонала образовательной организации специальных компетенций по работе с лицами с инвалидностью различных нозологических групп.

Указанный выше комплекс программ и условий составляет содержание стандарта качества оказания студентам с инвалидностью услуг в получении высшего образования и является эффективной формой реализации специальных образовательных условий, необходимых для обучения и сопровождения студентов с инвалидностью.

Разработка и внедрение в вузах РФ стандарта качества оказания студентам с инвалидностью образовательных услуг позволит в ходе реализации проекта увеличить количество абитуриентов с инвалидностью, количество студентов с инвалидностью, успешно завершивших обучение по программам высшего образования, а также количество выпускников с инвалидностью, успешно трудоустроившихся по окончании обучения в вузе.

НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА

На федеральном уровне в ходе реализации проекта будут разработаны следующие.

1. Программные продукты.

1.1. Программа профессиональной ориентации лиц с инвалидностью, включающая описание содержания (технологий) и условий организации процесса профессионального мотивирования и профессиональной ориентации, методические рекомендации по ее реализации, примеры программ и перечень эффективных форм взаимодействия с абитуриентами и их родителями, механизмы взаимодействия со школами, организациями среднего профессионального образования, систему

информирования и консультирования, в том числе с использованием дистанционных технологий.

1.2. Адаптированные программы обучения, предполагающие:

– разработку макета примерных адаптированных образовательных программ с учетом особенностей инвалидности конкретных нозологических групп;

– разработку примеров адаптированных образовательных программ по перспективным, с точки зрения потенциального трудоустройства, направлениям подготовки, с целью расширения возможности удовлетворения образовательных потребностей лиц с инвалидностью;

– создание модельных образцов специальных условий получения образования для лиц с инвалидностью с учетом нозологии.

Механизмы адаптации образовательных программ:

– формирование единых требований в адаптации образовательного процесса для лиц с инвалидностью, разработка макета примерных адаптированных образовательных программ с учетом особенности нозологии, которые и становятся основой для разработки конкретных программ по направлениям, что в свою очередь приведет к формированию единых подходов и требований к организации обучения лиц с инвалидностью;

– определение перечня направлений подготовки в вузах-участниках проекта, на которых обучаются студенты с инвалидностью, но которые требуют повышения качества образования до уровня разработанного стандарта;

– по выбранным направлениям разработка адаптированных образовательных программ с учетом конкретной нозологии; разработанные программы размещаются в федеральной библиотеке адаптированных образовательных программ;

– на основе анализа перечня перспективных профессий и в соответствии с требованиями профессиональных стандартов, формирование перечня направлений подготовки, требующих разработку адаптированных образовательных программ;

– распределение разработки этих программ между вузами, имеющими аккредитацию по данным направлениям с учетом региональной специфики рынка труда;

– размещение разработанных программ в федеральной библиотеке адаптированных образовательных программ;

– далее определение перечня направлений, по которым предполагается разработка адаптированных образовательных программ, не только под расширение образовательных возможностей на данный момент, но и с учетом их востребованности региональным рынком труда через три-пять лет.

1.3. Программа социально-психологического сопровождения студентов с инвалидностью, включающие:

– описание содержания (технологий) и условий организации сопровождения студентов с инвалидностью в процессе получения образования, рекомендации и методики по организации социально-психологической помощи, внеучебной деятельности, медико-социальной реабилитации;

– внедрение ассистивных технологий в образовательный процесс.

1.4. Программа содействия трудоустройству и постдипломное сопровождение, включающая:

– описание содержания (технологий) и условий организации процесса содействия трудоустройству и постдипломного сопровождения, в том числе: методы вовлечения потенциальных работодателей в процесс обучения, в организацию стажировок студентов, мероприятий, направленных на формирование устойчивых партнерских отношений между организациями высшего образования и работодателями.

1.5. Адаптированные учебно-методические материалы, предполагающие:

– создание федеральной библиотеки учебно-методических материалов, адаптированных для лиц с инвалидностью различных нозологий.

2. Нормативно-правовое обеспечение организации обучения лиц с инвалидностью.

Разработка нормативных правовых документов, регламентирующих:

– организацию и реализацию процесса профессиональной ориентации инвалидов;

– разработку и реализацию адаптированных программ обучения лиц с инвалидностью;

– создание специализированных подразделений в образовательных организациях по работе с лицами с инвалидностью;

- разработку и реализацию социально-психологического сопровождения студентов с инвалидностью;
- разработку и реализацию программ содействия трудоустройству и постдипломного сопровождения лиц с инвалидностью;
- разработку программы экспертизы созданных специальных условий в рамках процедуры аккредитации Рособрнадзора, включая подготовку экспертов Рособрнадзора.

3. Мониторинг качества и доступности образовательных услуг для лиц с инвалидностью:

- сбор статистической информации о количестве лиц с инвалидностью, обучающихся по программам высшего образования, и условиях их обучения;
- разработка системы показателей оценки условий доступности и качества образования для лиц с инвалидностью;
- проведение мониторинга доступности и качества предоставления образовательных услуг для лиц с инвалидностью, показатели которого трансформируются в показатели эффективности деятельности вуза (разрабатывается дополнительный показатель в рамках мониторинга эффективности вузов, ежегодно проводимый МОН РФ).

4. Информационное сопровождение проекта, предполагающее создание информационно-аналитического портала, доступного в сети Интернет, максимально адаптированного для использования лицами с инвалидностью при работе с ПК и различными мобильными устройствами.

Портал ориентирован на предоставление следующей информации.

Для обучающихся (абитуриентов, студентов, выпускников):

- создание единой системы информирования абитуриентов с инвалидностью о возможности получения профессионального образования по адаптированным программам;
- предоставление возможности прохождения online-проф-тестирования, получение абитуриентами профориентационной информации;
- предоставление информации о возможности трудоустройства для студентов и выпускников с инвалидностью;

– доступ к библиотеке учебно-методических материалов и открытых курсов, адаптированных с учетом нозологий.

Для образовательных организаций:

– размещение базы методических ресурсов по организации профориентации, обучения, сопровождения и трудоустройства лиц с инвалидностью.

На **региональном** уровне будут созданы условия для эффективного повышения квалификации сотрудников вузов РФ, освоения и внедрения ими стандарта качества оказания лицам с инвалидностью услуг по получению высшего образования на основе разработанных на федеральном уровне пакетов программ. Проведено обновление перечня направлений подготовки, доступных для обучения студентов с инвалидностью (в том числе с учетом перспективных направлений, соответствующих прогнозу социально-экономического развития регионов РФ); обеспечены условия для увеличения количества успешно завершивших обучение и трудоустроенных выпускников с инвалидностью.

МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА

Для реализации проекта на федеральном уровне предполагается создание распределенного федерального ресурсного учебно-методического центра (ФРУМЦ) на базе ведущих университетов в области инклюзивного высшего образования, выступающего в качестве оператора проекта.

Функции ФРУМЦ:

– разработка стандарта качества и доступности образовательных услуг для лиц с инвалидностью, описание его компонентов, разработка рекомендаций по его реализации в организациях образования;

– внедрение нормативных документов, регламентирующих реализацию стандарта качества и доступности образовательных услуг для лиц с инвалидностью;

– разработка системы методического сопровождения деятельности вузов по обучению лиц с инвалидностью;

– выстраивание межведомственного взаимодействия с целью повышения доступности и качества образования для лиц с инвалидностью;

- проведение конкурсного отбора образовательных организаций на статус РУМЦ в регионах;
- повышение квалификации руководителей вузов и сотрудников РУМЦ;
- координация деятельности и развития сети РУМЦ;
- мониторинг эффективности деятельности вузов и РУМЦ по обучению инвалидов;
- информационное сопровождение реализации проекта в отношении как лиц с инвалидностью, так и вузов.

Для реализации проекта на региональном уровне предполагается создание сети ресурсных учебно-методических центров в регионах (РУМЦ).

Отбор организаций, на базе которых могут быть созданы РУМЦ, предполагается осуществить на основе:

- анализа деятельности базовых образовательных учреждениях высшего профессионального образования, обеспечивающих условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, определенных приказом Минобрнауки РФ от 30 декабря 2010 г. № 2211, и организаций, выявленных по результатам мониторингов как успешно реализующих обучение лиц с инвалидностью;
- проведения мониторинговых визитов экспертов ФРУМЦ с целью уточнения потенциала вузов по транслированию технологий обучения лиц с инвалидностью;
- проведения проектной сессии команд организаций высшего образования из числа отобранных по результатам проведенного анализа;
- определения списка организаций, на базе которых в 2017–2018 гг. будут созданы РУМЦ.

Функции РУМЦ:

- координация и сопровождение разработки и внедрения адаптированных образовательных программ;
- поддержка единого информационного портала по учебно-методическому сопровождению инклюзивного высшего образования (размещение и апробация образовательных программ со специальными условиями);
- повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, учебно-вспомогательного персонала и ко-

ординаторов в образовательных организациях высшего образования по вопросам работы со студентами с инвалидностью;

- консультирование и консалтинг организаций высшего образования по вопросам обучения лиц с инвалидностью;
- выстраивание межведомственного взаимодействия на межрегиональном и региональном уровнях с целью повышения доступности высшего образования для лиц с инвалидностью.

ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ЭФФЕКТЫ ПРОЕКТА

Реализация проекта обеспечит:

- создание системы информирования абитуриентов с инвалидностью о возможности получения высшего образования по адаптированным образовательным программам;
- расширение списка направлений подготовки, доступных для лиц с инвалидностью;
- создание Федеральной библиотеки адаптированных образовательных программ по направлениям подготовки, доступным для использования организациями высшего образования;
- создание системы университетских центров сопровождения и содействия трудоустройству студентов с инвалидностью;
- подготовку персонала организаций высшего образования для работы с лицами с инвалидностью;
- создание специальных структурных подразделений в организациях высшего образования по работе со студентами с инвалидностью;
- создание системы мониторинга доступности и оценки качества образовательных услуг, предоставляемых организациями высшего образования для лиц с инвалидностью в РФ;
- модернизацию материально-технического обеспечения организаций высшего образования, включая обеспечение доступности образовательных объектов и услуг;
- создание информационного портала с целью обеспечения доступа к ресурсам сети ресурсных учебно-методических центров, обмена информацией и формирования статистических данных по учету обучающихся с инвалидностью.

Реализация проекта даст следующие **эффекты**.

1. Повышение количества лиц с инвалидностью ориентированных на получение высшего образования.

2. Удовлетворение образовательных потребностей лиц с инвалидностью за счет расширения спектра адаптированных образовательных программ.

3. Увеличение количества студентов с инвалидностью, успешно завершивших обучение по программам высшего образования.

4. Повышение уровня социализации студентов с инвалидностью за счет подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности и успешного трудоустройства.

5. Повышение количества трудоустроенных выпускников с инвалидностью.

6. Создание в РФ единого информационного пространства инклюзивного образования, обеспечивающего доступность и качество получения образовательных услуг.

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТА

С целью обеспечения устойчивости реализации проекта в долгосрочной перспективе и мотивации образовательных организации высшего образования к взаимодействию с РУМЦ и развитию системы высшего инклюзивного профессионального образования формируется ряд стимулов:

- для вузов, осуществивших весь комплекс создания специальных условий обучения студентов с инвалидностью в соответствии с разработанным стандартом качества оказания образовательных услуг, — создание системы независимой добровольной сертификации с привлечением общественных организаций инвалидов, которая позволит им приобрести статус РУМЦ;

- возможность получения повышающих коэффициентов финансирования обучения лиц с инвалидностью с учетом нозологии, с целью развития потенциала вуза;

- возможность совместного использования ресурсов, разработанных участниками проекта;

- сформированные компетентности сотрудников позволяют самостоятельно разрабатывать адаптированные образовательные программы и их успешно реализовывать.

Одновременно с этим ежегодно проводится мониторинг доступности услуг высшего образования для лиц с инвалидностью, интегральные результаты которого по каждому вузу могут стать

дополнительным показателем эффективности вуза в рамках мониторинга эффективности вузов РФ.

ЛИТЕРАТУРА

1. OECD Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment, Education and Training Policy. OECD Publishing, 2011.
2. *Ebersold S. et al.* Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. University of Leeds; Research Report, 2011.
3. *Sweet R. et al.* Special Needs Students and Transitions to Postsecondary Education. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario, 2012.

7.7. Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации¹

ВВЕДЕНИЕ

После ратификации Конвенции о правах инвалидов ООН доступное и качественное высшее образование для людей с инвалидностью является главным лейтмотивом развития социальной политики в области образования и в тоже время важнейшим основанием дальнейшего роста качества и уровня жизни для всех граждан Российской Федерации, в том числе для данной категории населения [1]. Ориентация социальной политики на всемерное удовлетворение потребности людей с инвалидностью в получении высшего образования требуют не просто изменений, а глубокой трансформации всей системе образования, в том числе программ, проектов, организационным и управленческим решениям.

Инклюзивная трансформация высшего образования обозначает подход, при котором учет разнообразия является приоритетом в процессе изменений экосреды. Трансформация, в отличие от изменений каких-либо локальных аспектов, предполагает

¹ В соавторстве с Сайтгалиевой Г.Г., Денисовой О.А., Волосниковой Л.М., Гутерман Л.А., Краснопевцевой Т.Ф., Борозинец Н.М., Осьмук Л.А.; полную версию см.: Психологическая наука и образование. 2023. № 6. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2023_n6

преобразование университета как системы, т.е. изменение его цели, миссии, его функций в обществе и в соответствии с этим — набора осуществляемых деятельностей, применяемых технологий и организационных форм. Изменения затрагивают и план идеального (образ университета, понимание его миссии), и план действительного (то, как устроен университет, какова его деятельность). В процессах трансформации университет становится другим — «другой сущностью», соответствующей ситуации новой «пересборки мира» [2].

Инклюзивная трансформация включает четыре основных характеристики: это 1) процесс; 2) идентификация и устранение барьеров; 3) включенность и прогресс всех студентов; 4) учет учащихся из группы риска [3]. Кроме того, инклюзивная трансформация (инклюзивное совершенство) рассматривается как процесс и результат, включающее достижение высоких академических результатов и высокий уровень субъективного благополучия всех членов университетского сообщества [4].

Начавшееся в 2016 г. форсированное развитие инклюзивного высшего и профессионального образования в России способствовало созданию ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ на базе образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, выстраиванию сетевых связей между заинтересованными субъектами данного процесса, позволило сформировать систему поддержки обучающихся с инвалидностью, поступивших в вузы и разработать алгоритм взаимодействия с работодателями, заинтересованными в трудоустройстве лиц с инвалидностью, получивших высшее образование. [5] Следует отметить, что в этот период происходит постепенное формирование методологии инклюзивного высшего образования, увеличивается количество научных публикаций, в которых рассматриваются инклюзивные процессы в высшей школе с разных позиций. На портале научной электронной библиотеки e — library.ru 12 036 научных работ исследуют различные направления инклюзивного высшего образования, из них за последние три года (2020–2022 гг. — 4097 научных публикаций) [6]. По данным МБД Scopus, с 1996 по 2022 г. опубликовано 845 научных публикаций с ключевыми словами «инклюзивное высшее образование», «университет», «студен-

ты с инвалидностью»; при этом Российская Федерация входит в первую десятку стран по количеству таких публикаций и занимает почетное четвертое место (исследование проводилось в декабре 2022 г.). Эти исследования открывают возможности разработки поисковых (исследовательских, трендовых, эксплоративных) и нормативных прогнозов. В первом случае имеется в виду прогнозирование развития инклюзии в вузах на основе условного продолжения тех тенденций прошлого и настоящего с опорой на программы, проекты, решения, которые способны изменить существующие тенденции, дать им новый импульс. Во втором случае — прогнозирование путей достижения желательного состояния — получение доступа к высшему образованию, получение его на качественном уровне, а затем и независимой жизни людей с инвалидностью — на основе заранее определенных норм, идеалов, целей, конкурентоспособности на рынке труда наравне со здоровыми людьми.

Развитие инклюзивного высшего образования в России является стратегическим планом, который определяет основные принципы, приоритетные цели, задачи, направления и механизмы реализации процесса получения высшего образования студентами с инвалидностью. В Российской Федерации в рамках выполнения Межведомственного комплексного плана мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ на 2016–2018 гг. (утвержден Правительством РФ 23 мая 2016 г. № 3467п-П8) был реализован комплекс мероприятий, способствующих обеспечению получения качественного высшего образования лицами с инвалидностью [7]. Разработка и принятие этого документа стало началом нового этапа в становлении и развитии инклюзивного высшего образования в Российской Федерации, который определил цели, задачи и пути достижения. Стратегическим результатом реализации мероприятий Межведомственного комплексного плана 2016–2018 гг. стало планомерное увеличение численности студентов с инвалидностью, обучающихся в вузах России, а также рост количества образовательных организаций высшего образования, в которых создаются необходимые специальные условия для качественного освоения образовательных программ лицами с инвалидностью. По данным Федеральной службы госу-

дарственной статистики общая численность инвалидов на 1 января 2022 г. составляет 11 331 чел., из них 521 тыс. чел. в возрасте 8–17 лет, и 490 тыс. чел. в возрасте 18–30 лет. По опубликованным на портале инклюзивноеобразование.рф официальным данным мониторинга по вопросам приема, обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью и ОВЗ, в котором приняло участие 1140 вузов с учетом филиалов в качестве самостоятельных единиц, проводимого Министерством науки и высшего образования Российской Федерации в 2022 г. общая численность обучающихся в вузах лиц с инвалидностью составляет 33 368 человек (для сравнения по состоянию на 1 сентября 2021 г. численность данной категории обучающихся в вузе составляла 31 100 человек, а на 1 сентября 2019 г. 25 252 человека). Наиболее востребованными (топ — 10) программами подготовки бакалавриата среди лиц с инвалидностью являются: педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), юриспруденция, экономика, педагогическое образование, информатика и вычислительная техника, психолого-педагогическое образование, прикладная информатика, специальное (дефектологическое) образование, менеджмент, информационные системы и технологии.

Федеральный портал инклюзивноеобразование.рф обеспечивает информационную и методическую поддержку инклюзивного высшего образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Важно отметить, что сетевая модель создания и развития ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ (далее — РУМЦ) на базе образовательных организаций высшего образования позволила сформировать современную систему сопровождения деятельности образовательных организаций высшего образования по реализации и развитию инклюзивного высшего образования, апробировать управленческие и организационные механизмы развития инклюзивного высшего образования России через выстраивание партнерской сети вузов, в которых обеспечиваются специальные условия обучения студентов с инвалидностью, внедряются механизмы персонифицированной профориентационной работы, позволяющей человеку с инвалидностью сделать правильный выбор в своей образовательной и профессиональной траектории

развития, существенно обновить содержание программ обучения и внедрить дифференцированные модели дружественной среды образовательной организации для людей с инвалидностью, имеющих различные образовательные потребности.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

О некоторых результатах реализации проекта

По итогам 2022 г. в России функционирует 13 РУМЦ по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, подведомственных Министерству науки и высшего образования и восемь ресурсных учебно-методических центров, имеющих отраслевую принадлежность Министерством просвещения, здравоохранения, культуры, сельского хозяйства, транспорта, спорта. За каждым РУМЦ закреплена «территория ответственности» (от двух до девяти субъектов Российской Федерации, в зависимости от количества вузов и обучающихся в них студентов с инвалидностью). Сформировавшаяся сетевая модель (которая сегодня насчитывает более 600 вузов) взаимодействия вузов-РУМЦ и вузов-партнеров позволяет обеспечить на региональном уровне большую вариативность выбора образовательных программ высшего образования, что несомненно способствует повышению доступности и качества получения лицами с инвалидностью высшего образования и персонификации услуг и сервисов для удовлетворения уникальных образовательных потребностей обучающихся.

За период 2016–2022 гг. в России разработаны и внедрены модели:

- персонифицированной профориентационной работы;
- персонифицированного сопровождения поступления в вуз;
- персонифицированной системы психолого-педагогического сопровождения во время освоения образовательных программ на уровне бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры, а также обучения на программах повышения квалификации или профессиональной переподготовки;
- персонифицированного содействия трудоустройству.

Персонифицированная профориентационная работа включает в себя мониторинг образовательных потребностей школьников

с инвалидностью, профессиональные пробы и тестирования, которые позволяют своевременно реагировать на образовательные запросы потенциальных абитуриентов с инвалидностью, обеспечивать необходимое сопровождение специалистами в период получения высшего образования и влиять на осознанный выбор профессии данной категорией обучающихся. В деятельности сети РУМЦ регулярной является практика реализации консультаций по индивидуальным траекториям профессиональной ориентации на основе средств профессиональной диагностики с учетом нозологий. Проводимые сетью РУМЦ по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ мероприятия способствуют развития системы профориентационной работы и обеспечения доступности приема на образовательные программы профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ.

Персонифицированное поступление в вуз представляет собой учет особых потребностей при подаче документов, поступлении, собеседовании, помощь в выборе образовательной программы в соответствии с интересами, представленными результатами ЕГЭ, состоянием здоровья абитуриента.

Персонифицированная система психолого-педагогического сопровождения во время освоения образовательных программ предусматривает предоставление запроса на особые образовательные условия, отказ или запрос на адаптированную образовательную программу; адаптация к вузу; консультации педагогов, закрепление психолога и тьютора; создание специальных условий для освоения образовательной программы, практик, НИР, ГИА в зависимости от нозологии.

Персонифицированное содействие трудоустройству — включает интегративную деятельность руководителей практики, тьюторов, работодателей, представителей служб занятости населения, общественных организаций, департаментов труда и занятости населения.

За рассматриваемый период с целью организации консультативной помощи представителям партнерских организаций, сотрудникам вузов-партнеров, студентам с инвалидностью, родителям обучающихся, работодателям на базе РУМЦ по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ организована работа call-центров. Консалтинговая поддержка осуществляется по вопросам выбора

образовательных организаций высшего образования, приема в вуз, организации обучения, сопровождения и поддержки в процессе получения высшего образования, а также созданию доступных рабочих мест и мероприятиям по содействию трудоустройству выпускников с инвалидностью.

Важным направлением деятельности сети РУМЦ является обеспечение методического сопровождения реализации инклюзивного высшего образования. Сетью РУМЦ разработаны и используются методические материалы, учебные пособия, учебно-методические материалы для обучающихся и преподавателей, описаны практики работы специалистов по обучению и сопровождению лиц с инвалидностью, представленные на федеральном портале ИВО <https://xn-80aabdcpejeebhqo2afglbd3b9w.xn-p1ai/> и ресурсах АСИ, коробочные решения на сайте ВЯТГУ <https://forum.vyatsu.ru/projects/magazin-korobochnyh-resheniy>.

Ключевым мероприятием, обеспечивающим развитие инклюзии в вузах, является формирование и совершенствование компетенций у сотрудников образовательных организаций по вопросам создания специальных условий для обучения студентов с инвалидностью. Сетью РУМЦ высшего образования разработаны и реализуются дополнительные профессиональные программы (программы повышения квалификации) как разработанные сетью, так и уникальные авторские, для сотрудников вузов — партнеров по вопросам обучения, сопровождения и трудоустройства лиц с инвалидностью.

Большое внимание в работе РУМЦ уделяется вопросам содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью, заканчивающих образовательные организации высшего образования. Разработаны и внедрены вузовские программы по содействию трудоустройству и постдипломному сопровождению выпускников с инвалидностью. Успешно реализуются программы дополнительного образования для студентов с инвалидностью выпускных курсов и работодателей. Реализация данных программ предполагает формирование у студентов навыков самопрезентации и презентации портфолио своих достижений, демонстрирующих потенциальному работодателю профессиональные компетенции, сформированные в процессе обучения. Среди значимых мероприятий, способствующих

трудоустройству студентов с инвалидностью следует выделить Всероссийский конкурс студенческих проектов с участием студентов с инвалидностью «Профессиональное завтра», который с 2018 г. проводится сетью ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ. С 2022 г. вузами-РУМЦ реализуются сетевые программы обучения для кураторов практической подготовки (учебной и (или) производственной практики) из числа представителей работодателей по вопросам взаимодействия с обучающимися с инвалидностью.

В рамках реализации МКП, сетью РУМЦ обеспечивается выполнение президентских инициатив, таких как развитие инклюзивного волонтерства и добровольчества (Конституция РФ (ч. 4, 5 ст. 13; ч. 2 ст. 19, ст. 30); ФЗ от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 1 января 2019 г.); ФЗ от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях»);

Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. (утверждена распоряжением Правительства РФ от 17 октября 2008 г. № 1662-р); Концепция развития добровольчества (волонтерства) в РФ до 2025 г. (распоряжение Правительства РФ от 27 декабря 2018 г. № 2950-р) и туризма (распоряжение Правительства РФ от 27 декабря 2012 г. № 2567-р); Государственная программа РФ «Развитие культуры и туризма» на 2013–2020 гг. В качестве инструмента ее реализации также принята федеральная целевая программа «Развитие внутреннего и въездного туризма в РФ» (2011–2018 гг.), Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 г. Сетью РУМЦ организуются и проводятся Всероссийские смены по инклюзивному волонтерству и инклюзивному туризму, включающие формирование дополнительных компетенций у участников смены, создание и представление авторских проектов.

Важным направлением деятельности Сети является развитие реабилитационного направления деятельности РУМЦ ВО в соответствии с Концепцией развития в РФ системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 г.

Значительным результатом развития сети ресурсных центров является апробация и внедрение модели межведомственной и межсекторальной региональной системы многоуровневого взаимодействия с образовательными организациями высшего образования, школами, организациями профессионального образования, общественными организациями инвалидов, службами занятости, работодателями, региональными органами исполнительной власти на территории субъектов федерации министерствами (департаментами, управлениями, комитетами) образования, труда и социальной защиты населения.

Все результаты деятельности сети РУМЦ в рамках выполнения государственных заданий (2016–2022 гг.) и Межведомственных комплексных планов проходят многоступенчатую экспертную оценку, соответствуют Стандарту доказательности эффективности практик инклюзивного образования, что и является основой специальных условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Принципиальные результаты докладываются представителями сети РУМЦ и вузов-партнеров на ежегодном Форуме по инклюзивному образованию, научно-практических конференциях международного, всероссийского уровня, публикуются в монографиях, высокорейтинговых журналах, подтверждаются свидетельствами и патентами.

В целях совершенствования государственной политики в сфере инклюзивного высшего образования, учитывая результаты, достигнутые в ходе реализации Межведомственного комплексного плана мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ на 2016–2018 гг. (утвержден Правительством РФ 23 мая 2016 г. № 3467п-П8), в 2021 г. был разработан и утвержден новый Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц, был утвержден Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации Татьяной Алексеевной Голиковой № 14000п-П8 (далее соответственно — Межведомственный комплексный план, МКП, ВО, СПО). МКП 2021 г. был сформиро-

ван Минобрнауки России совместно с Минпросвещения России, Минтрудом России, другими федеральными органами исполнительной власти и общественными организациями. Мероприятия Межведомственного комплексного плана объединяют более 25 исполнителей. Разработка данного Плана, как документа стратегического планирования, основывается на принципах преемственности и непрерывности, с учетом этапов и результатов реализации ранее принятых документов.

Межведомственный комплексный план состоит из 55 мероприятий, объединенных в три ключевые раздела.

I. Развитие системы профориентационной работы и обеспечение доступности приема на образовательные программы профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ).

II. Внедрение лучших практик профессионального образования для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

III. Сопровождение трудоустройства выпускников с инвалидностью.

Реализация мероприятий МКП в каждом разделе осуществляется по следующим направлениям:

- нормативно-правовая база и финансовые механизмы;
- квалифицированные кадры и новые управленческие модели развития инклюзивного профессионального образования;
- развитие инфраструктуры образовательных организаций (ВО, СПО) и цифровых технологий для обеспечения равного доступа к образованию;
- разработка образовательного контента для инвалидов и лиц с ОВЗ и проведение научно-методических исследований.

При государственной поддержке активно развивается современная высокотехнологическая инфраструктура вузов. На базе университетов созданы и функционируют технопарки, коворкинг и инжиниринговые центры, где разрабатываются проекты и создаются условия для реализации предпринимательских инициатив студентов с инвалидностью.

С 2022 г. ведется системная работа по укреплению материально-технической базы университетов, приведение ее в соответствие к условиям современного развития науки и технологий, в том числе способствующих разработке реабилитационных средств, что представлено в видеопаспортах доступности вузов.

Инклюзивное высшее образование — это сфера, которая стремительно меняется. Мобильность студентов, разработка новых реабилитационных и ассистивных технологий, создающих условия разнообразного включения студента с инвалидностью в учебный процесс и способствующих широкому спектру возможностей для самореализации — меняет состояние инклюзивного высшего образования, жизнь конкретного человека с инвалидностью.

*Ключевые вызовы современного этапа развития
инклюзивного высшего образования*

Официальные статистические данные общей численности инвалидов в Российской Федерации демонстрируют незначительное снижение показателей данной категории населения за последние восемь лет и относительную стабильность показателей численности инвалидов I и III группы. Однако показатели детской инвалидности имеют тенденции к росту (табл. 12).

Таблица 12

**Общая численность инвалидов по группам инвалидности
(на 1 января)**

Годы	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Всего инвалидов, тыс. человек	12 751	12 261	12 111	11 947	11 875	11 631	11 331	10 933
в том числе:								
I группы	1283	1309	1466	1433	1422	1367	1304	1282
II группы	6250	5921	5552	5356	5209	4982	4745	4506
III группы	4601	4395	4442	4488	4556	4578	4553	4423
дети-инвалиды	617	636	651	670	688	704	729	722
Общая численность инвалидов, приходящаяся на 1000 человек населения	87	83,5	82,5	81,4	80,9	79,6	77,8	74,7

Положительные тенденции, связанные с относительно устойчивыми показателями численности инвалидов в России, сохраняется, по нашему мнению, благодаря целенаправленной

политики государства в части формирования системы ранней помощи детям, рожденным с различными отклонениями в состоянии здоровья, а также развитием реабилитационных услуг, которые способствуют снятию инвалидности и возвращению к полноценной жизни человека, имеющего нарушения в состоянии здоровья.

Поскольку целью данной работы является проектирование развития инклюзивного высшего образования, которое в большинстве случаев имеет возрастные границы от 18 лет и старше, будет интересным рассмотреть распределение инвалидов по возрасту и полу за последние годы (2020–2023 гг.) (табл. 13).

Данные табл. 13 свидетельствуют, что численность инвалидов трудоспособного возраста, в том числе в возрасте 18–30 лет и 31–60 (мужчин), 31–55 (женщин) снизилась и по состоянию на 1 сентября 2023 г. составляет 1270 человек. Безусловно, необходимо поддерживать тенденцию снижения показателей инвалидности в возрастной группе от 18 лет и старше совершенствованием различных форм оказания реабилитационной помощи, направленной на предупреждение прогрессирования заболеваний и наступления инвалидности. Несмотря на то, что сохраняется положительная динамика снижения численности инвалидов в возрастной группе 18 лет и старше, фокус следующего этапа развития инклюзивного высшего образования сосредоточен на опережающие действия по вопросам привлечения мультидисциплинарных команд для определения профессиональной траектории человека с инвалидностью и потребностей в образовании, трудоустройства лиц с инвалидностью, получивших профессиональное образование, а также на оказание дальнейшей необходимой помощи инвалидам в части реализации конституционного права на получение доступа к качественному высшему образованию. Видится необходимым реализация комплекса мер, направленных на непрерывное сопровождение образовательной и профессиональной траектории человека с инвалидностью на всех этапах получения образования и последующего доступного трудоустройства.

Из представленного выше краткого обзора достигнутых за период 2016–2022 гг. сетью РУМЦ по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ позитивных результатов совершенно очевидно, что раз-

Таблица 13

Распределение инвалидов по полу и возрасту (тыс. человек)

	на 1 января 2020 г.		на 1 января 2021 г.		на 1 января 2022 г.		на 1 января 2023 г.	
	в том числе		в том числе		в том числе		в том числе	
	Всего	муж- чины	Всего	муж- чины	Всего	муж- чины	Всего	муж- чины
Всего инвалидов по основным возраст- ным группам:	11877	6673	11633	5134	11331	5046	10933	4876
в возрасте 8–17 лет	476	204	496	286	521	300	525	304
трудоспособного возраста	3456	1299	3651	2243	3330	2013	3216	1946
в том числе:								
в возрасте 18– 50 лет	484	216	485	242	490	262	462	279
мужчины в воз- расте 31–60 лет, женщины в возра- сте 31–55 лет	2972	1889	3166	2001	2840	1751	2754	1667
								6057
								221
								1270
								183
								1087

витие инклюзивного высшего образования должно учитывать социально-экономические и демографические условия и отвечать на новые возникающие потребности лиц с инвалидностью, среди которых:

- неразвитость механизмов учета индивидуальных возможностей и потребностей человека с инвалидностью при смене уровней образования;
- ограниченная доступность образовательных программ высшего образования для различных категорий студентов с инвалидностью в разных регионах Российской Федерации;
- недостаточное использование потенциала образовательной среды вуза при осуществлении реабилитационных мероприятий в процессе получения студентами с инвалидностью высшего образования;
- недостаточная эффективность межведомственного и межуровневого взаимодействия при формировании региональных систем развития инклюзивного высшего образования;
- дефицит инклюзивных навыков и компетенций;
- преобладание традиционных образовательных стратегий, ориентированных на однородный контингент;
- доминирование представления об инклюзивном образовании на основе медицинской модели инвалидности; представлений об инвалидности как индивидуальном дефиците;
- недооценка гуманитарных, психологических аспектов инклюзивного образования;
- несоответствие темпов обновления материально-технической базы, содержания и методов обучения студентов с инвалидностью темпам развития науки, техники, экономики, технологий;
- недостаточное обеспечение условий реализации образовательных программ, учитывающих специальные условия обучения студентов с инвалидностью;
- сохраняющийся дефицит в современном, в том числе реабилитационном оборудовании при реализации образовательных программ высшего образования;
- ограниченное использование опыта обучения (практик инклюзивного высшего образования) при подготовке специалистов в области образования и социальной сферы;

- не проработаны механизмы выявления, отбора и тиражирования практик (технологий) в области обучения и сопровождения студентов с инвалидностью;
- требуется разработка и апробация новой экономической модели развития инклюзии в высшем образовании, актуализация работы по расчету стоимости и повышающих коэффициентов к нормативному финансированию обучения студентов с инвалидностью в образовательных организациях высшего образования, учитывающей нозологию заболевания, имеющиеся ограничения при освоении программы.

Цели и задачи развития инклюзивного высшего образования

Целями развития инклюзивного высшего образования являются создание условий для самореализации студента с инвалидностью, развитие его успешности, витальности, а также воспитание высоконравственной, гармонично развитой, активной и социально ответственной личности.

Для достижения цели развития инклюзивного высшего образования необходимо решение следующих задач:

- совершенствование системы организации и управления инклюзивным высшим образованием путем включения в программы развития вузов мероприятий инфраструктурной и кадровой политики по совершенствованию условий доступности для инвалидов;
- разработку и внедрение единых критериев оценки инклюзивной образовательной организации высшего образования, разработку типовой модели инклюзивной образовательной организации высшего образования;
- обновление инфраструктуры образовательных организаций высшего образования, в том числе путем разработки и внедрения эффективной экономической модели развития инклюзии в образовательных организациях высшего образования;
- совершенствование системы персонифицированной профориентационной работы, в том числе разработка порядка выдачи сертификата персонифицированного финансирования независимо от места проживания, состояния здоровья и уровня материальной обеспеченности семьи, предоставляющего право получения среднего профессионального образования и высшего

образования по программам магистратуры детям-инвалидам, инвалидам I и II групп, инвалидам с детства, инвалидам вследствие военной травмы или заболевания, полученных в период прохождения военной службы, ветеранам боевых действий;

- формирование единого открытого образовательно-реабилитационного пространства, расширение спектра набора услуг, предоставляемых образовательными организациями высшего образования при обучении студентов с инвалидностью;

- включение студентов с инвалидностью в процесс инклюзивного преобразования вуза, учет их голосов при принятии их решений;

- распространение моделей предоставления образовательно-реабилитационных услуг студентам с инвалидностью на базе тех образовательных организаций высшего образования, в которых они учатся;

- расширение возможностей использования практик по обучению и сопровождению студентов с инвалидностью в образовательном и воспитательном процессе при подготовке специалистов в области образования и социальной сферы;

- включение практик инклюзивного высшего образования в образовательные программы подготовки, обеспечивающих формирование у обучающихся практического опыта работы с лицами с инвалидностью;

- совершенствование механизмов преемственности и непрерывности образовательных траекторий лиц с инвалидностью между средним общим, средним профессиональным и высшим образованием;

- вовлечение обучающихся с инвалидностью в программы и мероприятия ранней профориентации, обеспечивающих ознакомление с современными профессиями и профессиями будущего, поддержку профессионального самоопределения, формирования навыков планирования карьеры, включающие инструменты профессиональных проб, стажировок в условиях реального времени;

- обеспечение взаимодействия с наставниками из научных организаций для вовлечения студентов с инвалидностью в научную деятельность;

- вовлечение обучающихся с инвалидностью в разработку реабилитационных технологий и ассистивного оборудования;
- развитие системы творческих конкурсов, фестивалей, научно-практических конференций, в которых принимают участие обучающиеся с инвалидностью;
- совершенствование деятельности по организации академической и социальной мобильности студентов с инвалидностью, включая экскурсии по историко-культурной, научно-образовательной и патриотической тематике, оказание содействия в организации студенческих культурно-патриотических круизов;
- создание условий для профессионального развития и самореализации управленческих и педагогических кадров, работающих со студентами с инвалидностью;
- совершенствование механизмов подготовки и непрерывного повышения квалификации педагогических и управленческих кадров по вопросам инклюзивного высшего образования;
- развитие института наставничества при трудоустройстве и закреплении на рабочем месте выпускника с инвалидностью вуза;
- совершенствование условий для использования цифровых сервисов и контента доступных для студентов с инвалидностью для образовательной деятельности по образовательным программам;
- развитие инклюзивной культуры среди вузовского сообщества, включая продвижение проектов инклюзивного волонтерства.

*Принципы государственной политики
в области инклюзивного высшего образования*

К принципам государственной политики в сфере инклюзивного высшего образования студентов с инвалидностью относятся:

- открытость, выраженная в построении межведомственного взаимодействия и повышении степени влияния на сферу инклюзивного высшего образования студентов с инвалидностью и иных субъектов, включая родителей и детей;

- вариативность образовательных программ, связанная с обеспечением разнообразия образования исходя из запросов, интересов и жизненного самоопределения студентов с инвалидностью;
- доступность качественного высшего образования для студентов с инвалидностью разных социальных групп, вне зависимости от территории их проживания;
- клиентоцентричность, персонифицированность, обеспечивающих возможность участия каждого человека с инвалидностью путем внедрения персонифицированного финансирования (образовательного сертификата) независимо от места проживания, состояния здоровья и уровня материальной обеспеченности семьи, предоставляющего право получения среднего профессионального образования и высшего образования по программам магистратуры детям-инвалидам, инвалидам I и II групп, инвалидам с детства, инвалидам вследствие военной травмы или заболевания, полученных в период прохождения военной службы, ветеранам боевых действий;
- практико-ориентированность образовательных программ высшего образования, позволяющая проектировать индивидуальный образовательный маршрут студента с инвалидностью с учетом направлений социально-экономического развития субъектов Российской Федерации;
- доказательность эффективных практик инклюзивного образования;
- преемственность программ обучения уровней образования в образовательной траектории человека с инвалидностью.

Ожидаемые результаты

Предусматривается достижение следующих результатов:

- в Российской Федерации осуществлен переход на персонифицированное финансирование вариативной образовательной траектории человека с инвалидностью, обеспечена возможность поступления с использованием сертификатов персонифицированного финансирования во все типы образовательных организаций, в том числе негосударственные;
- в субъектах Российской Федерации предоставлены сертификаты персонифицированного финансирования не менее

25% лицам с инвалидностью на программы СПО — до 2024 г., не менее 30% — до 2030 г.;

- в систему организации и управления региональной политикой по развитию инклюзивного образования включены образовательные организации высшего образования с учетом задач социально-экономического развития субъектов Российской Федерации, в том числе потребностей соответствующих отраслей экономики;

- усовершенствована система организации и управления инклюзивным высшим образованием путем включения в программы развития вузов мероприятий инфраструктурной и кадровой политики по усовершенствованию условий доступности для инвалидов;

- разработаны и внедрены единые критерии оценки инклюзивной образовательной организации высшего образования, разработку типовой модели инклюзивной образовательной организации высшего образования;

- обновлена инфраструктура образовательных организаций высшего образования, в том числе путем разработки и внедрения эффективной экономической модели развития инклюзии в образовательных организациях высшего образования;

- усовершенствована система персонализированной профориентационной работы, в том числе разработка порядка выдачи сертификата персонализированного финансирования независимо от места проживания, состояния здоровья и уровня материальной обеспеченности семьи, предоставляющего право получения среднего профессионального образования и высшего образования по программам магистратуры детям-инвалидам, инвалидам I и II групп, инвалидам с детства, инвалидам вследствие военной травмы или заболевания, полученных в период прохождения военной службы, ветеранам боевых действий;

- сформировано единое открытое образовательно-реабилитационное пространство, расширение спектра набора услуг, предоставляемых образовательными организациями высшего образования при обучении студентов с инвалидностью;

- разработаны и внедрены модели предоставления образовательно-реабилитационных услуг студентам с инвалидностью на

базе тех образовательных организаций высшего образования, в которых они учатся;

- расширены возможности использования практик по обучению и сопровождению студентов с инвалидностью в образовательном и воспитательном процессе при подготовке специалистов в области образования и социальной сферы;

- практики инклюзивного высшего образования в включены образовательные программы подготовки, обеспечивающие формирование у обучающихся практического опыта работы с лицами с инвалидностью;

- совершенствованы механизмы преемственности и непрерывности образовательных траекторий лиц с инвалидностью между средним общим, средним профессиональным и высшим образованием;

- обеспечено включение обучающихся с инвалидностью в программы и мероприятия ранней профориентации, обеспечивающие ознакомление с современными профессиями и профессиями будущего, поддержку профессионального самоопределения, формирования навыков планирования карьеры, включающие инструменты профессиональных проб, стажировок в условиях реального времени;

- обеспечено взаимодействие с наставниками из научных организаций для вовлечения студентов с инвалидностью в научную деятельность;

- обеспечено вовлечение обучающихся с инвалидностью в разработку реабилитационных технологий и ассистивного оборудования;

- обеспечено развитие системы творческих конкурсов, фестивалей, научно-практических конференций, в которых принимают участие обучающиеся с инвалидностью;

- совершенствована деятельность по организации академической и социальной мобильности студентов с инвалидностью, включая экскурсии по историко-культурной, научно-образовательной и патриотической тематике, оказание содействия в организации студенческих культурно-патриотических круизов;

- созданы условия для профессионального развития и самореализации управленческих и педагогических кадров, работающих со студентами с инвалидностью;

- совершенствованы механизмы подготовки и непрерывного повышения квалификации педагогических и управленческих кадров по вопросам инклюзивного высшего образования;
- обеспечено развитие института наставничества при трудоустройстве и закреплении на рабочем месте выпускника с инвалидностью вуза;
- совершенствованы условия для использования цифровых сервисов и контента доступных для студентов с инвалидностью для образовательной деятельности по образовательным программам;
- обеспечено развитие инклюзивной культуры среди вузовского сообщества, включая продвижение проектов инклюзивного волонтерства.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Генеральные направления развития инклюзивного, в том числе и высшего образования были сформулированы в Меморандуме форума «Инклюзивная школа. Успешность каждого ребенка», проходившего в г. Грозный 18–19 апреля 2023 г. Меморандум определяет политику образовательной инклюзии, которые опираются на следующие ценности нашего сообщества:

- дружелюбие и безопасность образовательной среды;
- отсутствие дискриминации;
- непрерывность включения в течения всей жизни;
- персонализация и релевантность поддержки.

Исходя из следующих принципов:

- доказательность практик;
- командность и синергия участников образовательного процесса;
- ученикоцентричности в организации образовательного процесса;
- партнерства детей и взрослых и учета мнения учеников;
- Универсального дизайна обучения;
- связи школы со всеми институтами общества;
- признания и учета культурно-исторического контекста и традиций страны.

В данном документе определены задачи профессионального и общественного сообщества на 2023 г., которыми являются:

- 1) формирование целостного глоссария инклюзии;
- 2) выработка картины системного подхода к субъективной оценке зрелости инклюзии и показателей инклюзивной культуры образовательного учреждения (оценка конечным благополучателем);
- 3) формирование критериев и механизма оценки доказательности лучших практик;
- 4) выработка модельных решений для ресурсной обеспеченности инклюзии (сетевое взаимодействие, социальное партнерство, наставничество, новая методология расчетов финансирования инклюзивных процессов);
- 5) формирование детско-взрослых сообществ.

Таким образом, Федеральная Сеть РУМЦ является уникальным инструментом развития ИВО на территории РФ, значительные результаты качественных и количественных показателей этого процесса убедительны и стабильно повышающиеся. При этом мы видим, что, запустив и стабилизировав процесс развития ИВО, миссия данного проекта не может быть закончена, так как поставлены новые задачи, определены результаты до 2030 г. Деятельность федеральной сети выходит на новый стратегический уровень. Это определяется:

- увеличением категории лиц с инвалидностью, в том числе после СВО, которым гарантировано государством обучение на бюджетной основе, как при получении первого высшего, так и второго высшего образования;
- неоднородностью социально-психологических и психолого-педагогических характеристик молодых людей с инвалидностью (в том числе после СВО), требующей выработки новых подходов к сопровождению ИВО;
- поддержкой и реализацией Федеральных инициатив на уровне регионов в рамках реализации региональных программ сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве;
- развитием реабилитационной отрасли и необходимостью использования потенциала РУМЦ ВО в развитии средств реабилитации инвалидов;

- необходимостью создания Лабораторий на базе вузов, позволяющих осуществлять научные (фундаментальные и прикладные) исследования, формировать практики ИВО с доказанной эффективностью, а также рассматривать эти Лаборатории в качестве баз практики, эффективных для подготовки специалистов, профессиональная деятельность которых связана с образовательной и социальной инклюзией;
- необходимостью широкой популяризации полученных результатов Сетью РУМЦ ВО;
- гармонизацией требований к показателям развития инклюзивного высшего образования Министерств, РАО, РАН;
- необходимостью экспертной оценки участниками федеральной сети РУМЦ ВО и Ассоциацией инклюзивных вузов деятельности, осуществляемой структурами и организациями, по развитию инклюзивного высшего образования, не входящими в данный федеральный проект.

ЛИТЕРАТУРА

1. ООН. Конвенция о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г.
2. *Ефимов В.С., Лантева А.В., Дадашева В.А.* Форсайт высшей школы России: новые миссии и функции, перспективные технологии и форматы деятельности // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 3 (79). С. 13–48.
3. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии: практ. пособие / под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Аникеева; науч. ред. Н. Борисова; под общ. ред. М. Перфильевой. М.: Перспектива, 2007. 124 с.
4. *Волосникова Л.М., Загвязинский В.И., Кукуев Е.А., Федина Л.В., Огороднова О.В.* Конвергенция концепций академического и инклюзивного совершенства исследовательских университетов // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 4. С. 43–78. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-4-43-78>.
5. *Марголис А.А., Рубцов В.В., Серебрянникова О.А.* Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сб. статей / под ред. В.В. Рубцова. М.: Изд-во МГППУ, 2018. С. 64–73. (Библиотека журнала «Психологическая наука и образование»).

6. Научная электронная библиотека eLibrary.ru. URL: <https://elibrary.ru/keywords.asp>.

7. Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц (утвержден Правительством РФ 10 апреля 2023 г. № 3838п-П8). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_449388/.

8. Саитгалиева Г.Г., Васина Л.Г., Гутерман Л.А. Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов как ресурс развития инклюзии в вузе // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 57–71. URL: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110305>.

**Вместо заключения: СОЦИОГЕНЕЗ
СОВМЕСТНОГО ДЕЙСТВИЯ: ВЗАИМОПОНИМАНИЕ
ЛЮДЕЙ КАК УСЛОВИЕ ПОНИМАНИЯ ВЕЩЕЙ
(интервью с В.В. Рубцовым)¹**

Владимир Кудрявцев: Здравствуйте, дорогие друзья и коллеги! Сегодня мы находимся в гостеприимном кабинете профессора Виталия Владимировича Рубцова, ректора Московского государственного психолого-педагогического университета и одновременно руководителя Психологического института, академика Российской академии образования, для того, чтобы начать наш проект, который называется несколько странно «Психолог-и-я. Живые истории». Я очень надеюсь, что сегодня у нас получится живой разговор, да и сам Виталий Владимирович персонифицирует, представляет собой живую историю. Поэтому мы без всяких лишних слов приступаем к нашему разговору. Итак, как мы будем — на «вы» или на «ты»?

Виталий Рубцов: На «ты», конечно.

К.: Чтобы было понятно всем, что «ты» в нашем случае — имеет исторический контекст, мы с Виталием Владимировичем знакомы с прошлого века, с позднего неолита — где-то примерно так. Поэтому мы и будем на «ты».

Итак, про допсихологическую жизнь Виталия Владимировича. Виталий, скажи, пожалуйста, что тебя позвало на физико-энергетический факультет чрезвычайно престижного и тогда и теперь Московского инженерно-физического института? В какой области физики ты специализировался?

Р.: Прежде всего, Володя, я очень рад, что мы собрались в такой дружной компании. Мне это очень приятно. Во-первых, ты — мой большой друг, к тому же, мы не только ученики, но и последователи одного и того же учителя — Василия Васильевича Давыдова. Во-вторых, Владимир Кудрявцев — это профессор,

¹ Опубликовано полностью в: Культурно-историческая психология. 2018. Т. 4. № 4. С. 106–121.

доктор психологических наук, между прочим, звезда немалой величины на небосводе психологической науки, и мне небезразлично, что именно ты начинаешь такой разговор, который обозначен как: «Живые истории». Смысл в этом названии примерно такой: если ты еще жив, ты жил и работал в сердце отечественной психологии — ты можешь рассказать некоторые истории. Истории, которые являются жизненной правдой. И правда состоит в том, что мы являемся живыми свидетелями и участниками этих историй. И эти истории имеют ценность для настоящего и будущего психологической науки. Я поддержал этот проект прежде всего потому, что все-таки крайне важно, чтобы те, кого мы учим и которые учатся у нас, видели, что не мумии или памятники представляют современную психологическую науку. Им должно быть очевидно, что мы твердо стоим на плечах выдающихся ученых — наших учителей. Мы — живые носители мощных научных традиций. И поскольку будут пульсировать факты нашей научной биографии будут живы наши учителя, будут жить и пульсировать сама наука, осмысленно действовать молодые люди, приходящие в нее. Итак, допсихологическая жизнь. Оказывается, еще и до психологии я тоже жил. Допсихологическая жизнь моя была связана с Московским инженерно-физическим институтом. Это замечательное высшее учебное заведение, заканчивал я его с очень хорошими результатами. Физико-энергетический факультет специализировался в том числе на физике низких температур. Потому что сверхпроводимость тогда была в моде. Мне посчастливилось слушать выдающихся физиков, академиков, лекции читали лауреаты премий, например профессора Басов и Прохоров. Эти люди формировали у нас мотивацию на высокий профессионализм. Их манера рассуждать, включать слушателя в разговор, глубоко продуманная речь заставляли удивляться тому, что они меньше всего принадлежали в этот момент себе — они принадлежали тем образам, тем реальностям, в которых работала их мысль. Они вели и погружали в новые для нас миры, проживали, переживали эти миры как пространство неопределенности. Вклад этих людей, которые формировали мотивацию к новым знаниям, безусловная преданность своей профессиональной деятельности, ответственность за нее и внимание к своим ученикам, трудно переоценить... Я работал тогда на кафедре сверхпроводимости и готовил дипломную работу...

К.: А кто был руководителем?

Р.: Тот, кто непосредственно руководил моей работой, формировал профессиональный взгляд на физику и, главное, на само исследование. А вот отношение «учитель — ученик», которое определяло план профессиональных отношений, конечно, и подкупало, и заставляло работать с полной отдачей. С ними нельзя было халтурить. Общую физику у нас преподавал профессор Наум Яковлевич Гольдфарб. Он написал три тома «Основы общей физики». Это вообще была сказка. Не было проблем с посещаемостью — мы на его лекции ходили всегда, потому что было невероятно интересно. Мне всегда казалось, что он общую физику рассказывает как привлекательную историю. В этих историях преподаватель излагал сложное содержание. Если теперь отвечать на вопрос, что дало мне обучение физике, то должен сказать, вот о чем. Моя основная книга — это докторская диссертация «Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения», написанная на русском языке, была издана как книга в России, а позднее в Соединенных штатах на английском языке. Но мало кто знает, что мною была написана еще одна книжка, изданная только на английском языке (на русском языке она не издавалась). В этой работе я проводил сопоставление психологических и физических теорий. В физике, как ты знаешь, как и в психологии, наступило такое время, когда на смену классическим теориям приходят неклассические, появляется «наблюдатель», чье участие взрывает существо и параметры происходящих процессов. В психологии, после Льва Семеновича Выготского, экспериментальная ситуация также меняется по существу, появляется субъект действия — участник ситуации, и все начинает изменяться, опосредоваться взаимодействием участников. И вот эта дополнительность физической ситуации и дополнительность ситуации психологической как раз у меня в этой книге обсуждается. Я попытался рассмотреть взгляды Бора и Эйнштейна, понять какими средствами описываются ими ситуации в условиях дополнительности и сопоставить с ролью знаков и символов при описании значений и смыслов, характеризующих реальность психологического знания. Роль знаков, символов, т.е. культурных средств, в анализе происхождения и описания психических процессов, меня интересовала, по существу. Размышления над ситуацией физической реальности,

над тем, как об этом думали теоретики, люди, которые создавали физические теории, стали для меня основой для проблематизации того, как происходят интересующие меня процессы. Я тогда обратился всерьез к истории физики — хотелось понять, как двигалась мысль самих физиков. И когда я начал понимать, что качественный скачок произошел с созданием теории относительности, квантовой механики, в системе понятий которых дополнительность процессов обусловлена позицией наблюдателя, я задумался над тем, что же меняет наблюдатель в самой ситуации. Для меня стало очевидным, что психология взаимодействия и совместности должны стать проблемой специального изучения. Путь в психологию происхождения понятий был открыт.

К.: Давай еще один маленький вопрос. А вот есть у нас такая возможность, чтобы эта книжка вернулась на русском языке?

Р.: Да, к этому можно специально вернуться.

К.: Ты ее писал по-английски или по-русски?

Р.: Я ее писал по-русски, затем был перевод, но она издана на английском языке. Для меня это и сейчас принципиальная работа. С точки зрения развития содержания знания, человеческая мысль рефлексивирует сама себя и сама о себе через понимание другого действия полагает в разных областях знания, выражает себя в том, что без источника осмысления самой мысли (рефлексивный наблюдатель) не может продвигаться вперед. Этот и есть ключевой вопрос. Теперь, если оглядываться назад, это и был мотив моего ухода: когда однажды я посмотрел в электронный микроскоп, изучая материал, который обладал свойством сверхпроводимости, для меня приоткрывалось уже не только физическое пространство, но и пространство мысли. Я стал размышлять, как сам человек, какими средствами описывает вот эти «наблюдаемые» и «ненаблюдаемые» пространства? Ты смотрел когда-нибудь в электронный микроскоп?

К.: Поглядывал.

Р.: Ты поглядывал, а я смотрел, пытался «схватить» и осознать бесконечность видимого. В категориях пространства и времени. Пытался размышлять в какой-то степени, если хочешь, как Иммануил Кант. Бросился в область философского знания. Тогда неожиданно понял, что все эти теоретические схемы и описания глубоко зависят от свойств самого мышления. То есть представляемая реальность глубоко зависит от того, какими средствами

мы ее описываем. В зависимости от этих средств одна теория сменяет другую. Когда средства описания ограничены, ситуация требует перехода, и нужны другие средства для построения новой. Определяя эти средства, люди формируют новые понятия и создают законы их описывающие. Тогда я окончательно решил, что мне надо уходить из физики, переходить в другую область — туда, где изучают природу мышления. У нас в МИФИ была группа — 24 человека, полностью мужская группа. Многие ребята и сейчас возглавляют серьезные научные центры, некоторых нет уже. Это была дружная команда. Жизнь в этой команде — важный этап моей профессиональной биографии, и я очень тепло ее вспоминаю. Я сейчас нередко бываю в своем институте. Когда Михаил Николаевич Стриханов, нынешний ректор МИФИ, говорит: «Зайди ко мне в кабинет». Я, когда захожу, ему говорю: «Михаил Николаевич, а я у Вас в кабинете не первый раз — меня в этот кабинет раньше уже Кириллов-Угрюмов вызывал». Тот, который потом руководил ВАКом долгое время. Когда же я стал определяться со своими вопросами, мне, конечно, очень повезло — состоялась моя встреча с Эвальдом Васильевичем Ильенковым. Эвальд Васильевич Ильенков, ты его прекрасно помнишь, надеюсь, наш известный философ, реальная философская субстанция, очень хрупкая и глубоко мыслящая. Эвальд Васильевич всерьез тогда выслушал мои рассуждения.

К.: Прости, а как ты вышел на Ильенкова?

Р.: Меня познакомила с его дочерью Леной моя будущая жена Нина, которая с ней в то время очень дружила. Эвальд Васильевич пригласил меня к себе в гости на проезд Художественного театра. Слушая мои тексты, Ильенков сказал: «Знаешь, что я тебе скажу, познакомлю-ка я тебя с Васей Давыдовым. Если вы поговорите, может, что-то из этого и получится». И вот в один прекрасный день я оказался в той же квартире, где уже кроме Ильенкова были Василий Васильевич Давыдов и Феликс Трофимович Михайлов. С этого момента началось содержательное общение и дружба с этими замечательными людьми.

К.: Это уже было на Красном маяке?

Р.: Нет, это было еще задолго до того, на проезде МХАТа. Тогда я еще на четвертом курсе учился. Вот тогда Давыдов сказал: «Слушай, я не до конца понимаю, что ты сейчас мне говоришь, Виталий, но я занимаюсь вот чем: нужно на разных учебных

предметах построить курсы для детей, чтобы у них можно было сформировать теоретическое мышление. На материале физики, например. Это уже по твоей части. Ты понимаешь, что такое теоретическое мышление у физиков?» Я говорю: «Я понимаю, что это меняющийся наблюдатель — меняется картинка, мысленный эксперимент, создается новая система понятий, описывающих сложный физический объект...» «Вот-вот, именно это, — сказал Давыдов, — мне нужно, чтобы сами дети могли на специальных моделях в общем виде изучать теоретические понятия, понимать на их основе суть физических явлений и решать конкретные практические задачи из той или иной области физики. Тогда мы можем сказать, что у них на материале физики основы теоретического мышления сформированы».

К.: Кстати, прости, а другое бывает в теоретической физике мышление?

Р.: Это очень хороший вопрос. Дело в том, что такое теоретическое мышление — всегда эмпирическое, физик всегда выполняет особый мысленный эксперимент, который позволяет понять общий принцип происходящих явлений, но это уже отдельная тема, отдельный спор с Василием Васильевичем. Давыдов мне передал тогда работы Генриетты Глебовны Микулиной, которая занималась в то время в его лаборатории формированием математических понятий у детей в начальной школе, и я начал это изучать. И продолжалось это до тех пор, пока я не пришел к Василию Васильевичу, и не сказал: «Мне это интересно, и я сделаю экспериментальный курс, который может быть положен в основу формирования у детей теоретических понятий физики». Он тогда ответил: «Если ты сделаешь мне такой курс, я тебя к себе заберу». В то время В.В. Давыдов в Институте возглавлял «Лабораторию психологии младшего школьника», и он организовал для меня официальное распределение из МИФИ в этот Институт. Запрос был подписан академиком Виктором Геннадиевичем Зубовым — вице Президентом АПН СССР. По словам Давыдова он пришел к нему и сказал: «Виктор Геннадьевич, парня нашел из МИФИ, он мне нужную физику обещает сделать». Виктор Геннадьевич сам был известный физик. Он был автором великолепного сборника задач и упражнений по физике для поступающих в вузы. За его подписью была направлена, в каком-то смысле историческая бумага в МИФИ на имя Кириллова-Угрюмова. В этом письме

черным по белому было написано: «В связи с высокой востребованностью квалифицированных кадров, способных работать в системе образования, АПН СССР просит направить из МИФИ в систему образования 10 человек и Рубцова Виталия Владимировича». Так и было написано — 10 человек и Рубцова Виталия Владимировича! Кириллов-Угрюмов читал на распределении этот запрос. Картина, конечно, из ряда вон. И вот идет распределение, распределяемые — студенты нашей группы, фамилии зачитываются по списку — один в такой-то центр распределяется, другой — в такой-то. Меня заранее предупредили, что представитель от работодателя обязательно должен быть на распределении. Давыдов, понимая важность момента, мне сказал так: «Виталий, ты встанешь около проходной, пропуск закажешь и будешь меня ждать. Я буду». Я сажу. Перфильев, Покровский по списку, потом Ребров и Рубцов. Перфильев прошел, Покровского вызывают, а Давыдова нет — опаздывает. Наконец, когда вызвали Реброва, бежит Василий Васильевич. Вызывают меня. Когда начали читать письмо, Давыдов закричал: «Я беру, я его беру!» (как будто, других 9 человек и не было). Тогда Кириллов-Угрюмов посмотрел на него и сказал: «Ну берете — и забирайте. Только еще 9 человек у нас нет». И у меня спрашивает: «А Вы действительно хотите туда идти? Вы понимаете, на что Вы даете сейчас согласие?» Я говорю: «Да понимаю, хочу работать над проблемой развития мышления у детей». В общем, моя группа была в шоке от происходящего. После меня была буква «С» в распределении, и уже вызвали следующего по списку. В целом, это была, конечно, удивительная ситуация, что я был в Психологический Институт по распределению направлен. В нашем Психологическом институте тогда возглавляла отдел кадров Софья Николаевна Тимофеева. Направление на работу было с 1 сентября, а все это происходило где-то в апреле-мае. Я приехал в мае, привез в отдел кадров бумаги. Софья Николаевна читает и говорит: «А Вы уверены, что Вы к нам правильно пришли?» Я говорю: «А что?» Она говорит: «Вы понимаете, к нам не распределяют из этих мест». Короче говоря, я самым чудесным образом все же оказался тогда в лаборатории Давыдова, получив должность младшего научного сотрудника. И началось наше творческое научное сотрудничество. Как я понимаю сейчас, эта встреча была у меня по жизни во многом определяющей. Она оказала влияние на мое формирование как специалиста в области теории и практики учебной

деятельности, шире — в области возрастной и педагогической психологии, ну и, бесспорно, оказалась входным билетом в то новое научное направление, которое я как исследователь целенаправленно создавал. Психологический институт стал местом моего профессионального роста, в этом замечательном центре отечественной науки и образования я прошел путь от младшего научного сотрудника до директора Института.

К.: Итак, кандидатская диссертация была посвящена...

Р.: ...Как и проговаривали с В.В. Давыдовым, формированию у детей на материале физики теоретических понятий. В соответствии с этим заданием был разработан неплохой экспериментальный курс физики для 6–7-х классов. Кроме меня этот курс делали учителя, а потом и аспиранты Роман Яковлевич Гузман и Алексей Юрьевич Коростылев, учителя 91 экспериментальной школы АПН, физики по образованию, также как и я стремящиеся разобраться в особенностях развития мышления у детей. Василий Васильевич поставил передо мной задачу ответить на вопрос, как формируется на примере физики теоретические понятия у детей. Это, с одной стороны. С другой стороны, он сказал: «Есть специфика формирования этих понятий для подросткового возраста», своеобразие этого возраста уже тогда он связывал с совместной деятельностью и «зарядил» группу исследователей — Полуянова, Матис, Кравцова, Рубцова — на изучение совместных действий у детей в процессе обучения.

К.: Откуда эта идея, пришла сама по себе?

Р.: Нет, не сама пришла, конечно, эта идея. Дело в том, что, с одной стороны, Василий Васильевич опирался на периодизацию Даниила Борисовича Эльконина, для которого общение взрослого и ребенка, формирование детско-взрослых общностей было исходным условием детского развития. С другой стороны, эту идею я удерживал как основную с самого начала. Ибо, как я уже сказал, линию с «наблюдателем» и «экспериментатором», я проводил как основной принцип для теоретической физики. Я, в частности, исходил из того, что общее и различное в точках зрения участников экспериментальной ситуации, их взаимодействие, взаимопонимание и диалог — это исходная форма для получения физического знания в ситуации физического эксперимента. В кандидатской диссертации у меня было специально проведено исследование, в котором четыре участника с помощью световых пятен в темной комнате строят вообража-

емую, «неизвестную сферу». Как «создать» движение совместно, как договориться о координации индивидуальных действий, построить «движение как общую форму пространства». Без системы понятий кинематики ответить на эти вопросы невозможно. В дальнейшем это было конкретизировано в диссертационных работах Р.Я. Гузмана, А.Г. Крицкого и В.В. Агеева, посвященных исследованию условий формирования у детей понятий кинематики. В этих работах мы тогда доказывали, что в совместном действии складывается такая ситуация, когда противонаправленность точек зрения в отношении изучаемого предмета, приводит участников совместного действия к необходимости обсуждения, рассуждения и поиска содержания предмета. В рамках такой коммуникации возникает то согласованное мнение, которое потом ведет к происхождению соответствующих понятий. Для меня как в физике, так и в психологии (здесь мы с Давыдовым глубоко сошлись) готового знания не существует. Ребенок должен понять, как возникает знание. То есть если ты хочешь ввести детей в содержание понятия, они должны сами открыть в предмете такое отношение, которое определяет многообразие явлений с данными особенностями. В дальнейшем, в опоре на эти исследования я перешел к изучению происхождения и преодоления детьми закономерностей феноменов Пиаже. В этом базовом для меня психологическом исследовании группа детей была поставлена перед проблемой поиска содержания самого феномена. Решение этой задачи группой детей опиралось на выработку общей для них точки зрения на способ взаимодействия, обеспечивающий решение задачи.

Нужно сказать, что этими исследованиями мною было положено начало построения варианта и по сути новой модели генетико-моделирующего метода. Суть его состояла в том, что в условиях невозможности применять имеющиеся знания при решении задачи, (например, в условиях ограничения работать с конкретными свойствами объектов) участники совместно делают предметом специального изучения саму возможность и способ взаимодействия друг с другом. Подобно тому, как в методике двойной стимуляции Л.С. Выготского в противоходе оказывается два ряда стимулов — свойств объектов и необходимо открывать значение бессмысленного слова, обобщающего мультипликацию данных свойств, в нашем случае в противоходе оказываются задаваемый взрослым способ взаимодействия (связь действий)

и соответствующие предметные свойства. Понимание и взаимопонимание оснований возникающих разрывов — это путь поиска участниками новых способов совместности, обеспечивающих преобразование реальных ограничений. Данные свидетельствовали о том, что поиск нового способа взаимодействия участников — это уже ситуация возникновения новой по сути формы общности. Уже в ее рамках раскрывается для ребенка скрытый первоначально смысл решаемой проблемы, в нашем случае, известный феномен (Пиаже), обусловленный непониманием отношения включения классов.

И теперь, может быть, самый острый момент, ключевой для развиваемого нами подхода. Работая с проблемой формирования и развития учебной деятельности младших школьников, Давыдов, как это может показаться неожиданным на первый взгляд, проблему общения ребенка со взрослым и детей между собой как бы отодвинул на второй план. Это, в частности, давало повод некоторым коллегам говорить о том, что он и само общение в учебной деятельности не рассматривал в качестве условия детского развития. Такая точка зрения может появиться у тех, кто не понимает до конца мощь и значение работ В.В. Давыдова. Именно Давыдов, рассуждая о нерешенных проблемах, которые ставил Л.С. Выготский, подчеркивал глубокую внутреннюю связь культурно-исторической психологии и теории деятельности. Разъяснял, что развитие, которое рассматривается Выготским через изменение социальной ситуации, сопоставимо с развитием деятельности. Вот почему развитие учебной деятельности для Давыдова — это по большому счету, всегда изменение социальной ситуации — переход из играющего в учащегося. Мы это с ним обсуждали специально, когда проводили анализ результатов моих исследований. Развитие учебной деятельности, приводящие к развитию теоретических понятий у детей, это безусловно развитие общности взрослого и ребенка. Всегда изменение, преобразование сложившейся формы общения «ребенок — взрослый» и формирование новой формы специфически учебной общности «учитель — ученик (группа учащихся)». Без общения невозможно обобщение и наоборот. Впоследствии именно Виталий Владимирович вставил туда как про необходимое условие, еще и про обобществление предмета. В моей кандидатской диссертации связь возникновения общности,

которая опосредует сам предмет, обеспечивает поиск средств и инструментов преобразования самого предмета в опоре на поиск новых способов взаимодействия самих участников, это была ключевая вещь. И Давыдов это очень тогда, высоко оценил.

К.: Виталий, скажи, пожалуйста, какова роль Даниила Борисовича Эльконина в этом сближении общения и обобщения, потому что, как прямой и любимый ученик Льва Семеновича Выготского, он хорошо знал цену этому принципу единства общения и обобщения. Он прекрасно понимал, что даже в той психологии, которая была деятельностной в 1940–1950-е годы, этому придавалось фоновое значение. Как он относился — ты же был свидетелем всего этого — и бесед, и диалогов на эту тему?

Р.: Да, это тоже важные и сутевые вопросы. Жалко, Борис Эльконин здесь сейчас не рядом с нами, я бы с ним эту тему вместе пообсуждал.

К.: Бориса мы позовем на отдельный разговор.

Р.: Д.Б. Эльконин, конечно, ставил во главу угла общение, и он, в этом смысле, является прямым учеником Выготского, который принцип развития, соотносимый с понятием изменение социальной ситуации, провел от начала до конца, положив его в основание своей периодизации. Социально-исторические противоречия определяют вектор в смене периодов детства. Он говорил: «Да, Васенька, конечно, важно, что ребенок эту учебную задачу решает и выделяет исходное отношение, но важно как он меняется как субъект действия». Сам-то Эльконин, как ты знаешь по-другому формулировал понятие об учебной задаче. Через изменяющегося субъекта, т.е. через общность, в форме которой складываются предпосылки нового действия.

К.: Но потом эти линии сошлись все-таки?

Р.: Они и не расходились.

К.: То есть они эксплицитно сошлись. Имплицитно они и не расходились?

Р.: Да. Поэтому Давыдов и Эльконин были, конечно, единомышленниками по сути дела. И в тяжелые времена жизни и того и другого, каждый выступал в защиту другого, вставал на защиту общих научных убеждений.

Они не только признавали принцип развития — они последовательно вслед за Выготским проводили этот принцип в жизнь. Давыдов нередко говорил о том, что нельзя только упражнять

ребенка: «Можно и зайца, если долго тренировать, научить играть на барабанах — говорил он. Дело, однако, заключается в том, чтобы научить детей самостоятельно мыслить, действовать в логике понятия». Он не принимал в качестве прямого утверждения тезис о том, что кто-то научил или знает, как научить детей учиться. Для него — это была сложная система специально организованной учебной деятельности, когда овладение содержанием научных понятий обеспечивалось освоением обобщенных способов решения классов задач, освоением обобщенных способов действия, основанном на теоретическом обобщении.

К.: Вообще это дар или это компетенция?

Р.: Давыдов, по сути дела, дал ответ, что это такое. Это, с его точки зрения, способность. Способность помещать объект или ситуацию в такие условия, когда они могут быть преобразованы, чтобы выделить некоторое существенное отношение, которое ее же и определяет. Но попробуй-ка помести. Это и есть способность. Сидит «какой-нибудь» Гейзенберг и помещает. А рядом сидит другой, всю жизнь пытается поместить — а не помещается. И это — дар или способность?

К.: Дар, конечно, без всякого сомнения.

Р.: Способность. Но можно бесконечно спорить на эту тему.

К.: Тут что интересно — что даже так называемые одаренные дети в определенных сферах деятельности — в живописи, в музыке, в литературе — они этой способностью не владеют очень часто. Более того, у них наблюдается заторможенность этой способности. Вот как их поставили на табуреточку, окружило взрослое сообщество — гости, которые слушают стишки, песенки и т.д. — люди уходят, а они так и остаются на этой табуреточке.

Р.: Это уже другая немножко тема.

К.: Дело в том, что одна из черт учения, как мне кажется, заключается в том, чтобы удерживать в себе это, находясь на табуреточке, в полной пустоте. Напомню японского поэта Йосса Буссана: «Уж и люди ушли, а он все поет — соловей на ветке».

Р.: Могу рассказать о весьма интересных исследованиях, которые провел Давыдов в свое время. Он изучал развитие мышления детей, которых обучали по типу учебной деятельности, и математически одаренных детей, которые обучались в специальных школах. Тогда было установлено, что существенного различия в понимании детьми содержания понятий математики нет.

Другое дело — личностное развитие таких детей. Это другая уже сфера. Эти данные сейчас подтвердились, в частности, в исследованиях И.М. Улановской.

К.: Драма одаренности и развитие учебной деятельности — это, по-моему, совершенно связанные вещи. Корни одного нужно искать в другом.

Р.: Конечно, связанные. Во всяком случае, для меня это не ген одаренности или даже их система. Это вообще тема соотношения одаренности и творчества, но это очень близкие вещи. Не буду сейчас это трогать, но просто хочу сказать, что Давыдов, фактически вскрывая ситуацию происхождения понятий в детском возрасте и показывая, что человек, владеющий понятием, понимает, как оно происходит, это человек, способный решать задачи и двигаться в ситуации неопределенности. Он ищет и достраивает средства, которые помогают ему изменять такие ситуации — изменять их или в них не попасть. Помнишь определение мышления по Спинозе? «Способность тела двигаться по форме другого тела». Лучше определения не знаю. Это гениально, не так ли. Ведь это удивительная способность, которая находит средства двигаться в неопределенных условиях — «по форме другого тела, понимая и доопределяя его строение».

К.: А у Канта это было в учении о схемативных воображениях, «Критика чистого разума».

Р.: А ты говоришь, творчество не связано с одаренностью.

К.: Я наоборот говорю, что связано.

Р.: Итак, продолжаю. Прошла защита кандидатской диссертации. Ее результаты сделали понятным тот факт, что общение и обобщение глубоко связаны между собой. Давыдов даже как-то сказал: «Виталий, для меня ты продвинул вопрос о том, что происходит в учебной деятельности. Ребенок-то открывает не только способ работы с понятием, но и замысел взрослого. Новая общность-то возникает у ребенка с учителем в этой ситуации, не вообще, а основанная на поиске содержания понятия». В свете этих данных Давыдов несколько по-другому стал смотреть не только на начальную школу, но и на основную школу, и старшую школу. И уже вместе с Борисом Элькониным начались исследования, связанные со школой как пространством экспериментирования и пробы. Почему, спросишь ты, это работает? Да потому что именно содержательная общность, ориентированная на пробу

возможности самих детей совместно ставить и решать задачу, становится ключом к построению обучения в этом возрасте. Бесспорно, Давыдов оставил нам немало вопросов. Но связь обобщения и общения — была для него принципиально значимой.

Теперь, еще такой момент, важный для понимания того, что мы делаем. Помнишь критику Давыдовым Выготского в видах обобщения в обучение? Аккуратно написана, 10 раз кем-то отредактированный текст.

К.: Я бы сказал, довольно жестко, на самом деле.

Р.: Это для тех, кто читает, понимая Давыдова. Давыдов, как бы, говорит: «У Вас, Лев Семенович, к сожалению, в Вашем обосновании общение отрывается от сути от обобщения». Общение становится не предметно отнесенным к той ситуации, в которой находятся действующие субъекты». А для Давыдова, как ты понимаешь, это принципиальный момент. Он мне сказал: «Если так разводить, то скоро нам на примере кухни будут проповедовать содержательное общение кухонных хозяек». Он против этого выступал принципиально: «Покажите мне границы и безграничные возможности учебных общностей. Когда люди учатся. Вы говорите — умение учиться. Научили, якобы, у нас теперь всех умению учиться. Смешно». Учебное общение — это такое, когда предметом поиска становится содержание объекта или ситуации, то всеобщее отношение, которое имеет генетически исходный характер. То, что раскрывает многообразие конкретных проявлений. То, что становится символом, или, как говорил Алексей Федорович Лосев, порождающей моделью действительности. В чем это и как они дошли до порождающих моделей? О какой компетенции «умение учиться» мы говорим? — спрашивал Давыдов. Как это мы ей учим? Кто у нас действительно умеет учиться? Сам Давыдов не только теоретически, но и развернуто практически ответил на этот вопрос — что такое умение учиться.

К.: А он застал понятие компетенции? В девяносто каком году он писал? На Западе оно появилось раньше.

Р.: Дело в том, что понятие компетенции само по себе не такое уж и бессмысленное. Это понятие удерживает взаимосвязь способа действия и стоящего за ним знания. Конечно, данный вопрос требует дополнительного обсуждения, поскольку это отдельная тема. Но вот связь общения и обобщения — то, что стало результатом моих размышлений по поводу формирования

содержания теоретических понятий на примере физики — это был значимый научный результат не только мой, но и всей лаборатории Давыдова. К этому мы пришли. К сказанному, при этом слышимому и понимаемому слову двигалась Галина Анатольевна Цукерман, Юрий Александрович Полуянов — изучал введение детей в область художественного творчества, строил это через ситуацию «художник — зритель». Для меня освоение детьми содержания понятий физики связано с общностью, основанной на построении новых способов действия самих участников и ориентированной на поиск предметного противоречия. Такая общность определяет сценарий нового действия и создает средства решения задачи.

К.: То есть, по сути дела, мы возвращаемся к началу разговора. Все это было не то, чтоб реформировано, тем более, фатально, на том, допсихологическом этапе твоей жизни постольку, поскольку физика по природе своей «многоглаза». Это не только разные физические картины, но и огромное количество теорий. И ты занимался соотношением этих позиций объективно.

Р.: Да, занимался историей физики, чтобы понять принцип дополнительности как принцип взаимодействия противодействующих участников экспериментальной ситуации.

К.: Итак. Давай перейдем к следующему моменту нашего разговора. Я думаю, что мы проблематизировали... Да. Очень важный момент. В 1976 г. на работу в Психологический институт приходит Владимир Соломонович Библер, философ, и одновременно создает свою группу в лаборатории Михайлова, кстати, нашего профессора, выдающегося российского философа и психолога. Безусловно, Ильенков был важным участником этой группы, как раз. Да, это все одна генерация, одна общность философская была. Давыдову, в то время, очень важен был философский посыл. Все-таки у Выготского тематика общения и обобщения — она оставалась в психологическом в большей степени ракурсе. Ну и, кроме того, понятие общения во времена Выготского немножко было другое, нежели сейчас. А Библер в 1975 г. издает книжку свою «Мышление как творчество», где он рассматривает диалог — я подчеркиваю — не как форму разговора на мыслительные темы — на темы содержания сути дела — а как отдельную форму мышления. В принципе, ничего он нового не делает по сравнению с Платоном или Николаем Кузанским, но он это разворачивает в удивительную совершенно картину.

Ты был свидетелем этих дискуссий, которые проходили на легендарном семинаре в психологическом институте — Институте общей педагогической психологии. Как ты думаешь, насколько повлияли беседы с Библером на Давыдова и на развитие давыдовского понимания природы совместности? Причем, имея в виду, что уходят еще корни более ранние, я имею в виду книжку «Анализ развивающегося понятия» Кедров, Арсеньев, Библер — это 1964 г., и Давыдов был, кажется, научным редактором, он подрабатывал в издательстве. Влияние ты ощущаешь это? Кстати, Библеру исполнилось 4 июля 100 лет со дня его рождения.

Р.: Реально ты сейчас еще одну важную историческую веху оживляешь — то, что было связано с философией и логикой происхождения понятий, с теорией развивающегося понятия. Давыдова, а, следовательно, его учеников и последователей. Мы не просто на всех этих людей смотрели, но слушали и старались понять. Я не пропустил ни одного семинара Владимира Соломоновича Библера, развернуто общался с Арсеньевым и Михайловым. Им я сдавал кандидатский экзамен по философии.

Где же была точка контакта Давыдова и Библера? Давыдов прекрасно понимал, что совместность и, собственно говоря, общение — это внутренние связанные между собой процессы, это механизмы и структуры, определяющее обобщение и происхождение понятия. Библер также саму форму общения, именно диалог, положил в основание происхождения понятия. Он говорил: «Разнопозиционность участников диалога и есть исходная форма, в которой возможно происхождение и развитие понятия». В этом смысле он поднимался над предметной ситуацией. Но это и была горячая точка — точка их теоретического спора. Для Давыдова предметность и содержание понятия всегда были определяющими в происхождении понятий, и в этой связи он задавал свой главный вопрос — как диалог (какой по форме диалог) продвигает человека (ребенка) в раскрытии содержания понятий, как раскрывается содержание исходного отношения через взаимодействие взрослого и ребенка.

К.: У Библера такое даже есть выражение — «точка спора».

Р.: Давыдов в этой точке не уступал и не отступал. Он говорил: «Я даже не возражаю против исходной формы — диалога». «Но в диалоге может предмет пропасть, а разговор — остаться. Ты не можешь удержать предмет, если именно этот предмет не находится в точке спора». Не буду на себя много брать, но

я позволю себе сказать так: «В определенной степени в своих исследованиях я показал, как связаны формы общения с видами обобщения. Типы описанных мной экспериментальных ситуаций по существу соответствуют видам обобщения и характеризуют определенные типы общностей. Но виды общения по форме различаются: учебный диалог отличается от любого другого ориентацией на содержание предмета. Все зависит от того, как участники двигаются по содержанию предмета, это поиск содержания через организацию самой формы взаимодействия или рассуждение про...» У Библера эти вещи склеены, а Давыдов спорил, хотя и не доопределил, что за видами обобщения стоят вполне определенные типы общения и общности. Для Давыдова это была развилка, и эту развилку он решал так: «Для меня важнее всего является предметное содержание и стоящие за ним типы диалога. Я даже согласен на то, что диалог стоит за этим как определенная форма, общения и обобщения». Тип обобщения определяет, будет ли диалог учебный или нет. В этом, собственно, и состояло главное отличие их взглядов.

К.: Ну, давай немножко разрядим нашу теоретическую атмосферу. Я, и не только я — многие тебя знают как замечательного рассказчика самых разных эпизодов. Василий Васильевич был такой человек, который притягивал к себе эпизоды такого событийного характера. Ты знаешь массу таких историй. Расскажи нам, пожалуйста, хотя бы одну.

Р.: Не знаю про что, многое не воспроизводимо.

К.: Почему? Там масса цензурных историй было. Про Финляндию, например.

Р.: Да. Была такая история, когда мы ездили на Конгресс в Ювяскюля. Нам тогда дали конверт, где лежали экстренные деньги на непредвиденный случай. Но предупредили, что конверт открывать нельзя. В то время у нас вообще денег никаких не было. Феликс Трофимович, Василий Васильевич и я, крупные почитатели пива в то время, выпить это самое пиво не могли. А меня сделали казначеем, чтобы не нарушить запрет. Я носил этот конверт и тщательно оберегал его от посягательств кого бы то ни было. «Нет» — было единственное слово, которое я производил и которое было всем понятно. Наконец, они меня позвали в какое-то кафе, и Давыдов говорит: «Феликс, давай голосовать, мы вскрываем конверт или нет». Ход Давыдова был понятен —

2:1 в пользу «открыть», и проблема решена. Перед голосованием оба профессора разыграли сценку. «Знаешь Феликс, что будет, если мы откроем конверт. Плохо будет. Вася, но ведь для хорошего дела можно нарушить. Давай так, Виталий не виноват, что проиграет. Это наша с тобой проблема философская — быть или не быть пиву. Отдавать долги будем сами». Конверт, конечно, открыли. А вот я так и не понял, как им удалось закрыть этот вопрос в ГКНТ. Их в тот момент это не беспокоило, но зато разговоров и эмоций было хоть отбавляй, они потом рассказывали о том, как «раскололи» Виталия на кружку пива!

К.: Виталий Владимирович, ну все-таки герой у нас сегодня ты. Поэтому дальше мы пойдем по тебе, любимому, исключительно. Я понимаю, что у нас постоянное сползание будет происходить, поскольку ты не Диоген в бочке, к которому навдывались сограждане постоянно, но тем не менее давай все-таки поговорим о тебе. Твоя книга 1996 г., уже ставшая классической, «Основы социально-генетической психологии» — это ведь не только попытка показать в таком традиционном смысле социальную психологию с педагогической и психологией развития. Это нечто другое. Это не попытка продолжить американскую линию, связанную с теорией социального научения Александра Бандуры, при том, что это мощная линия. Здесь вводится принципиально важное понятие — «социогенеза совместного действия». Скажи, пожалуйста, в чем смысл этого понятия — давай пока будем про действие. Чем радикально это понятие меняет культурно-историческую психологию и вообще проблематизирует ряд понятий, которыми мы привыкли пользоваться в культурно-исторической и деятельностной психологии.

Р.: Надо сказать, что это был уже определенный итог моей работы после кандидатской диссертации, когда я начал всерьез заниматься проблемами происхождения учебно-познавательных действий у детей в условиях совместно-распределенной деятельности. Исследования, которые я проводил, показали, что действие по поиску содержания объекта или ситуации возникает прежде всего при столкновении различных точек зрения в условиях координации, различных способов действия, отнесенных к данному предмету. Более того, стало понятно, что сама ситуация взаимодействий в совместной деятельности становится при определенных условиях источником порожде-

ния нового действия. Происхождение учебно-познавательного действия в условиях взаимодействия участников совместной деятельности, основанное на поиске предмета задачи через построение новых способов взаимодействия, и было определено как социогенез учебно-познавательного действия. Основы социально-генетической психологии — это те требования, те условия, которые фактически определяют происхождение учебно-познавательного действия из ситуаций социальных взаимодействий и взаимоотношений самих участников. Что для меня важно было в понятии «социогенез»? Происхождение предметно отнесенного действия в условиях изменения социальной ситуации. Такое понятие связывало для меня, с одной стороны, общение и общность в совместном действии, и само действие, его предметную отнесенность, направленность на содержание объекта, с другой стороны. Если мы возьмем сейчас и откроем книгу «Основы социально-генетической психологии», которую ты упомянул, то обнаружим, что предметные ситуации, описанные в ней, построены таким образом, что предметное противоречие ставится для участников условием перестраивания, а в итоге построения самой совместности. Эти эксперименты я тщательно продумывал. Нужно было, по сути, предметность превратить в совместность. Такие взаимопереходы, собственно говоря, становились предметом анализа самих детей. За счет этого возникали такие коллизии, такие ситуации, когда ограничение взаимодействий рассматривалось участниками как предпосылка построения самой совместности. Совместность рассматривалась ими как особая задача по поиску содержания предмета. Важно при этом, что возникающее новое действие было «завязано» на понимание действия взрослого, как автора задачи, и на конструктивное взаимодействие с ним. Я эту вещь подчеркиваю — «взрослый, ребенок и возникающая общность». Взрослый и ребенок как общность, как социо-психологический конструкт, собственно совместность «дети — взрослый», которая развивается и живет, актуализируя работу психологических функций. В такой общности взрослый уже не тот, кто задает правила поведения и действия. Правила возникают и обсуждаются в общности, в совместном поиске преобразовании предмета. Очень важный вывод: если вы хотите научить чему-то ребенка, создавайте ситуации, в которых есть предпосылки изменения

способов взаимодействия взрослого и детей, самих детей, создавайте условия для образования общности, основанной на совместном действии. Трудно? Трудно. Но без этого не получается сделать то, о чем собственно говорил Василий Васильевич — научить учиться. Учить учиться можно только тогда, когда человек делает специальной задачей для другого поиск содержания того или иного объекта или ситуации. Когда он ставит другого в такую ситуацию, чтобы понять, что это такое. Он лезет в учебник, он лезет в информационную систему — он ищет то решение, которое ему нужно найти. Каковы условия социо-генеза? Я могу их перечислить, но каждый может их найти, прочитав мои работы. Это, прежде всего, организация совместных действий, основанная на их распределении и обмене между участниками, это — процессы коммуникации, взаимопонимания, рефлексии — процессы, без которых невозможно преодоление ограничений в самой возникающей общности, это — поиск средств, направленных на построение модели нового способа взаимодействия.

К.: Скажи, пожалуйста, а вот учебная деятельность — давай немножко пофантазируем, даже создадим такую микроутопию — что она есть в массовой школе, эта учебная деятельность — она может строиться только по Эльконину — Давыдову или есть разные способы построения?

Р.: Мы точно знаем, в чем суть учебной деятельности и на что она направлена. Мы точно понимаем, что в учебную деятельность можно войти через систему развивающихся общностей взрослого и детей, самих детей, т.е. через развитие самих общностей и способов взаимодействия. В зависимости от возраста формы общности могут быть разными, но суть их и направленность обязательно сохраняется — приоритетной остается ориентация на поиск предметного содержания задачи. Василий Васильевич так говорил: «Мне стоит прийти в класс и посмотреть, есть там учебная деятельность или нет». Любой простой учитель вполне может двигаться по формам учебной деятельности.

К.: Мы вспоминали этот эпизод, когда Давыдов по поручению Эльконина и все остальные сотрудники лаборатории в начале 1960-х годов поехали по городам и весям Советского Союза с целью ответить на один-единственный вопрос: «Есть ли в советской школе учебная деятельность?» Василий Васильевич Давыдов ее нашел в Астраханской области в сельской школе, где

преподавала учительница со средним педагогическим образованием — тогда были пед. техникумы...

Р.: Да, потому что она строила деятельность детей как совместную, как реально действующую общность.

К.: Учила она по Эльконину — Давыдову, что самое удивительное. Он подошел к ней и спросил: «По какой программе Вы работаете?» Она на него удивленно посмотрела: «По своей». Это был реальный случай, и таких случаев очень много. Все-таки как ты оцениваешь современную школу с точки зрения источника развития учебной деятельности? Наличие учебной деятельности — это то, что придает собственно, прошу прощения за каламбур, образовательный характер самому образованию. Нет образования, где нет учебной деятельности. Вроде учат кругом и всему — и компетенции эти. И более того, ты сам говорил, что развитие, умение учиться уже на флагах вышито на красных золотыми жирными нитками, т.е. огромное количество разных процессов обучения. Как на коммунальной кухне — слагается ли это в единую учебную деятельность?

Р.: Мой ответ — «Нет». Я считаю, что те основания к формированию полноценной учебной деятельности, которые заложили Василий Васильевич и Даниил Борисович, они есть в целом ряде экспериментальных и теперь пилотных площадках, где в той или иной форме сохраняется эта система, но как система, которая формирует учебную деятельность, ту способность, которую мы называем умением учиться — нет. А что есть? Есть попытки нагрузить детей разными умениями, как правило, с очень серьезным информационным компонентом, и сказать, что кто-то способен больше, кто-то нет. И конца и края этому нет. А вопрос остается такой: социальная ситуация определяет развитие детей, например, в младшем школьном возрасте? «Да», — говорю я. За счет чего? За счет того, что мы будем целенаправленно формировать у детей умение учиться. Делаем мы это сейчас? «В должной степени нет, — говорю я, потому что организация учебной деятельности как общности ориентированной на совместный поиск решения задачи, не является системным процессом в начальной школе и не только в начальной». Я это говорю, потому что если бы это было так, то тогда содержание учебных предметов было бы построено по типу учебной деятельности. Мы такого содержания не имеем, однако есть педагоги, которые ищут такие формы на

практике, они сохраняют тип и стиль учебной деятельности, и мы видим, что в таких классах дети делают реальный шаг в своем развитии. Вы помните ситуацию, когда Давыдов с Элькониным в начале 1970-х годов начинали этот спор за приоритеты развития в отношении традиционных форм обучения? Они говорили: «Ребенок может гораздо больше, чем ему предлагает существующая школа». Сейчас наши оппоненты говорят: «Ребенок может много, и мы ему можем это предложить. Бери, ребенок, это». Но учится ли ребенок этот учиться? «Нет». И дело не в том, что он владеет возможностями усвоить большее количество материала. Кто-то да, кто-то нет. Но вот это ключевое умение, благодаря которому он может по существу осваивать новые знания и включаться в новые деятельности, мы у него не формируем. Если это не так, то я хотел бы получить какие-то доказательства.

К.: Слушай, ну а вообще я полностью с тобой согласен, Виталий. Но тогда мы приходим с тобой, мягко говоря, к странной ситуации. Получается, что условно 90% учреждений, призванных давать общее и среднее образование, общего и среднего образования не дают. Слово «образование» — ключевое.

Р.: Ну, вот тут бы я с тобой не согласился — образование они дают в меру тех требований, которые они сами определяют. Мы сейчас про другое говорим. Для меня совершенно очевидно, как для человека, который работает в определенной культурной и научной традиции, что то, что я называю учебной деятельностью, имеет свои смыслы и свои значения. В рамках этой традиции — нет. В отношении того, что там происходит — я и выступаю, как критик. Я говорю: «Нет», потому что вы не даете детям ключевые компетенции и не формируете у них ключевые способности — (слово «способности» мне ближе) — которые позволяют ребенку, во-первых, действовать с объектами и ситуациями так, чтобы осваивать содержание соответствующих понятий и, во-вторых, осваивать умение взаимодействовать с другими, без чего невозможно включаться в новые формы общностей и деятельностей.

К.: Говорят: нет интереса к учению. Да не к учению, нет интереса к себе. Ты — ходячая обыденность. Вокруг тебя ходячие обыденности, маленькие и большие, которые воспроизводят одно и то же, по сути дела. Ты не строишь, но ты можешь измениться только в рамках новой общности, которую ты сам же должен создать вместе со взрослым.

Р.: Наша недавняя дискуссия, которая была посвящена проблеме совместности, показала какой может быть школа, построенная по типу развития общностей и деятельности. У нас с Аркадием Марголисом есть статья, которая называется «Культурно-исторический тип школы». Эта статья очень цитируемая, переведена на несколько языков...

К.: Статья 1994 г. ...

Р.: В ней мы посмотрели на школу как на систему развивающихся форм общностей и типов деятельности, которая удерживает своеобразие исторических форм и типов сознания и деятельности. Это, конечно, нужно обсуждать. Нужно понять, как соответствуют этому возрастным особенностям детей и в каких формах сами дети могут это принимать. У нас к сожалению, остается не так много площадок, где можно было бы этот вопрос развернуто обсудить. Если цели и задачи обучения сводятся к количеству компетенций, то результат будет один: ребята не научатся учиться. Но это — ключевая компетенция, ключевая способность, без формирования которой не понятно, как увеличивать человеческий капитал.

К.: Мы в вузе это видим это хорошо.

Р.: Конечно. И это очень тревожно. При этом что мы видим? В зарубежных системах, например в Финляндии, в азиатских странах — идет адресная работа над такими формами обучения, которые бы продуцировали развитие общностей и деятельности у детей и взрослых. Что, в частности, меняется? Переход к экспериментированию в основной школе в целях профориентации, к проектной деятельности — в старшей школе. Ребенок начинает погружаться в этих возрастах в различные формы деятельности, что крайне важно и эффективно для развития детей в этих возрастах. Но не научив их учиться в начальной школе, эффективную преемственность школ по типам общностей и деятельности по возрастам организовывать трудно.

К.: Повод должен быть образовательный, для начала.

Р.: В широком смысле слова образовательный. В общем, я, чувствую, что тебя своим ответом не удовлетворил.

К.: Нет, я так не думаю. Теперь. О чем я тебя совершенно не могу не спросить. Среди наших отечественных психологов ты еще в середине 1980-х годов стал первопроходцем в области компьютеризации образования. В твоей лаборатории, тогда еще в Институте общей и педагогической психологии, были выполне-

ны потрясающие интереснейшие исследования, которые, с моей точки зрения, не только не утратили своей значимости — более того, их значение становится понятно именно сейчас. А теперь электронное образование — это такой массовидный даже не инструмент и не средство, а даже в некотором смысле способ жизни, способ существования образования, школы. Как ты сейчас оцениваешь картину с позиции эксперта, который глядел на нее изнутри и во многом ее строил и проектировал?

Р.: Я стоял на точке зрения, что информационная система — это средство деятельности. Средство, которое обладает большими возможностями в построении коммуникативно-распределенных сред учебного назначения. Но таким средством оно становится не само по себе, а в системе деятельности, включающей такое средство. То есть это средство должно быть включено в деятельность, и должны быть описаны условия, при которых человек принимает его как средство организации и развертывания самой деятельности. Это надо строить.

Далее. В свое время, выполняя эти исследования, мы очень выиграли, потому что в конце 1980-х — начале 1990-х годов была невероятно интересная международная программа — «Дети в информационном веке». Это был первый проект России и США по взаимодействию детей на основе коммуникационных и информационных технологий. Потом это перешло в проект ЮНЕСКО, и мы в этом проекте делали значительную часть как Россия — (в нем участвовало пять стран). За счет участия в этом проекте, мы неплохо разобрались с тем, в каких ситуациях это средство становится эффективным для поддержки общения, когда происходит, отрыв реальности от самой действительности, а главное в каких условиях это способствует развитию детей. В какой-то момент мы оставили это направление и не продвигали дальше эту линию вперед. Когда была задача, мы ее решали на уровне такого проекта. Сейчас мы непосредственно в этом не участвуем, но вместе с тем, проектируя новую школу — школу совместности, мы понимаем, что при проектировании и сценировании такой школы, эти средства будут обязательно востребованы и будут включаться как средства организации совместной деятельности детей и взрослых.

К.: И опять в высокую теорию. Культурно-деятельностная психология. Вообще, если я не ошибаюсь, первым этот конструкт ввел в оборот Юрий Энгстрём, финский психолог, в его книжке

«Learning by Explaining», она вышла в 1987 г. в Хельсинки, потом ее переиздавали. Между тем, совершенно очевидно, что существуют определенные исторически заданные различия между деятельностным и культурно-историческим подходом, хотя бы потому, что один вырастает из другого, т.е. речь идет о генезе, т.е. различий не может не быть, но даже эти различия толкуются по-разному. Есть точка зрения, что культурно-исторический подход тотально разошелся с деятельностным, и эта точка зрения очень артикулировано выражена в работах нашего друга Геннадия Григорьевича Кравцова. Есть точка зрения, что это свершившийся исторический факт, что есть такая партия — культурно-историческая психология. Есть третья позиция — мне она наиболее близка — что это такая оформляющаяся, становящаяся реальность. Как бы ты определил?

Р.: Я, во-первых, очень хорошо знаю Юрия Энгестрёма, и мы с ним коллеги и друзья по истории вопроса и оппоненты по сути дела. Я никогда не соглашался с Юрием, с культурно-деятельностным подходом в психологии, где он объединил культурно-историческую и деятельностную парадигмы. Два подхода фактически соединил в один. Примечательно то, что при этом он как бы сказал: «Ну а зачем нам париться? Вот, вы там думаете, в каких терминах описывать — тех или этих. Мы ввели понятия «объект, средство и субъект», и в этой системе понятий мы можем очень хорошо работать». Он действительно немало задач практических решил. Обосновал и развернул функционирующие системы. Важно? Безусловно. Но в чем развитие? Для нас эта проблема является ключевой.

К.: Он поставил на технологический поток, скажем так.

Р.: В этом смысле он — деятельностник. И он неслучайно не употребляет слово «исторический», да и слово «культурный» приобретает особый смысл в его исследовательском подходе. Для Выготского что значит культурно-историческая психология? Это психология исторически развивающихся общностей, изменяющихся социальных ситуаций. Развитие человека, по мысли Выготского, обусловлено изменением социальной ситуации, которое имеет историческую природу. Известно, как Выготский понимал идеи Маркса. Давыдов в своей лекции, которую он назвал «Нерешенные проблемы теории деятельности», этот вопрос специально обостряет — вопрос о соотношении культурно-исторической психологии и теории деятельности.

Давыдов, анализируя теорию деятельности, показывает, что Леонтьев связывает развитие человека с понятием «развитие деятельности». Давыдов в этой связи утверждает, что изменение социальной ситуации и развитие деятельности это две системы координат, соотносимые друг с другом. И когда Геннадий Григорьевич Кравцов, например, говорит, что теория деятельности «оторвалась» от теории Выготского, я не знаю, что он имеет в виду. Я был на конференции в РГГУ год назад, где в выступлении Г.Г. Кравцова прозвучало, что якобы Давыдов потерял идею Выготского в своем подходе и остался чистым деятельностником, операционалистом в конце концов. Это серьезное заявление в отношении к тому, что делали Давыдов и Эльконин. К этому нельзя не отнестись, Продолжая именно эти идеи В.В. Давыдова, я в своих исследованиях на этот вопрос ответил. Общность и деятельность определяют процессы общения и обобщения — это две взаимосвязанные стороны одного процесса — процесса развития, обусловленного изменением социальной ситуации, сталкивающего участников с необходимостью поиска новых средств организации и развития деятельности. Я об этом писал, и я об этом говорил вслед за Давыдовым. Что же касается позиции Юрия Энгestrёма, слово «культурный» относится к средствам действия, которые выступают в функции и орудия или знака.

И хотя сам Энгестрем деятельностник по существу, на мой взгляд он многие аспекты самой деятельности сводит к ее операциональным компонентам. Мой вопрос к нему заключается вот в чем: «Юрий, куда исчезла сама социальная ситуация, вернее ее изменение? Где историческая ее координата развитие?» Юрий Энгестрем действительно многому научился у А.Н. Леонтьева, он в определенной степени ученик В.В. Давыдова, он взял операционально-техническую сторону этой теории и великолепно ее развивает. Мы с ним по многим вопросам соглашались, но в самом подходе — нет. Рядом с Юрием Энгестрёмом сложилась группа исследователей, которые в полной мере реализуют операциональный уровень работы. На международных конгрессах по культурно-деятельностной психологии им противостоит позиция ученых, которые стоят на основаниях культурно-исторической психологии и деятельностного подхода. Для нас в этом споре важно удерживать социально-культурный и историко-культурный аспекты. Социально-культурный не в смысле, что людей вместе посадили, а в смысле общности, ко-

торая развивает саму деятельность. Вопрос о начале — это спор о курице и яйце, это взаимосвязанные и взаимопроникающие вещи. Я на твой вопрос хоть как-то ответил?

К.: Почему как-то? Все очень даже обстоятельно. Если подводить краткое резюме, то люди, взаимопонимая друг друга, доходят в конечном счете до того, а чего мы собрались понять там, во внешнем мире, вне нас? Ради чего эта общность создалась? Так. Ты же у нас многоипостасный? Поэтому мы переходим к другой твоей ипостаси — ипостаси управленца. Действительно, среди психологов ты управленец уникальный. И это не комплимент, это диагноз, оценка.

Р.: Грустный диагноз.

К.: Четверть века с небольшим перерывом ты возглавляешь Психологический институт РАО. Причем, это такое же наследие наших учителей, как теории, как книги, как статьи. При мне этот институт тебе завещал Василий Васильевич. Я могу сказать, как внешний наблюдатель, ни дня не проработавший в этом институте, что ты смог не только сохранить этот институт в самые тяжелые моменты его существования, а этот институт очень здорово назвал Владимир Петрович Зинченко в свойственной ему манере — «Парадный подъезд российской психологии». Ты за эти 25 лет внес целый ряд вместе с другими людьми новых направлений, причем, очень продуктивных. Как бы ты оценил эту новизну и что ты считаешь необходимым сделать в этом плане в историческом обозримом будущем тебе и твоим сотрудникам?

Р.: Это для меня дорогое по жизни место, потому что я вырос в этом институте, становился в нем как исследователь, там мы рука об руку шли с Василием Васильевичем, он мне, можно сказать, завещал этот институт. Очень сложный исторический и социальный организм, со сложными проблемами и тогда и теперь, с многообразием научных подходов, взглядов, традиций. Удалось сделать три вещи: восстановить, сохранить, и дать импульс новым научным проектам. Вот две книги, обе выпущены к 100-летию Психологического института. В этой книге собраны «лучшие образцы научных исследований Института», а вот эта книга — история нашего Института. В ней воссоздается жизнь и деятельность научных коллективов, групп и лабораторий Института, показано, что такое современный Психологический институт.

Итак, первое, что удалось сделать — это провести инвентаризацию и дать современную оценку тех научных школ, которые возникали и развивались в Психологическом институте, провести анализ этих научных школ. Эту серьезную задачу в течение нескольких лет решал весь коллектив Института. И низкий ему за это поклон. Второе, что нам удалось сделать, когда я стал директором Института, консолидировать научные школы. Современный институт — это многоголосье, полифония научных школ, которые складывались в Институте. Это — направления, связанные с развитием в разные периоды детства, это — психогенетика, школа саморегуляции, это и Лаборатория психологии младшего школьника, и то, что связано с развитием психологической службы и многое другое. В Институте сложились серьезные исследовательские группы, которые могут решать современные теоретические и практические задачи. И, наконец, третье, что нам удалось сделать — с учетом солидного научного запаса, развернуть Институт в направлении решения актуальных проблем науки и образования. Сейчас Институт находится в такой стартовой позиции, что возможен новый рывок, который позволит Институту вновь продемонстрировать свои научный потенциал. Могу сказать, что по уровню публикационной активности это был и остается один из лучших институтов, входящих ранее в структуру Российской академии образования. В области прикладных исследований актуальным является подход Института к решению проблем разных категорий детей и детства в целом. Этот Институт вместе с Московским государственным психолого-педагогическим университетом является современным центром науки, образования, практики.

К.: Ну что ж, о девичьем? Наш родной Московский государственный психолого-педагогический университет. 20 лет с небольшим разделяет момент возникновения идеи психологического колледжа (разговор шел, если ты помнишь, с Аркадием Марголисом, я тоже был его свидетелем), и тем, что мы видим сегодня. Вне всякого сомнения, хвастаться нехорошо, я просто произношу те слова, которые звучат в устах сторонних экспертов. Признанный флагман психологического образования. Первый гуманитарный вуз страны по результатам два года тому назад проведенного всероссийского рейтинга. Место, где развивающее образование становится условием развития самого университета.

Образование и развитие совершаются в единой форме исследования, в которую с самого начала вовлечены все — и преподаватели, и студенты, и аспиранты. И, наконец, слоган — не люблю я это слово — он отражает реальность нашей жизни: университет — это сообщество равнодушных людей, это особая форма жизни, которая кипит внутри, и которая кипит вокруг, потому что университет притягивает к себе много живого, думающего, продуктивного — того, что есть в Москве и не только, особенно после того, как мы стали государственным университетом. Скажи, пожалуйста, есть ли какая-то военная тайна? Я пытаться не буду, потому что я как раз за то, чтобы было больше разного хорошего психологического образования, потому что оно довольно часто дискредитируется. Ну вот как удалось все-таки сделать за 20 лет — такой короткий срок — то, о чем я сказал сейчас?

Р.: Есть больше, наверное, причин, но три я назову. Первая — этот университет стоит на плечах гигантов. Это — Психологический институт, это научные школы, это люди, с которыми мне довелось работать. Я постарался сложившуюся культуру организации мышления, образования, деятельности перенести сюда как основу для развития и построения системы подготовки специалистов в этом университете. Обратите внимание — принцип научных исследований, который заложен в Психологическом институте, здесь является принципом получения образования. Исследовательская программа является программой каждого обучающегося здесь студента. Без исследований, говорим мы, невозможно воспитать и обучить достаточно грамотного психолога — специалиста, работающего в этой области. Первый принцип — это принцип научности, научных исследований, который был заложен в систему образования.

Второе — я бы назвал это принципом общения. Если ты выбираешь такую область, как психология, и твое отношение к другому человеку является базовым в твоей профессии, ты не можешь общаться с другими, не придерживаясь этого принципа. Университет построен по принципу развивающихся общностей. Каждое подразделение получает самостоятельность, оно получает право на развитие своей внутренней жизни и замечательно существует, развивая этот университет. Это — свобода формирования общностей людей, занимающихся наукой и образованием. И, наконец, третий принцип — принцип проектно-ориентированного

образования. Практика, где не на словах, а на деле студенты знакомятся с различным направлением деятельности будущего психолога, начинается у наших ребят уже со второго семестра. Без этого невозможно правильно строить свою профессиональную карьеру. Важно также сказать, как ты точно отметил, что все это построено на фундаменте равнодушия. Это особый принцип. Сюда он пришел вместе с теми, кто этот Университет строил, и теми, кто воспитывается и растет в Университете. К нам пришли блестящие профессора. Они любят и ценят Университет.

Названные три принципа — свобода формирования общностей, научно-исследовательская и практическая направленность деятельности Университета — это те принципы, которые позволяют держать университетское сообщество в живом, гудящем и развивающемся напряжении. У нас как-никак семь журналов вошли в коллекцию Web of Science и Scopus, даже крупные научные центры едва ли могут похвастаться такими результатами.

К.: Наверное, только МГУ из московских вузов.

Р.: Журнал «Психологическая наука и образования» занимает 16-ю строчку в ряду всех научных журналов, издаваемых в Российской Федерации. Маленький университет, но очень претенциозный. В самых острых вопросах, в горячих точках, в сложных ситуациях, когда нужна поддержка, сопровождение и квалифицированная профессиональная помощь детям и взрослым, все переходит к нам. Конкурс желающих поступить в наш Университет сегодня показывает, что к нам идут мотивированные на получение качественного образования ребята, высокобалльники. Они хотят получать такое образование, и они знают, что его получат здесь на самом высоком уровне. Те выпускники, которые у нас были, начиная уже с колледжа, подтверждают, что наши специалисты достойно представляют свою профессию. Ты совершенно прав. Идея 25 лет назад пришла в голову Аркадию Марголису — он ко мне пришел, с предложением создать колледж на базе Психологического института, и я это предложение немедленно поддержал, понимая, что не может быть современной науки без образования и практики. Поэтому наш университет — это действующий *de-facto* научно-образовательный комплекс «Психология». Он в интеграции с Психологическим институтом войдет в историю развития психологии в России как Центр науки, образования и практики.

К.: И как комплекс не только организационный, но и как общность.

Р.: Мы существуем в пространстве и времени.

К.: Ты практически ответил на мой вопрос, который я предполагал задать неким шизофреническим образом. Представим, что на пороге Сретенки, 29, на ступеньках стоит молодой человек по имени Виталий Рубцов, абитуриент, и вдруг случайно подъезжает машина, проходит мимо ректор, академик Виталий Владимирович Рубцов. Какой совет бы он ему дал по поводу поступления? Как он мог бы аргументировать, что он пришел на ту лестницу, чтоб ему подняться и сдать документы? Но ты ответил на этот вопрос, на самом деле.

Р.: Во-первых, человек, который сюда пришел, выбрал психологию в качестве своей профессии. Я у него спрошу: «Ты выбрал эту профессию? — Да. — А ты знаешь, почему ты ее выбрал?» — он задумается. В нашем случае этот абитуриент скажет: «Я хочу понять, в чем люди нуждаются, чтобы им помогать». Те, для кого другие являются потребностью, или, как говорил Давыдов, нуждой, им здесь место. Почему? Потому что, получая здесь образование, они получают необходимую для этого способность строить общность с другими и содействовать другим.

К.: Это очень интересно, потому что, на самом деле, я в нескольких университетах работаю и сталкиваюсь с очень хорошими студентами, постоянно опрашивал, особенно, молодняк, либо ретроспективные взгляды студентов старших курсов, они все говорили: «Мы пришли сюда для того, чтобы разобраться в своих подростковых проблемах. Мы в них, конечно, не разобрались, прочитали ваши психологические книжки, еще больше запутались». Это не имеет никакого отношения ровным счетом. Я понимаю, что каким-то образом люди приходят на эти ступеньки, еще ничего не зная о нас. В этом есть некая мистика, и на этой мистической ноте мы почти закончили, но дальше я придумал пыталельскую садистскую форму, которую я украл у разных журналистов, называется «блиц», где надо отвечать на вопросы односложно, без аргументации, можно, правда, пропускать. Я не имею никакого права тебя к этому принуждать.

Итак, вопрос первый. С кем из антропологов или, по-русски говоря, человековедов — не только психологов — ты хотел бы встретиться и поговорить? От Аристотеля и до кого угодно.

Р.: Это легкий для меня вопрос, я скажу почему. Потому что я все время нахожусь в диалоге, по крайней мере, с двумя значимыми для меня людьми — это профессор Алексей Федорович Лосев, с которым я был знаком, наш мысленный диалог продолжается до сих пор. Это человек, который протраивал логику мысли, когда сама мысль раскрывала свое содержание и смысл. Это человек, который мог проводить удивительные эксперименты над мыслью, который помещал мысль в такие условия, что она начинала биться, пульсировать, понимать самого себя. И второе — я бы сейчас поговорил с Василием Васильевичем Давыдовым. Ты даже не представляешь, как долго мог бы продолжаться этот разговор.

К.: Я жму твою руку здесь.

Р.: Мне есть, что ему сейчас сказать. Он меня очень многому научил. Во-первых, я бы ему спасибо сказал, а во-вторых, я бы сказал: «Василий Васильевич, помните, мы с вами спорили об этом, о том и том, и еще вот об этом?» И мы вернулись бы к старому бесконечному разговору на новом уровне.

К.: Второй блиц-вопрос сопряжен с первым. Три человека, благодаря которым ты стал тем, кто ты есть.

Р.: Я бы сказал, кроме этих двух, названным бесконечно значимых и близких для меня собеседников, я назвал бы Георгия Петровича Щедровицкого.

К.: Я не сомневался.

Р.: И я тебе скажу, почему. Мы с ним были жесткими, всегда несогласающимися оппонентами.

К.: Так вот третий-то нужен именно такой.

Р.: Он был знаток, модератор, из человека делал символическую «котлету» в течение 3 минут, и потом сам же ее съедал. Он мне говорил так: «Мне с Вами очень просто расправиться, Виталий Владимирович, Вы у меня в кармане, как и другие. Я Вас достаю, и делаю так: фу (дул на ладонь), и вас уже нет». А я говорю: «Георгий Петрович, а я застрял». — «Где застрял?» — «Между пальцами застрял, потому что я толстый». Это человек, который оказал на меня также большое влияние, но именно как культурный оппонент. Василий Васильевич с ним также все время спорил. При этом он мне говорил: «Слушай то, что говорит Юрка и понимай (так он называл Георгия Петровича). Большой путаник, но очень много смысла в том, что он говорит». Щед-

ровицкий был реальным мотором для развития мышления тех, кто с ним сталкивался, он «запускал» мысль как опытный мастер. Я ему признателен, и это один из тех людей, с кем я встретился бы сейчас с большим желанием, и спор наш был бы «жарким». Ты спросил о трех людях, и ты получал ответ. Но он был бы неполный, если бы я не сказал про свою маму — Марию Михайловну Рубцову (родители были для меня исключительно значимыми собеседниками по жизни). Она была воспитателем детского сада. Практический урок по равнодушному отношению к детям я впервые получил от нее. Этот урок запомнился на всю жизнь. Мама мне как-то рассказала о том, как она вывозила во время войны детей за линию фронта. «Чтобы сохранить покой детей в то время, их нужно было очень сильно любить» — говорила она. Вот так. Такая позиция.

К.: Какая книга изменила в корне — если такая была, конечно — твоё профессиональное мировоззрение?

Р.: У меня нет одной такой книги, но я бы сказал, что это во многом работы Алексея Федоровича Лосева. Это прежде всего его книга «Диалектика мифа», которая показывает как возникающие в общности понятийные картины и пульсирующие образы, основанные на слове, начинают овладевать самими общностями. Кстати, мы с этим столкнулись в наших экспериментах — что такое общность, которая начинает развивать саму себя? Она создает новую историю, новый сценарий, а по существу создает новый миф. Я читал эту книгу, когда она еще была в фотографиях. Эта книга, когда я ее прочитал, на меня колоссальное произвела впечатление. Вдумайся — общность придумывает себе миф, который двигает саму общность. И потом, я, конечно книгу Давыдова не могу не назвать «Виды обобщения в обучении». Читал ее если не пять, то четыре раза точно — причем, как следует читал. И очень сложно читал Выготского. Потому что после «физиков» читать таких мощных «лириков» непросто.

К.: А ты театр любишь?

Р.: Не могу, так сказать. Для меня интерес представляет сценарий и игра действующих актеров, ролевая имитация замысла автора. Анализ взаимоотношений актера и зрителя, проведенный на примере ряда литературно-театральных произведений Л.С. Выготский показывает, как отношения и взаимодействия ролей, провоцируют эмоции и аффекты, оживляющие зрителя,

заставляют его переживать и понимать суть происходящих событий. Вообще, развернувшаяся сейчас научная дискуссия о понимании Выготским психологии как драмы, как сцены, порождающей развитие высших психологических функций, с движениями ролевых конфликтов и переживающими, требует специального разговора.

К.: Я считаю, что психология искусства — это генетико-моделирующее сочинение. Это о том, как рождается нормальная, обычная человеческая эмоция, соприкасаясь с высшей формой переживания. В этом смысле он, конечно, генетический психолог здесь. Какой бы цитатой из психологического произведения — любого — ты охарактеризовал бы свое жизненное кредо? Можно приблизительно привести, не обязательно дословно.

Р.: Я охарактеризовал бы уже известным — «В начале было СЛОВО».

К.: Следующий вопрос как раз про это. Твой любимый литературный герой?

Р.: У меня нет любимого литературного героя. С котом Матроскиным никто не сопоставим.

К.: Да, это недостижимая вершина, конечно. Теперь. Чему бы ты сейчас на данный момент хотел научиться, чтобы делать это на том уровне профессионализма, на котором ты делаешь свое дело? Куда бы ты пошел?

Р.: Я бы, Володя, ты не поверишь, спроектировал новую современную школу, сделал бы это по всем законам социально-генетической психологии так, как Давыдов проектировал теорию и практику учебной деятельности. Я сейчас точно знаю, как создать школу совместности, учитывая требования к организации совместной деятельности взрослого и детей, самих детей с одной стороны, и с другой стороны, конечно, учитывая возраст ребенка. Я сейчас знаю, как научить детей учиться.

К.: Так. Вот если бы была такая единица, которой можно было бы измерить личностный рост, от самого скромного продвижения до масштабного рывка, до высот, до акме и т.д. Как ты видишь эту единицу? Что могло бы быть критерием? Субъективно.

Р.: Ну для меня, если это сделать в квантах, это понимание смысла. Потому что мы двигаемся постольку, поскольку мы овладеваем смыслами. Как говорил Выготский, наделяем бес-

смысленные слова значением. А вообще-то то, как мы двигаемся в слове, в смысле, это и есть начало работы сознания.

К.: По-моему, исчерпывающий ответ. Скажи, пожалуйста, ты ищешь вдохновение или оно тебя само находит? Тогда в чем?

Р.: Володя, ты знаешь, вдохновение — это такая штука... Люди ищут вдохновения, и это бессмысленно. То, что они находят — это не вдохновение. Это эмоция, смешанная с ожиданием ее конца. А вот вдохновение — это когда ты попадаешь в ситуацию поиска того, чего еще нет. Ты должен это найти, и вот сам этот поиск, овладение смыслом и значением СЛОВА — это дорогого стоит. Оно овладевает тобой, тогда оно появляется, это можно принять за вдохновение, но это глубже. Ты хочешь написать какую-то статью, ходишь, ходишь, потом садишься — раз! — и написал. Ты смысл поймал. Ты овладел смыслом. Смысл овладел тобой.

К.: Я следующий вопрос задам, вспоминая Василия Васильевича Давыдова, который меня всегда учил в молодости: «Никогда не тащи науку в дом». В дом, в семью — неважно. Отсюда вопрос: Имеет ли право психолог быть сапожником без сапог там, где ему уместно снять сапоги? Либо же он хотя бы виртуально должен держать эти сапоги на своих ногах?

Р.: Это самый плохой вопрос, который ты мне сейчас задаешь: «Психолог — он человек вообще или нет?» Человек должен оставаться человеком, а если этот человек — психолог, с него двойной спрос. Потому что ты сначала покажись человеком, а потом принеси свои психологические средства.

К.: И дома тоже можно?

Р.: Дома — нет. Дом — это дом.

К.: Ну, тут мы ходимся все с учителем. Молодость — это что?

Р.: Ну, молодость — она или есть, или нет. Так же, как талант.

К.: Но я считаю, что меня это состояние не оставляет, хотя пора.

Р.: Это состояние перманентного не только ожидания, но и убеждения что ты еще сам можешь сделать что-нибудь такое для других. Это позволяет чувствовать полезность и значимость твоей жизни и твоей деятельности.

К.: Ну, этот вопрос 10-м в блище задал не случайно. Наша встреча еще, кроме того, приурочена к твоей молодой дате, которую мы будем отмечать осенью. Я не поздравляю, потому что я считаю, что молодость можно спокойно полнокровно

проживать. Огромное спасибо, что ты уделил нам внимание и время — я знаю, насколько ты загружен. Мне кажется, что ты дал мощный старт нашему проекту, и у меня появился смысл. Потому что одно дело, когда готовишь все это — с кем я буду говорить, это люди, которые мне очень дороги, и тем не менее. Когда ты это делаешь на бумаге, это одно дело. Я его поймал, и я вдохновлен, и я думаю, что нам третий-четвертый виртуальный собеседник нужен.

Р.: Нужен, нужен.

К.: Но иногда их нужно держать за дверь, потому что не на протяжении всего разговора их надо держать с нами. Спасибо тебе огромное и до новых встреч!

Р.: Я хочу тебя поблагодарить, потому что, во-первых, хорошая идея — начать такие разговоры. Во-вторых, она дважды хорошая, потому что такие разговоры ты начинаешь в этом Университете и в этом Психологическом институте. Ты являешься такой же частью его корневой системы, как и я — я всегда так считал. Ты — укорененный человек. В-третьих, я хочу сказать, что это важно для тех, кто идет за нами — мы за них отвечаем. Без вот этой современной историко-культурной канвы ничего не получится. Этот текст — живое слово, а «Психолог-и-я» — это неформальный формат такого живого слова, которое несут люди, которые создавали, создают и будут создавать то знание, к которому мы все принадлежим. Эти люди являются неформальными участниками живой и в определенном смысле неповторимой профессиональной общности. Я тебе искренне благодарен, потому что ты, поддерживая такой разговор, являешься хранителем научных традиций, и я желаю твоему проекту всяческих успехов. Он нужен.

К.: Нашему проекту, это проект нашего университета. Спасибо!

Приложение 1

Перечень профессиональных стандартов специальностей социальной сферы, носящих межотраслевой характер

№ п/п	Код профес- сиональ- ного стандарта	Наименование области профессиональной деятельности / Наименование профессионального стандарта
<i>03 Социальное обслуживание</i>		
1	03.007	Профессиональный стандарт «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 июня 2020 г. № 352н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 20 июля 2020 г., регистрационный № 59010)
2	03.009	Профессиональный стандарт «Специалист по работе с семьей», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № 683н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 25 декабря 2013 г., регистрационный № 30849)
3	03.008	Профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № 682н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 25 декабря 2013 г., регистрационный № 30840)
4	03.003	Профессиональный стандарт «Руководитель организации социального обслуживания», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 июня 2020 г. № 353н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 15 июля 2020 г., регистрационный № 58960)
5	03.002	Профессиональный стандарт «Социальный работник», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 июня 2020 г. № 354н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 20 июля 2020 г., регистрационный № 59014)
6	03.001	Профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 июня 2020 г. № 351н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 15 июля 2020 г., регистрационный № 58959)

№ п/п	Код профессионального стандарта	<p style="text-align: center;">Наименование области профессиональной деятельности / Наименование профессионального стандарта</p>
7	03.006	Профессиональный стандарт «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № 680н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 декабря 2013 г., регистрационный № 30850)
8	03.005	Профессиональный стандарт «Специалист по медико-социальной экспертизе», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 декабря 2013 г. № 715н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 31 декабря 2013 г., регистрационный № 30942)
9	03.004	Профессиональный стандарт «Руководитель учреждения медико-социальной экспертизы», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 5 декабря 2013 г. № 714н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 25 декабря 2013 г., регистрационный № 30837)
10	03.011	Профессиональный стандарт «Специалист по оказанию государственных услуг в области занятости населения», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 28 ноября 2016 г. № 676н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 7 декабря 2016 г., регистрационный № 44611)
11	03.010	Профессиональный стандарт «Тифлосурдопереводчик», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 17 октября 2016 г. № 575н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 2 ноября 2016 г., регистрационный № 44230)
<i>01 Образование и наука</i>		
12	01.002	Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный № 38575)

Приложение 2

О применении и внедрении профессиональных стандартов специальностей социальной сферы: результаты исследований

1. Межведомственные модели оказания социальных и образовательных услуг и практика апробации и применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы. М.: Изд-во МГППУ, 2016. 268 с.

2. Психологическая наука и образование. 2016. № 2. Тема выпуска «Профессиональный стандарт педагога». 97 с.

3. Психолого-педагогические исследования. 2016. № 2. Тема выпуска «Региональный опыт апробации и применения профессионального стандарта педагога». 130 с.

4. Психолого-педагогические исследования: электронный журнал. 2017. № 3. Тема выпуска «Апробация и применение профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”». 185 с.

5. Апробация и применение профессиональных стандартов социальной сферы: реализация моделей межведомственного взаимодействия: коллект. монография. М.: Изд-во МГППУ, 2017. 311 с.¹

6. Сборник материалов XIV Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: вызовы и риски современного детства» (Москва, 18–19 декабря 2018 г.). М.: Изд-во МГППУ, 2018. 239 с.

7. Каталог психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде. М.: Общественная организация «Федерация психологов образования России», 2018. 358 с.

8. Вестник практической психологии образования: науч.-метод. журнал, посвященный вопросам профилактики социальных рисков и девиантного поведения несовершеннолетних. 2018. № 1–2. 116 с.

9. Вестник практической психологии образования: сетевой журнал, посвященный вопросам применения профессионального стандарта педагога-психолога в режиме адаптации. 2019. № 1. 121 с.

¹ Подготовлена в соответствии с поручением Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере.

10. Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» (Москва, 20–22 ноября 2019 г.). М.: Изд-во МГППУ, 2019. 202 с.

11. Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде: каталог лучших практик — 2019: коллект. монография. М.: Изд-во МГППУ, 2019. 297 с.

12. Вестник практической психологии образования: сетевой журнал, приуроченный к Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» (Москва, 20–22 ноября 2019 г.). 2019. № 2. 119 с.

13. Вестник практической психологии образования: сетевой журнал, посвященный итогам Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» (Москва, 20–22 ноября 2019 г.). 2019. № 3. 142 с.

14. Вестник практической психологии образования: сетевой журнал. 2019. № 4. Тема выпуска «Региональный опыт реализации психолого-педагогических программ и технологий работы с детством: лучшие практики». 153 с.

Приложение 3

Включенность участников в систему межведомственного взаимодействия в сфере социального обслуживания граждан (в %): результаты мониторинга



Приложение 4

Основные направления и характер межведомственного взаимодействия в сфере социального обслуживания граждан (в %): результаты мониторинга



Приложение 5

Вебинары, организованные секцией «Образование в интересах детей» совместно с общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России» и ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»

1. Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного режима обучения:

- «Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере» (дата проведения: 25 марта 2020 г.; участники: руководители образовательных организаций и организаций социальной сферы, педагоги-психологи — более 600 человек)¹;

- «Учеба дома: как оказывать ребенку помощь, способствующую развитию» (проведено 10 сессий: 6 апреля, 13 апреля, 20 апреля, 27 апреля, 4 мая, 11 мая, 18 мая, 25 мая; 1 июня, 15 июня 2020 г.; участники: учителя, педагоги-психологи, родители, социальные педагоги, методисты и руководители общеобразовательных организаций — более 4500 человек)²;

- «Психологическая помощь населению во время пандемии» (проведено три сессии: 20 апреля, 11 мая, 25 мая 2020 г.; участники: психологи и педагоги-психологи системы образования и социальной сферы, эксперты, члены и волонтеры-психологи Федерации психологов образования России — более 1500 человек)³;

- «Особенности дистанционного психологического консультирования детей и родителей, находящихся в кризисных состояниях (для психологов образовательных учреждений)» (дата проведения: 29 апреля 2020 г.; участники: психологи и педагоги-психологи системы образования и социальной сферы, учителя, воспитатели, социальные педагоги, учителя-логопеды, волонтеры — более 1000 человек)⁴;

- «Особенности аутоагрессивного поведения несовершеннолетних в условиях пандемии (COVID-19)» (дата проведения: 14 мая 2020 г.; участники: психологи и педагоги-психологи системы образования и социальной сферы, учителя, воспитатели, социальные педагоги, волонтеры — более 500 человек)⁵;

¹ URL: <https://rospsey.ru/node/381>

² URL: <https://www.rospsey.ru/node/416>

³ URL: <https://rospsey.ru/node/450>

⁴ URL: <https://rospsey.ru/node/455>

⁵ URL: <https://rospsey.ru/node/451>

• Всероссийский вебинар «Помощь родителям детей с ОВЗ, направленная на совладание со стрессом и личностный рост» (дата проведения: 26 июня 2020 г.; участники: психологи и педагоги-психологи системы образования и социальной сферы, учителя, воспитатели, социальные педагоги, волонтеры — более 600 человек)¹.

2. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса на этапе подготовки и сдачи выпускных экзаменов и подготовки к ЕГЭ:

• в период с 20 по 27 мая 2020 г. проведено четыре сессии цикла вебинаров для педагогов-психологов образовательных организаций «Психолого-педагогическое сопровождение подготовки к ЕГЭ в условиях дистанционного режима обучения» (участие приняли более 3000 специалистов): «Консультационная работа с родителями (законными представителями) выпускников в период самоизоляции»; «Управление временем в условиях подготовки к экзаменационной сессии»; «Проведение онлайн-мероприятий для выпускников: методы и технологии»; «Проведение дистанционного психологического консультирования выпускников: основные задачи и алгоритмы работы»²;

• в период с 3 по 11 июня 2020 г. проведен цикл вебинаров для учителей образовательных организаций «Психологические основы подготовки к ЕГЭ в условиях дистанционного режима обучения» (участие приняли более 7500 специалистов): «Установочный вебинар по проблемам психологической подготовки к ЕГЭ в условиях дистанционного режима обучения»; «Психологическое сопровождение участников образовательного процесса в период подготовки к ЕГЭ в условиях дистанционного режима обучения»; «Организация психологического сопровождения выпускников, испытывающих трудности при подготовке к экзаменам в дистанционном формате»; «Помощь в выработке оптимальной стратегии подготовки к ЕГЭ»³.

¹ URL: <https://www.rospsey.ru/node/498>

² URL: <https://www.rospsey.ru/node/484>

³ URL: <https://www.rospsey.ru/node/490>

Научное издание

РУБЦОВ Виталий Владимирович

**СОЦИАЛЬНО-ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
УЧЕБНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ
(избранные статьи, выступления, проекты)**

Редактор

Корректор

Компьютерная верстка
О.А. Пелипенко

Дизайн обложки

Подписано в печать 00.02.2024
Формат 60×90 1/16. Бумага офсетная
Усл. печ. л. 34,0
Тираж экз. Заказ №

ООО «ИД “Городец”»
105082, г. Москва,
Переведеновский переулок, д. 21, стр. 7, пом. 2
Тел.: +7 (985) 800-03-66
www.gorodets.ru
e-mail: info@gorodets.ru

Отпечатано в АО «Первая Образцовая типография»
Филиал «Чеховский Печатный Двор»
142300, Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1