

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени М.В.ЛОМОНОСОВА

*На правах рукописи*

**Степанова Марина Анатольевна**

**ПСИХОТЕХНИЧЕСКИЙ ПОДХОД  
К ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ:  
ШКОЛА П.Я. ГАЛЬПЕРИНА**

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история  
психологии

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
доктора психологических наук

Москва – 2022

Работа выполнена на кафедре психологии личности факультета психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова»

**Научный консультант:** **Асмолов Александр Григорьевич** – доктор психологических наук, профессор, академик РАО;

**Официальные оппоненты:** **Марцинковская Татьяна Давидовна** – доктор психологических наук, профессор; директор Института психологии имени Л.С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»;

**Кудрявцев Владимир Товиевич** – доктор психологических наук, профессор; эксперт Лаборатории культурно-исторических моделей образования Института среднего профессионального образования; профессор Дирекции образовательных программ ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»;

**Носкова Ольга Геннадьевна** – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В.Ломоносова».

Защита диссертации состоится «27» июня 2022 г. в 13.00 на заседании диссертационного совета МГУ.19.04 в ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова» по адресу: 125009, г. Москва, улица Моховая, дом 11, строение 9, аудитория 215.  
E-mail: us@psy.msu.ru

С диссертацией можно ознакомиться в отделе диссертаций научной библиотеки МГУ имени М.В.Ломоносова (Ломоносовский просп., д. 27); на сайте ИАС «ИСТИНА» (<https://istina.msu.ru/dissertations/451478576/>) и на сайте Научно-консультативного совета РАО и РПО (<http://psy-science-council.ru/dissertaions/>).

Автореферат разослан «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета МГУ.19.04,  
кандидат психологических наук, доцент



Р.С. Шилко

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Л.С. Выготский в методологическом исследовании «Исторический смысл психологического кризиса» писал: «Правильная постановка вопроса есть не меньшее дело научного творчества и исследования, чем правильный ответ, - и гораздо более ответственное дело» (Выготский, 1982б, с. 325). К числу вопросов, которые ждут конкретно-психологического ответа, относится вопрос о соотношении психологической науки и образовательной практики.

Указание на необходимость связи психологической науки и практики содержится в трудах выдающихся отечественных психологов и педагогов (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, А.П. Нечаев, Г.И. Челпанов, Г.Я. Трошин, И.А. Сикорский, А.Ф. Лазурский, П.П. Блонский, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Б.М. Теплов, В.П. Зинченко, В.В. Давыдов и др.). Активное развитие в последние десятилетия прикладных исследований проявилось в том числе в расширении сферы влияния психологии. В частности, в качестве самостоятельной области прикладного психологического знания оформилась *психология образования*, которая на современном этапе представляет собой *единство теоретических и практических аспектов*. Заметной особенностью нынешнего этапа развития практической психологии образования выступает появление большого числа практикующих психологов, занятых оказанием психологической помощи в рамках образовательных учреждений различного типа. На первый взгляд, сложившаяся ситуация может быть оценена как весьма благоприятная, способствующая успешному развитию и психологии образования как отдельной научной области, и психологической мысли в целом. Однако в реальности ситуация выглядит менее оптимистично.

Выраженной чертой отечественной психологии образования выступает *разрыв между академической наукой и реальной деятельностью практикующего психолога*, иначе говоря, *относительно независимое существование психологической теории и образовательной практики*. Этот разрыв проявляется в противоречиях внутри как теоретической (фундаментальной), так и практической психологии образования.

В рамках *психологической теории*, с одной стороны, налицо значительные достижения психологической науки, к которым относятся следующие: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, концепция психического развития Д.Б. Эльконина и А.В. Запорожца, теория развивающего обучения Эльконина - Давыдова, теория обучения Л.В. Занкова, теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и построенная на ее основе деятельностная теория учения Н.Ф. Талызиной и др. С другой стороны – проводимые психологические исследования порой далеки от тех реальных задач, которые стоят перед современным образованием. Специфика *конкретных образовательных проблем, вытекающих из особенностей современной социальной ситуации*, порой ускользает из поля зрения

современных психологов, и тематика исследований меняется недостаточно быстро. В то же время, новые задачи, которые стоят перед современным образованием, не сразу отражаются в психологических исследованиях; налицо медленное реагирование психологов на идущие в отечественном образовании реформы (предпрофильное и профильное обучение, создание единых образовательных комплексов «детский сад – школа», изменение сроков и содержания образования, введение ЕГЭ, дистанционное образование, распространение инклюзивного обучения и др.).

Что касается *практической психологии образования*, то наблюдается весьма успешное проведение занятыми в образовании психологами развивающих и тренинговых занятий, ряда диагностических и коррекционных, а также профилактических мероприятий. В то же время обращает на себя внимание либо неготовность психологов-практиков к решению таких капитальной важности проблем как школьная неуспеваемость, преемственность между различными этапами обучения, отсутствие интереса школьников к учебе, выбор профессии, инклюзивное обучение детей с выраженными нарушениями психического и физического развития, либо поиск решения этих и многих других проблем с опорой на интуицию и опыт, а не на разработанные психологией и педагогикой принципы, которые зачастую лишь проговариваются, но никоим образом не влияют на выбор и создание технологий практической работы.

В то же время можно привести примеры взаимного обогащения психологической науки и образовательной практики. Современная практическая система развивающего обучения Эльконина-Давыдова базируется на теоретической модели, разработанной в 50-60-е гг. прошлого века В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониным и уходящей корнями в представления Л.С. Выготского о соотношении обучения и умственного развития. То же самое касается и дидактической системы Л.В. Занкова, и созданной Н.Ф. Талызиной деятельностной теории учения, принципы которой положены в основу разработки новых образовательных программ по различным предметным областям в начальной и средней школе. Также специально следует сказать и о проектировании современных образовательных стандартов на основе системно-деятельностного подхода к образованию, опирающегося на идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова.

В свете сказанного *актуальной* выступает задача обнаружения ***причин наметившегося разрыва между психологической наукой и образовательной практикой и поиска путей ее разрешения.***

Преодоление разрыва между теорией и практикой будет, с одной стороны, способствовать развитию психологической науки, а с другой – докажет продуктивность последней. Решение этой общей проблемы может быть представлено в виде двух самостоятельных, но взаимосвязанных задач. Первая заключается в теоретико-эмпирическом обогащении и методологическом обосновании педагогической и возрастной психологии как практико-ориентированных отраслей психологии; вторая - в построении практической

психологии образования как самостоятельной психологической практики, существующей в рамках той или иной общепсихологической концепции. Данное диссертационное исследование представляет собой попытку построения **практической психологии образования как психотехнической системы**. Под психотехнической системой, вслед за Ф.Е. Василюком, понимается синтез психотехнической теории (познание), адресатом которой является психолог-практик; психологической практики (действие), включающейся в создание этой теории и психотехнического образования (трансляция опыта) (Василюк, 2007).

Мы полагаем и постараемся доказать, что одним из методологически-теоретических оснований развития практической психологии образования как психотехнической системы является теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина.

Теория П.Я. Гальперина выступила предметом изучения в работах как отечественных (Г.В. Бурменская, В.В. Давыдов, А.Н. Ждан, В.П. Зинченко, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс, Н.Н. Нечаев, Л.Ф. Обухова, А.И. Подольский, З.А. Решетова, Н.Г. Салмина, М.А. Степанова, Н.Ф. Талызина, Ю.И. Фролов, В.Б. Хозиев, С.М. Чурбанова, В.К. Шабельников, Л.В. Шibaева и др.), так и зарубежных (М. Коул, Р. Хаанен, А. Ясницкий и др.) авторов. При этом анализировался вклад П.Я. Гальперина и в фундаментальную науку, и в разработку частных практических проблем. Обращение к теории П.Я. Гальперина при решении образовательных задач позволяет рассматривать ее как психотехническую методологию для практической психологии образования, что получило отражение в публикациях автора данной работы.

**Цель исследования** – научное обоснование возможности построения с опорой на общепсихологическую теорию П.Я. Гальперина практической психологии образования как психотехнической системы.

**Объект исследования** – практическая психология образования (образовательная психологическая практика).

**Предмет исследования** – психотехническая система практической психологии образования.

**Гипотеза исследования** – общепсихологическая теория П.Я. Гальперина может служить методологическим основанием для разработки практической психологии образования как психотехнической системы.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач**:

- 1) осуществить методологический и историко-психологический анализ проблемы соотношения психологической науки и образовательной практики;
- 2) провести историко-психологический анализ отечественной практической психологии образования и выделить направления ее дальнейшего развития;
- 3) обосновать продуктивность рассмотрения теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина как методологии психотехнических исследований в области практической психологии образования;

4) обосновать возможность анализа практической психологии образования как методологии вариативного образования и основания системно-деятельностного подхода к школьному обучению;

5) провести психологический анализ школьного обучения с позиций психотехнического подхода и показать зависимость развивающего эффекта обучения от типа учения;

6) определить конкретные точки приложения теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина к решению образовательных задач с учетом подлежащего усвоению предметного содержания и методов его преподавания.

**Теоретико-методологическая основа:** культурно-историческая методология Л.С. Выготского, общепсихологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева, субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна и его последователей, общепсихологическая теория П.Я. Гальперина.

**Методы исследования:** историко-психологический анализ опубликованных и архивных работ П.Я. Гальперина, его учеников и последователей; теоретический анализ исследований, выполненных в рамках культурно-исторической психологии; изучение работ педагогов-практиков, а также рефлексия собственного опыта практической психологической работы в образовании.

**Научная новизна** состоит в обосновании возможности проектирования практической психологии образования как психотехнической системы, выступающей основанием вариативного образования, а также в рассмотрении теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина как одного из возможных вариантов психотехнической методологии практической психологии образования.

Выполнен психологический анализ содержания учебных предметов с позиций психотехнического подхода, в частности, показана высокая эффективность обучения, построенного в соответствии с третьим типом учения по П.Я. Гальперину. Анализ накопленного педагогического опыта доказывает продуктивность подхода П.Я. Гальперина к решению имеющей принципиальное значение проблемы соотношения обучения и умственного развития, а также возрастных возможностей усвоения в зависимости от типа обучающих воздействий, что намечает перспективу последующих исследований в логике теории П.Я. Гальперина.

Также показана возможность целостного представления подхода П.Я. Гальперина как самостоятельного научного направления (школа П.Я. Гальперина), объединяющего в себе оригинальный общепсихологический взгляд на ориентировочную природу и функцию психики и теорию поэтапного формирования новых умственных действий.

**Теоретическая значимость** заключается в том, что результаты диссертационного исследования позволяют наметить возможные пути решения имеющей принципиальное значение проблемы соотношения психологической науки и образовательной практики и рассмотреть практическую психологию образования как психотехническую, опирающуюся на идеи Л.С. Выготского и

П.Я. Гальперина. Рассмотрение психологии образования как психотехнической системы обозначает конкретные направления исследований взаимосвязи обучения и умственного развития детей. Кроме того, психотехнический характер проведенных П.Я. Гальпериным исследований создает условия для представления его подхода как целостного, включающего в себя как общепсихологический, так и конкретно-психологический уровни анализа.

**Практическая значимость** заключается, во-первых, в обосновании психотехнической методологии практической психологии образования как научного основания для решения образовательных задач; во-вторых, в конкретно-психологической разработке психотехнического подхода к таким проблемам образования как школьная успешность (неуспешность), диагностика и коррекция психического развития, а также соотношение обучения и умственного развития в ходе школьного обучения; в-третьих, в разработке и внедрении в практику подготовки педагогов-психологов (психологов образования) психотехнических способов их включения в образовательный процесс.

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов обеспечивается обращением автора к широкому кругу источников, анализируемых сквозь призму методологии культурно-исторической и деятельностной психологии с использованием адекватных принципам выбранной методологии методов теоретического анализа проблем практической психологии образования, а также обобщением накопленного автором работы практического опыта с позиций психотехнического подхода.

#### ***Положения, выносимые на защиту***

1. Построение практической психологии образования как психотехнической системы выступает одним из возможных способов решения проблемы соотношения психологической науки и образовательной практики. Образовательная практика, реализуемая с опорой на психотехническую теорию, иллюстрирует продуктивность взаимосвязи теории и практики. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина перестраивает соотношение теории и практики: поэтапное формирование нового действия (практика) выступает методом, средством познания его психологической природы (теория). Осуществляется движение не только от теории к практике, но и наоборот: от практики к теории, то есть через работу с психикой к познанию психологических закономерностей.
2. Теория П.Я. Гальперина может быть рассмотрена как вариант психотехнического психологического подхода. При рассмотрении теории П.Я. Гальперина сквозь призму психотехнического подхода обнаруживается ее соответствие методологическим принципам психотехнической системы (включенность прагматических и этических ценностей в теорию, ее адресованность психологу-практику, учащая позиция психолога, эмоциональный контакт субъекта и объекта исследования, гибкость процедуры исследования, личностный характер полученных знаний, совпадение практического

метода воздействия и эмпирического метода исследования). При этом психотехнический характер концепции П.Я. Гальперина получил отражение уже в самом ее названии: речь идет не о теории психического, а о теории **формирования** психического.

3. Формирующий метод исследования П.Я. Гальперина оказывается продуктивным как при решении задач диагностики, так и коррекции психического развития детей (и взрослых). *Практическая задача* диагностики и коррекции приобретаемых в школьном обучении действий приобретают *индивидуально* направленный характер, а решение *научной проблемы* диагностики и коррекции психического развития становится наполненным *конкретно-психологическим* содержанием.
4. Психотехнический характер теории поэтапного формирования умственных действий и понятий отчетливо обнаруживает себя при разработке П.Я. Гальпериним проблемы соотношения обучения и умственного развития. Конкретно-психологический анализ типов учения в их взаимосвязи с интеллектуальными возможностями детей убедительно доказывает психотехническую природу обучающих воздействий.
5. Опираясь на теорию П.Я. Гальперина, возможно совместными усилиями психологов и педагогов разработать систему требований к содержанию школьного обучения, которое обеспечивало бы высокий уровень овладения школьной программой по разным учебным предметам и как следствие – способствовало бы формированию познавательного интереса и повышению интеллектуальных возможностей детей. Наибольшим развивающим эффектом будут обладать программы обучения, построенные с учетом требований организации обучения по третьему типу.
6. Перспективы исследований, выполненных в рамках психотехнической методологии П.Я. Гальперина, связаны с проведением всестороннего изучения возрастных возможностей усвоения в зависимости от типа обучающих воздействий, что своим практическим результатом может иметь создание учебных программ, отвечающих требованиям построения обучения по третьему типу.
7. Психологический анализ реальной эффективной образовательной практики наглядным образом иллюстрирует одно из принципиальных положений теории П.Я. Гальперина о зависимости результатов обучения, во-первых, от содержания и структуры подлежащего усвоению учебного материала и, во-вторых, от организации специальной работы по овладению им, что выступает свидетельством продуктивности подхода П.Я. Гальперина при организации школьного обучения.
8. Рассмотрение теории П.Я. Гальперина как теоретического основания психотехнических исследований в области практической психологии образования обеспечивает возможность ее целостного представления в единстве двух сторон: общепсихологической и конкретно-психологической. Учение П.Я. Гальперина об ориентировочной природе и функции психики и формирующем методе исследования как отвечающем требованию объективности исследования получает свое подтверждение в

образовательной практике и при этом обогащается полученными конкретными сведениями об образовании новых действий.

### ***Апробация результатов исследования.***

Результаты диссертационного исследования докладывались и обсуждались на заседании Ученого совета факультета психологии (19.06.2015) и кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В.Ломоносова, Ломоносовских чтениях, а также представлялись на следующих всероссийских и международных научных конференциях: III Московские встречи по истории психологии (Москва, 2001); Международная научная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения П.Я. Гальперина (1902-1988) (Москва, 2002); XXIX Международный психологический конгресс (Берлин, 2008); X Международные чтения памяти Л.С. Выготского «Камень, который презрели строители»: культурно-историческая теория и социальные практики (Москва, 2009); Ананьевские чтения – 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 (Санкт-Петербург, 2009-2021); XI Европейский психологический конгресс (Осло, 2009); Всероссийский психологический форум «Обучение. Воспитание. Развитие. – 2009» (Сочи, 2009); Международная конференция памяти Л.С. Выготского (Эшторил, Португалия, 2010); XI Международные чтения памяти Л.С. Выготского «Зона ближайшего развития» теоретической и практической психологии (Москва, 2010); V Всероссийская научно-практическая конференция «Психология образования: Психологическое обеспечение "Новой школы"» (Москва, 2010); Всероссийская научно-практическая конференция "Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы" (Ярославль, 2011); Научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы возрастной психологии» (Москва, 2011); Новая жизнь классической теории: к 110-летию со дня рождения П.Я. Гальперина (Москва, 2012); Международный научный коллоквиум «Образование для всех и ученые-мигранты: наследие русского психолога Елены Антиповой (1892-1974) в области науки, образования и прав человека в Латинской Америке, Европе и России» (Москва, 2012); XIV Международные чтения памяти Л.С. Выготского «Психология сознания: истоки и перспективы изучения» (Москва, 2013); Всероссийская научная конференция с международным участием, посвященная 200-летию со дня рождения М.Ю. Лермонтова «Художественное сознание: консолидация естественно-научного и гуманитарного подходов» (Самара, 2014); XIV Международные чтения памяти Л.С. Выготского «Обучение и развитие: современная теория и практика» (Москва, 2015); II Международная научно-практическая конференция «Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации» (Санкт-Петербург, 2015); Международная научно-практическая конференция «Журнал "Педагогика" ("Советская педагогика"): 80 лет служения отечественному образованию» (Москва, 2017); VI съезд РПО (Казань, 2017); Научная школа П.Я. Гальперина: история, современное состояние, перспективы развития (Москва, 2017); Всероссийская научно-

практическая конференция «Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам» (Москва, 2019, 2020, 2021), Международная научно-практическая конференция «Школьные трудности: современные стратегии помощи детям» (Москва, 2021).

Результаты данного исследования используются в организации психологической помощи участникам образовательного процесса – детям дошкольного и школьного возраста и их родителям, педагогам и администрации московской школы ГБОУ 1541, начиная с 1997/1998 учебного года по настоящее время.

Для педагогов-предметников, учителей начальной школы, педагогов-психологов и руководителей образовательных организаций города Москвы были организованы методические семинары, направленные на ознакомление с основными положениями психотехнического подхода к практической психологии образования.

Ряд учебных дисциплин, созданных на основе исследований по теме диссертации – «Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и деятельностная теория учения Н.Ф. Талызиной», «Организация и менеджмент психологической службы в системе образования», «Психологический анализ современного образовательного процесса», «Основы коррекционной педагогики и психологии», «Инклюзивное образование детей с ОВЗ» – внедрены в практику преподавания на факультете психологии МГУ имени М.В.Ломоносова.

**Структура и объем диссертации.** Текст диссертации изложен на 366 страницах, включает введение, восемь глав, заключение, общие выводы, список литературы (505 наименований, из них 19 на иностранном языке). В работе представлены 4 таблицы.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **«Введении»** обосновывается актуальность темы диссертационной работы; ставится общая цель исследования; описываются задачи, объект и предмет исследования; формулируются его теоретико-методологические основания и выбранные методы; раскрываются теоретическое и практическое значение, научная новизна; представляются результаты апробации и внедрения полученных результатов; выдвигаются положения, выносимые на защиту.

В **главе первой «Практическая психология образования как самостоятельная область прикладного психологического знания»** поднимается проблема места практической психологии образования в системе современной психологической науки и дается толкование основных используемых автором научных понятий.

В **§ 1.1 «Понятие практической психологии образования»** дается определение понятий «психология образования» и «практическая психология образования» в их соотношении с понятиями «школьная психология», «школьная психологическая служба», «педагогическая психология».

В § 1.2 «Философские основания психологии образования» проводится сравнительный анализ изучения образования с философской и психологической точек зрения.

При этом философы, психологи и педагоги решают разные профессиональные задачи. А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин в фундаментальной статье «Реформа школы и задачи психологии» обозначили миссию психологии, подчеркнув недостаточность участия психологов лишь в обосновании выдвигаемых педагогикой положений; от них ждут постановки новых проблем, решение которых может обогатить практику воспитания и обучения (Леонтьев, Гальперин, Эльконин, 1959).

В этом же параграфе речь идет о целях и ценностях образования. Можно предположить, что *практическая психология образования, будучи самостоятельным звеном в системе школьного обучения (равно как и дошкольного воспитания, и высшего образования), должна быть органично связана с его задачами и содержанием.* Психологический аспект представляет собой лишь один из аспектов процесса обучения, наряду с медицинским, социальным, методическим. Таким образом, *задачи практической психологии образования должны определяться в первую очередь задачами образования вообще.*

Размышляя об образовании, его *целях и ценностях*, В.П. Зинченко приходит к утверждению, что главная ценность всей системы образования состоит в ее способности сформировать индивидуальные ценности образования у своих питомцев (Зинченко, 2002а).

В поисках ответа на вопрос о целях образования В.П. Зинченко исходит из следующего положения: «Образование – это не только знания, умения, навыки, не только память. *Образование – это формирование и развитие новообразований* индивида, его функциональных органов. Они специфичны для каждого возраста, служат критерием для определения конкретных эпох детского развития» (Зинченко, 2002а, с. 49).

А.Н. Леонтьев еще в 1975 году обозначил главную задачу школы как подготовку учащихся к будущей жизни, что будет требовать совершенно иных знаний. В силу этого актуальной становится задача воспитания у детей самостоятельности. (Леонтьев А.Н., 2009). «Умение добывать знания, постоянно пополнять их, формировать свой взгляд на вещи, события, явления, в том числе явления социальные и политические, – такое умение необходимо молодому человеку больше, чем даже владение каким-либо ремеслом» (Леонтьев А.Н., 2009, с. 407). В основе такого умения, на наш взгляд, лежит всесторонняя ориентировка в мире и себе самом, что и позволило сделать такое заключение: *задача школьного обучения может быть представлена как задача формирования у учащихся широкой социальной ориентировки во всех сферах окружающей жизни* (Степанова, 2010д).

Определение целей образования приближает к решению вопроса о целях практической психологии образования. С ним связан вопрос о той психологической теории, с опорой на которую возможно представить конкретно-научное определение целей практической психологии образования.

Представляется возможным *формулирование целей и задач практической психологии образования с опорой на общепсихологическую позицию П.Я. Гальперина, базирующуюся на представлениях об ориентировочной природе и функции психики.*

Если целью образования является формирование у детей, начиная с дошкольного возраста и вплоть до окончания периода обучения, широкой социальной ориентировки, то работа по ее достижению составляет задачу в том числе и занятых в образовании психологов, которые решают ее вместе с педагогами, но используя при этом разные средства. Учитель учит, или, говоря языком концепции П.Я. Гальперина, занимается формированием у детей ориентировки, прежде всего в предметном мире – физики, химии, истории, биологии и т.п. А психолог, в идеале, занят формированием у детей представлений о них самих и окружающих людях.

Воссозданию логики развития отечественной практической психологии образования посвящен § 1.3 «История практической психологии образования в нашей стране». По мнению психологов (А.Г. Асмолов, И.В. Дубровина и др.), становление психологической службы в системе образования происходит с начала 80-х годов прошлого века.

Датой рождения практической психологии образования является 1988 год. А.Г. Асмолов замечает, что психология пришла в школу раньше, чем психологи (Асмолов, 1991). Она уже начала свое путешествие в мир образования через газетные публикации, телепередачи, через подвижников-учителей, получивших дополнительное образование. Правовой основой деятельности школьного психолога явилось Постановление Государственного комитета СССР по образованию 1988 года о введении ставки школьного психолога во все учебно-воспитательные учреждения страны.

Постепенно происходит расширение сферы деятельности психологической службы, которая начинает охватывать всю систему обучения и воспитания. В связи с этим, как пишет И.В. Дубровина, «меняется ее название: не школьная психологическая служба, а психологическая служба образования, или практическая психология образования» (Дубровина, 2014а, с. 6).

В это же время, по свидетельству А.Г. Асмолова, началась совместно с В.И. Лубовским и Н.Н. Малофеевым разработка положений о «психолого-педагогических комиссиях» и «психолого-медико-педагогических консультациях» вместо «медико-педагогических комиссий».

В те же годы появились первые факультеты, обеспечивающие подготовку практических психологов образования; стартовала государственная федеральная программа «Дети России» в составе следующих целевых программ: «Одаренные дети» («Творческая одаренность»), «Дети-инвалиды», «Дети-сироты», «Дети Севера», «Дети Чернобыля» и др.

В § 1.4 «Практическая психология образования в современных образовательных условиях» речь идет о состоянии практической психологии образования в последние два десятилетия и ее роли в развитии школьного обучения и дошкольного воспитания.

Теоретическим основаниям практической психологии образования и тем возможностям, которые они открывают при решении практических задач, посвящен § 1.4.1. «Основные направления развития практической психологии образования в России».

А.Г. Асмолов рассматривает проект организации системы практической психологии образования как «продолжение системы идей школы культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьева» (Асмолов, 2012, с. 369). За основу создания системы практической психологии образования в СССР было взято положение Л.С. Выготского о практике как ключе к преодолению психологического кризиса.

Практической психологии образования всего несколько десятилетий, однако уже сейчас, по мнению А.Г. Асмолова, можно говорить о ее миссии и основных направлениях, или векторах развития.

*Первый вектор: рождение психологии как социальной практики образования.*

*Второй вектор: становление практической психологии как методологии конструирования вариативного образования.*

*Третий вектор: практическая психология толерантности как идеология поддержки разнообразия и гармонии общества.*

Оценка состояния практической психологии образования сквозь призму изначальных представлений о ее предназначении и содержании дана И.В. Дубровиной. Психологическая служба, как пишет И.В. Дубровина, становится существенным компонентом целостной системы образования. В настоящее время в ситуации реорганизации образования вновь встает вопрос о смысле практической психологии в этой системе. И.В. Дубровина предлагает такую метафору: систему образования можно представить как лабиринт, в котором много подразделений, направлений и служб.

В 2016 году была принята «Концепция развития школьной психологической службы на период до 2025 года», в которой получили отражение те образовательные задачи, которые стоят перед занятыми в образовании психологами. В соответствии с данным документом Министерством Просвещения РФ разработаны методические рекомендации «Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» (Система..., 2020).

Вопросы реального положения дел обсуждаются в § 1.4.2 «Актуальные проблемы практической психологии образования». Сегодня мы с изрядной долей оптимизма можем утверждать, что в нашей стране практическая психология состоялась. В то же время видится важным увидеть и сильные, и слабые стороны практической психологии образования. Предпринятый нами анализ сложившейся ситуации получил отражение в публикации (Степанова, 2004), приуроченной к 15-летию юбилею школьной психологической службы, и сейчас есть возможность отследить происшедшие за последующие годы изменения.

Результатом такого анализа явилось обнаружение противоречий, парадоксов и перспектив практической психологии. Есть все основания

говорить, что обнаруженные противоречия не потеряли своей актуальности. Иное дело, что специального внимания заслуживает вопрос о степени их выраженности и специфики проявления в нынешних условиях (внешних – социальных и внутренних – научно-психологических).

Из всего сказанного вовсе не следует, что у практической психологии образования нет *перспективы*, осознание проблем – источник и движущая сила развития нашей науки и практики.

Задачей *главы второй «История создания и основные принципы психотехнической системы»* является обоснование психотехнического подхода как методологии практической психологии образования.

Под *психотехнической системой* вслед за Ф.Е. Василюком мы понимаем «синтез психотехнической теории, психологической практики и образования, в котором синергия этих трех главных органов способствует полноценному решению задач познания, действия и трансляции опыта» (Василюк, 2007, с. 42).

По такому методологическому образцу Ф.Е. Василюк построил понимающую психотерапию. ***Наша цель – построение практической психологии образования с опорой на обозначенные методологические основания.***

В § 2.1 «*Методология психотехнического подхода*» представлены основные положения данного подхода в их приложении к различным областям социальной практики. Ф.Е. Василюком дано методологическое обоснование психотехнической системы, истоки которой мы находим в работах Л.С. Выготского, опиравшегося в свою очередь на исследования Г. Мюнстерберга.

Начало психотехнической методологии в отечественной науке положено трудами Л.С. Выготского, убедительно показавшего роль методологии как «метода познания, определяющего цель исследования, место науки и ее природу» (Выготский, 1982б, с. 346). Сердцевину методологической программы Л.С. Выготского, отмечал Ф.Е. Василюк, составляет превращение психологии в психотехническую дисциплину.

Л.С. Выготский прогнозировал, что краеугольным камнем психологической науки станет социальная практика: «Не только жизнь нуждается в психологии и практикует ее в других формах везде, но и в психологии надо ждать подъема от этого соприкосновения с жизнью» (Выготский, 1982б, с. 390).

Он писал: «Центр в истории науки передвинулся; то, что было на периферии, стало определяющей точкой круга ... камень, который презрели строители, стал во главу угла» (Выготский, 1982б, с. 387). Л.С. Выготский подробно разъясняет свою точку зрения и останавливается на трех моментах.

Во-первых, *практика*. Психология, писал Л.С. Выготский, впервые столкнулась с высокоорганизованной практикой. Это прикосновение заставляет ее перестроить свои принципы, которые должны выдержать высшее испытание практикой.

Во-вторых, *методология*. Именно практика как конструктивный принцип науки требует философии, то есть методологии науки. Л.С. Выготский пишет о значительности методологии психотехники, то есть *философии практики*.

В-третьих, психотехника оформляет реальную психологию. Л.С. Выготский проводит такое сравнение: «Я писал об учителях (от которых психологи требуют вдохновения), что едва ли хоть один из них доверил бы управление кораблем вдохновению капитана и руководство фабрикой – воодушевлению инженера; каждый выбрал бы ученого моряка и опытного техника. И вот эти высшие требования, которые вообще только и могут быть предъявлены к науке, высшая серьезность практики будут живительны для психологии. Промышленность и войско, воспитание и лечение оживят и реформируют науку. Для отбора вагоновожатых ... <годится> *психотехника – в одном слове*, т.е. научная теория, которая привела бы к подчинению и **овладению психикой, к искусственному управлению поведением**» (выделено нами – М.С.) (Выготский, 1982б, с. 389).

В § 2.2 «Содержание психотехнического подхода в психологии» подробно проанализированы основные положения психотехнической психологии в ее соотношении с академической, как это было сделано Ф.Е. Василюком.

Понятие психотехнической теории используется Ф.Е. Василюком в том методологическом смысле, который ему придавал Л.С. Выготский. Что касается психотехнического исследования, то важным является введенное А.А. Пузыревым понятие *психотехнического действия*<sup>1</sup>, которое понимается им как «действие над психикой».

Логическим продолжением этого обсуждения являются материалы, касающиеся будущего психотехнического подхода, представленные в § 2.3 «Перспективы психотехнического подхода в психологии и возможные направления его приложения». Речь идет о проникновении полученных в науке результатов в социальную практику – клиническую, организационную, юридическую и др., и, пожалуй, едва ли не в первую очередь – в образовательную.

А.А. Пузырей обратился к проблеме психологии творчества. Особого внимания заслуживает понимающая психотерапия Ф.Е. Василюка, которая является наиболее ярким примером практической реализации психотехнического подхода. Ф.Е. Василюк определяет место понимающей психотерапии среди существующих школ и подходов как ветви развивающегося дерева культурно-деятельностной психологии (Василюк, 2007), при этом сама ветвь растет под прямым влиянием личностно-центрированного подхода в психотерапии. Теоретическое значение, по мнению Ф.Е. Василюка, предпринятой попытки построения понимающей психотерапии как психотехнической системы состоит, в первую очередь, в попытке сознательной предметно-научной реализации центральной методологической

---

<sup>1</sup> Это понятие встречается и в работах Ф.Е. Василюка (см, например, Василюк, 1992, с. 26), но развернутое толкование оно получило в трудах А.А. Пузырева.

тенденции развития отечественной психологической традиции – "методологии психотехники" = "философии практики".

В *главе третьей «Психотехнический подход в практической психологии образования»* представлены результаты теоретического анализа культурно-исторического подхода Л.С. Выготского в его значении для построения практической психологии образования и дальнейшего развития идей Л.С. Выготского в исследованиях П.Я. Гальперина.

На необходимость связи психологической науки и практики указывали как исследователи, занятые решением теоретических проблем, так и практикующие психологи. С.Л. Рубинштейн в фундаментальном теоретическом исследовании «Принципы и пути развития психологии» писал: «Всякое познание, как бы теоретично оно ни было, имеет отношение к жизни, к практике, к судьбам людей ... Теоретическое познание, таким образом, это тоже знание практическое, но только более далекой и широкой перспективы... Познание жизни и ее изменение необходимо взаимосвязаны» (Рубинштейн, 1997, с. 326). Проблема взаимоотношения науки и практики получила отражение в § 3.1 «Проблема соотношения науки и практики как ключевая проблема практической психологии образования» с двух сторон: с научной и практической позиции.

Необходимо признать, что отечественная практическая психология образования, приближающаяся к 35-летнему юбилею, может считаться весьма развивающимся направлением прикладной психологии. Однако наличие в школе психолога не означает, что психологические проблемы образования успешно решаются или, по крайней мере, предупреждаются.

Предметом нашего дальнейшего исследования выступило изучение того, как разрыв между психологической наукой и образовательной практикой оценивается учеными, и какие пути выхода из сложившейся ситуации они предлагают.

В поисках характерных особенностей психологической науки конца прошлого века Ф.Е. Василюк (Василюк, 1996) обратил внимание на то, что психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности, и назвал такое положение расщеплением науки, ее *схизисом*. По мнению Ф.Е. Василюка, разрыв между психологической практикой и наукой достиг угрожающих размеров (сказанное в 1996 г. в год 100-летия Л.С. Выготского, к сожалению, справедливо и для нынешнего времени), но это не волнует ни практиков, ни исследователей. Опираясь на положения Л.С. Выготского о необходимости создания теории нового типа, основанной на философии практики, выход из сложившейся ситуации Ф.Е. Василюк (чему была посвящена вторая глава нашей работы) видит в реализации психотехнического подхода.

По нашему мнению, «утверждение Л.С. Выготского о том, что **практика выдвигает задачи и служит верховным судом теории и критерием истины**, выступает тем единственным принципом, на котором могут быть построены продуктивные отношения между психологической теорией и социальной практикой» (Степанова, 2010д, с. 18). В эпоху Л.С. Выготского такой

перестройки в психологии не произошло, что, с точки зрения Ф.Е. Василюка, было связано с отсутствием в то время у психологии собственной психологической практики.

По убеждению Ф.Е. Василюка, прекрасным образцом реализованного психотехнического подхода является теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, которая оказалась особенно продуктивной в сфере обучения.

Особое внимание в диссертационном исследовании уделено научному подходу П.Я. Гальперина – этой проблеме посвящен § 3.2 «Психотехническая методология теории П.Я. Гальперина».

Оригинальное понимание предмета и метода психологии позволяет говорить о создании П.Я. Гальпериным самостоятельного общепсихологического подхода; однако, по мнению Л.Ф. Обуховой, П.Я. Гальперин делал «нечто большее, чем было видно научному сообществу. Он создавал новое направление в психологии, новую отрасль нашей науки, которую сегодня уже можно назвать общей (генетической) психологией» (Обухова, 2010, с. 6). Однако этим вклад П.Я. Гальперина в психологическую науку не ограничивается.

В наши задачи входит изложение теории П.Я. Гальперина как психотехнической по своему методологическому основанию. Прежде всего, необходимо сказать о том, что психотехнический характер концепции П.Я. Гальперина получил отражение уже в самом ее названии: речь идет не о *теории психического*, а о *теории формирования психического*. Поэтапное формирование нового действия (практика) выступает методом, средством познания его психологической природы (теория). Осуществляется движение не от теории к практике, а наоборот: через работу с психикой к познанию психологических закономерностей.

Основные методологические черты, которые мы далее будем называть *методологическими принципами психотехнической системы* были сформулированы Ф.Е. Василюком. Далее необходимо рассмотреть их отражение в теории П.Я. Гальперина.

Таблица 1.

Теория П.Я. Гальперина с точки зрения методологии психотехники

Методологические принципы психотехнической системы по Ф.Е.Василюку	Теория П.Я.Гальперина сквозь призму психотехнического подхода
<p><b>Ценности</b></p> <p>«включенность прагматических и этических ценностей в ткань теории» (Василюк, 1992, с. 15)</p>	<p><b>Ценности:</b></p> <p><b>практическая направленность психологической теории</b></p> <p>«Вопрос о предмете изучения – это не только первый и сегодня, может быть, самый трудный из больших теоретических вопросов психологии, но вместе в тем вопрос неотложной практической важности. Эти процессы изучаются не одной психологией...»</p> <p>Когда нет критерия того, что относится к психологии и только е ней, легко происходит подмена предмета психологии</p>

	<p>предметом других наук: физиологии, теории познания, логики, этики и т.д. Отсюда проистекает то фактическая ликвидация психологии, отставляющая нас беспомощными перед стихией собственной душевной жизни, то, напротив, непропорциональная психологизация явлений, относящихся к другим областям знания (психологизация общественных явлений, истории, теории познания, логики, языкознания, педагогики и т.д.). В результате такого смешения объяснение психологических явлений ищут вне психологии, а объяснение непсихологических явлений – в психологии» (Гальперин, 1976, с.7).</p> <p>«ясный ответ на вопрос, чем должна заниматься психология, ведет к очень многим принципиальным и практическим новшествам в самом широком смысле слова.» (Гальперин, 2002, с. 22)</p> <p>«... для самого субъекта главное заключается в том, чтобы правильно ориентироваться в ситуации, требующей действия, и далее, правильно ориентировать свое поведение, а это и есть то, что составляет предмет психологии. Поэтому именно психология является одной из главных, если не важнейшей, наукой о поведении» (Гальперин, 1976, с. 129).</p> <p>«... характеристика действий по шкале ... раскрывает внутренние, структурно-функциональные отношения различных форм действия и зависимость между этими формами ... и уровнем успеваемости, т.е. позволяет не только констатировать, но и объяснять ближайшие причины недостаточной успеваемости ученика (по данному предмету) свойствами сложившихся умственных действий; ... оценка по шкале открывает возможность наметить (по шкале же) их прицельную коррекцию» (Гальперин, 1965. С. 11).</p>
<p><b>Адресат</b></p> <p>«"пользователем" ее является психолог-практик» (Василюк, 1992, с. 15)</p>	<p><b>Адресат:</b></p> <p><b>психологическая практика, психолог-практик</b></p> <p>«...в психологии, как и во всякой другой области, практика в начальных и довольно широких границах может обходиться так называемым "жизненным опытом" без помощи науки в собственном смысле слова; в качестве практических психологов работают (и небезуспешно!) врачи, социологи, инженеры, физиологи, педагоги и многие другие. Вопрос заключается в том, могут ли специалисты-психологи – не делать, а сделать, - что-либо большее, чем эти неспециалисты» (Гальперин, 1976, с.9).</p> <p>«Теперь, когда мы знаем не только "явления" внимания, но его "сущность", что оно такое на самом деле, мы можем не только взывать к вниманию и наказывать за невнимание, но и указать, как нужно формировать внимание там, где оно недостаточно, как воспитывать его, как сделать невнимательных детей внимательными» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 85)</p> <p>«Наш способ введения и изучения чисел первого десятка использует В.В.Давыдов как часть построенной им методики начальной арифметики, по которой ведется преподавание в экспериментальной школе (под общим руководством</p>

	Д.Б.Эльконина)» (Гальперин, 1965, с. 43)
<p><b>Субъект познания</b></p> <p>«психолог занимает заинтересованную, участную и личную позицию и осуществляет познание именно из такой позиции» (Василюк, 1992, с. 23)</p>	<p><b>Субъект познания:</b></p> <p><b>создание условий для правильного выполнения действия</b></p> <p>«главная линия психологического изучения действия ... должна состоять не в констатации того, как разные индивиды выполняют действия в разных условиях и что есть общего в этих разных случаях, - а в выяснении и построении такой системы условий, учет которых не только обеспечивает, но можно сказать даже вынуждает ученика действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями» (Гальперин, 1965, с. 5)</p>
<p><b>Контакт</b></p> <p>«интенсивный, уникальный и эмоциональный контакт» (Василюк, 1992, с. 23); контакт объединяет субъекта и объекта</p>	<p><b>Контакт:</b></p> <p><b>совместное действие субъекта и объекта</b></p> <p>В экспериментах по формированию внимания у двух испытуемых не удалось выработать устойчивого обобщенного умственного контроля. «причиной этих неудач было отсутствие у учащихся осознанной положительной мотивации в отношении приобретаемого умения. Поэтому действие выполнялось только под наблюдением экспериментатора и только в условиях эксперимента» (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 72)</p>
<p><b>Процесс и процедуры исследования</b></p> <p>«процедуры отличает гибкость, незапрограммированность стремление к уникальному реагированию на уникальную ситуацию (Василюк, 1992, с. 24); направленность процедур не только на пациента, но и на самого психолога, на сам психотехнический процесс</p>	<p><b>Процесс и процедуры исследования:</b></p> <p><b>шкала поэтапного формирования как отправная точка организации поэтапного формирования</b></p> <p>«Шкала поэтапного формирования не требует всегда одинакового прохождения и одинакового освоения всех промежуточных форм действия. Но действительные возможности ученика следует проверить и чем они меньше, тем более тщательной должна быть отработка нового действия, и тем большее положительное значение она имеет для учащегося» (Гальперин, 1965, с. 38)</p>
<p><b>Знания</b></p> <p>«знания внутренние, личностные, знания не умом только, а всем человеческим существом» (Василюк, 1992, с. 25)</p>	<p><b>Знания:</b></p> <p><b>личностное отношение к знанию</b></p> <p>«Задача, метод и результаты нашего экспериментального исследования [внимания] так естественно перекликаются с практикой обучения, что на протяжении своей работы мы постоянно старались проверять и использовать полученные данные для коррекции внимания у младших школьников» (Гальперин, Кабыльницкая. 1974, с. 74).</p>
<p><b>Предмет теории</b></p> <p>«объектом такой теории становится не психика, сознание и пр., а работа-с-сознанием» (Василюк, 1992, с. 15)</p>	<p><b>Предмет теории:</b></p> <p><b>работа с психикой</b></p> <p>«главная линия психологического изучения действия, по нашему мнению, должна состоять не в констатации того, как разные индивиды выполняют действия в разных условиях и что есть общего в этих разных случаях, - а в выяснении и построении такой системы условий, учет которых не только обеспечивает, но, можно сказать, даже вынуждает ученика действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями» (курсив наш – М.С.)</p>

	(Гальперин, 1965, с. 5)
<p><b>Соотношение предмета и метода</b></p> <p>«центральный предмет и метод психотехнической теории находятся в таком соотношении, что конструируемый, исходя из идеи центрального предмета, практический метод воздействия является в то же время оптимальным эмпирическим методом исследования этого предмета» (Василюк, 1992, с. 15)</p>	<p><b>Соотношение предмета и метода: формирующий метод исследования и есть практический метод</b></p> <p>«"Поэтапное формирование умственных действий и понятий" обычно выступает как метод педагогики или педагогической психологии. И если учитывать только готовую процедуру формирования, с одной стороны, и его результаты, с другой, то это правильно. Но если обратить внимание на то, что предполагает составление такой методики, на чем она основана, к чему обязывает и какие изменения проходят формируемые "умственные действия и понятия", то ясно выступает система требований... В этом истинном содержании поэтапное формирование открывается как метод развернутого и открытого для наблюдения формирования новых конкретных психических процессов и явлений – метод психологического исследования» (Гальперин, 1978, с.93)</p> <p>«Методики поэтапного формирования действий и понятий ... мы разрабатывали с целью установить строение самого процесса и поэтому старались учесть все его детали. Но эти методики легко использовать для систематического обучения и притом со значительными упрощениями» (Гальперин, 1965, с. 42)</p> <p>«Работа по методу П.Я.Гальперина – всегда исследование, которое позволяет раскрыть новые стороны изучаемого психического процесса и дополнить первоначальные представления о структуре самого метода» (Обухова, 2010, с.6).</p>

Психотехнический характер теории П.Я. Гальперина отчетливо обнаруживает себя, когда заходит речь о понимании им проблемы соотношения обучения и умственного развития. П.Я. Гальперину удалось теоретически обосновать и экспериментально показать, как содержание и организация обучения определяют направления познавательного развития; иначе говоря, как педагог становится ответственным за интеллектуальные приобретения ребенка. В нашей работе речь идет преимущественно о познавательном развитии, однако сегодня не вызывает сомнений вклад процессов обучения-воспитания в становление личности ребенка.

Разработанное П.Я. Гальпериним положение о типах учения оказалось в зоне ближайшего развития концепции Л.С. Выготского и потому не столько подтвердило верность его положений о сложных взаимоотношениях между обучением и развитием, сколько способствовало решению проблемы на конкретно-психологическом уровне (Гальперин, 1959а,б, 1966а,б,в,г, 1985 и др.).

П.Я. Гальперин обратил внимание на то, что традиционное обучение предполагает контроль главным образом по конечному результату, к которому ученик приходит ощупью. Поэтому актуальным, по мнению П.Я. Гальперина, явилось выяснение системы «условий, при наличии которых ученик будет

действовать так, «как надо», и неизбежно придет к заранее намеченным результатам» (Гальперин, 1985, с. 3-4). Такая система получила название *планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий*.

Отдельного внимания заслуживает рассмотрение разработанного П.Я. Гальпериным метода исследования, о чем идет речь в § 3.3 «*Метод поэтапного формирования как практический метод систематического обучения*».

Разработанный П.Я. Гальпериным метод поэтапного формирования психических процессов и явлений на полной ориентировочной основе действий обладает практическими преимуществами, но в то же время, по мнению его создателя, не будет преувеличением сказать, что он является единственным методом собственно психологического анализа. П.Я. Гальперин иллюстрирует особенности метода на примере особенно трудных, с его точки зрения, для объяснения феноменов, к которым он относит «чистую мысль», внимание, типы учения и связь обучения с умственным развитием.

В *главе четвертой «Психотехнический подход П.Я. Гальперина к проблемам образования»* предпринята попытка построения практической психологии образования с позиций теории П.Я. Гальперина, психотехнической по своей методологии.

Изложение начинается с анализа возможных точек приложения теории П.Я. Гальперина к практике школьного обучения, что представлено в § 4.1 «*Значение теории П.Я. Гальперина для образовательной практики: общие положения*».

1. Сам П.Я. Гальперин обращал внимание на практическое значение шкалы поэтапного формирования, использование которой делает *доступной общеобразовательную программу для всех нормально развивающихся детей*.

2. П.Я. Гальперин вплотную подошел к конкретно-психологическому решению вопроса *диагностики и коррекции психического развития*.

Шкала поэтапного формирования позволяет вернуть ученика к развернутому, замедленному предметному действию, обнаружить недостающие, пропущенные ранее формы умственных действий и далее отработать их. П.Я. Гальперин убедительно показал, что отстающим необходимы не любые дополнительные занятия, а *прицельная коррекция*, направленная на возмещение недостающих, пропущенных ранее форм действий.

3. Проведенный П.Я. Гальпериным сравнительный анализ традиционного обучения и обучения с использованием метода поэтапного формирования позволяет подойти к практическому решению проблемы *соотношения обучения и умственного развития ребенка*. Эта проблема была поставлена еще Л.С. Выготским, утверждавшим, что процессы обучения и развития, хотя и существуют в единстве, но не совпадают друг с другом. Анализ проблемы соотношения обучения и умственного развития в понимании Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина представлен в наших публикациях (см, например, Степанова, 2001г, 2004а, 2004б, 2008, 2012б и др.).

4. С опорой на идеи П.Я. Гальперина представляется возможным построение *модели школьной психологической службы*. Разработка модели работы школьного психолога требует учета задач, стоящих перед образованием вообще. Иначе говоря, чтобы понять, зачем психолог школе, необходимо прежде ответить на вопрос: а зачем существует школа? Психотехнический ответ на него можно дать с опорой на общепсихологические представления П.Я. Гальперина об ориентировочной природе психики: если формирование ориентировки в себе и окружающем мире рассматривать в качестве общей задачи образования, то психолог занят в первую очередь формированием ориентировки в себе.

Подводя итоги, можно сделать ***общий вывод о значении теории П.Я. Гальперина для практики образования***, которое состоит в ***разработке им психотехнического подхода***. Именно этот подход позволяет получить ответ, по крайней мере, на два вопроса: во-первых, почему практики недооценивают роль теории и только ли их в том вина и, во-вторых, какая им нужна теория. Адресатом психотехнической теории является педагог-практик, и по меткому замечанию Ф.Е. Василюка, эта «теория от него, про него и для него» (курсив наш. – М.С.) (Василюк, 1992, с. 23). У нас есть все основания сказать следующее: П.Я. Гальперин построил такую психологическую теорию, которая выдерживает испытание практикой и, следовательно, позволяет установить с нею продуктивные отношения.

Кроме того, в свете современной образовательной ситуации обращает на себя внимание значение теории П.Я. Гальперина для разработки новых образовательных стандартов, опирающихся на системно-деятельностный подход, который позволяет спроецировать универсальные учебные действия. Последние являются закономерным итогом процесса школьного обучения. «Логика развития универсальных учебных умений, помогающая ученику почти в буквальном смысле слова объять необъятное, строится по формуле: *от действия к мысли*» (курсив наш – М.С.) (Формирование..., 2010, с. 3). Эта общая идея была обоснована в середине 50-х годов прошлого века П.Я. Гальпериним: в статье «Умственное действие как основа формирования мысли и образа» он рассматривал «мысль как идеальное действие субъекта в отношении мыслимого содержания» (Гальперин, 1957, с. 64).

В § 4.2 «Психологический анализ педагогического процесса с позиций психотехнического подхода» продемонстрированы возможности развиваемого П.Я. Гальпериним подхода на примере различных школьных предметов (математика, физика, история, родной язык и др.).

П.Я. Гальперин обосновал возможность перестроить все школьные предметы и в этой связи подчеркивал, что четкое выделение предмета изучаемой науки важно при первом с ней знакомстве и составляет незаменимое условие ее дальнейшего изучения. Без выделения предмета и дифференцировки основных понятий наука представляется сводом фактов, правил и законов с большим числом исключений. Большая ошибка, по мнению П.Я. Гальперина, думать, что выделение предмета науки можно отложить на более позднее время, после ознакомления с фактическим ее содержанием. Если не провести

четкого разграничения разных свойств одних и тех же вещей, то явления, принадлежащие к разным областям, будут в представлении субъекта смешиваться и мешать друг другу (Гальперин, 1998). П.Я. Гальперин совершенно справедливо заметил, что смешение предмета науки с наглядными свойствами вещей происходит в изложении науки для учеников – в учебниках и убедительно показал, как это можно изменить. Полученные результаты получили отражение в публикациях П.Я. Гальперина (Гальперин, 1954, 1957, 1959, 1965, 1966г, 1973, 1985 и др.).

Последующая работа по изменению содержания образования опиралась в том числе и на эти представления П.Я. Гальперина об учебном предмете. Проектирование современных стандартов образования включает в себя «проектирование вариативных психолого-педагогических технологий формирования *универсальных действий*, обеспечивающих развитие личности и построение картины мира на разных ступенях образования, достижения целей образования и ценностных ориентиров образования как института социализации подрастающих поколений в информационную эпоху» (Асмолов, Володарская, Салмина, 2007, с.18).

В § 4.3 «*Психотехнический подход к диагностике и коррекции школьных трудностей*» обсуждаются возможности применения теории П.Я. Гальперина при работе с неуспевающими учениками. В § 4.3.1. «*Формирование внимания как действия контроля*» речь идет об экспериментальном формировании внимания. П.Я. Гальперин подчеркивает практическую направленность сделанных выводов: такое понимание внимания избавляет «от унижительной необходимости давать обывательские советы, огромное число, разнородность и крайне расплывчатый характер которых довольно неуклюже прикрывают их психологическую беспомощность. (Гальперин, Кабыльницкая, 1974, с. 85). Кроме того, экспериментальное подтверждение гипотезы о природе внимания становится существенным подкреплением представления о формировании конкретных психических процессов.

Это ставшее классическим исследование выступает практической моделью организации поэтапного формирования любого учебного по своей направленности действия.

О возможностях метода поэтапного формирования также идет речь в § 4.3.2 «*Некоторые результаты применения метода поэтапного формирования при диагностике и коррекции школьных трудностей и их значение для школьной практики*». Эти исследования, проводившиеся как под руководством П.Я. Гальперина, так и его последователей и учеников. пока немногочисленны. Однако в современных образовательных условиях большого числа детей с ОВЗ они приобретают особое значение.

**Глава пятая «Деятельностная теория учения Н.Ф. Талызиной и ее значение для решения психолого-педагогических задач»** знакомит с разработанным Н.Ф. Талызиной подходом к процессу учения с опорой на общепсихологическую теорию деятельности и теорию П.Я. Гальперина.

В первых двух параграфах §§ 5.1 «*История создания деятельностной теории учения*» и 5.2 «*Общепсихологическая теория деятельности и теория*

*поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина как основания деятельностной теории учения»* речь идет о теоретических основаниях подхода Н.Ф. Талызиной и основных этапах его разработки. Далее в § 5.3 «*Принципы деятельностной теории учения*» представлены психолого-педагогические положения, на которых строится деятельностная теория учения, к которым относятся следующие:

- деятельностный подход к психике;
- рассмотрение действия как единицы анализа учения;
- социальная природа психического развития человека;
- единство материальной и психической деятельности.

Два последующих § 5.4 «*Основные результаты исследований в рамках деятельностной теории учения*» § 5.5 «*Направления развития деятельностной теории учения*» позволяют обобщить полученные данные, касающиеся формирования научных понятий в школьном возрасте и обозначить перспективы деятельностного подхода к учению. Говоря о будущем деятельностной теории учения, Н.Ф. Талызина отмечала, что плодотворность деятельностного подхода к теории учения бесспорна и уже сейчас способна давать высокие результаты в практике образования» (Талызина, 2002, с. 49). Н.Ф. Талызина перечисляет эти практические результаты:

- сокращение объема учебных предметов (иногда в несколько раз);
- обеспечение «выживаемости» усваиваемых знаний и подготовленность человека к усвоению новых;
- овладение глубокими знаниями, обеспечивающими фундаментализацию образования;
- сокращение времени изучения предметов (обычно на 25-30%);
- повышение развивающего эффекта обучения, формирование общих методов решения задач, фактически интеллектуальных способностей.

В то же время нелишне обратить внимание и на актуальную задачу определения границ применения деятельностной теории учения и только после этого обозначения перспектив ее развития.

**Глава шестая «Школьное обучение сквозь призму психотехнического подхода»** целиком посвящена вопросам реализации психотехнического подхода в образовательной практике.

Специальное внимание в § 6.1 «*Дидактика планомерно-поэтапного формирования (на примере школьного курса математики)*» уделено анализу авторской программы Я.И. Абрамсона.

Традиционная практика школьного образования построена таким образом, что оно опирается в первую очередь на возрастные особенности детей без учета зависимости возможностей детей от содержания и методов обучения. П.Я. Гальперин, опираясь на идеи Л.С. Выготского о соотношении обучения и умственного развития, убедительно показал первичность обучения по отношению к интеллектуальным возможностям детей. Это общее положение получило экспериментальное подтверждение в работах, выполненных под руководством П.Я. Гальперина. Однако, еще более убедительным

доказательством истинности подхода П.Я. Гальперина является его проверка образовательной практикой. Речь идет об авторской программе Я.И. Абрамсона по математике для начальной школы, подробное аналитическое представление которой сделано самим автором (Абрамсон, 2015) с последующей научно-психологической интерпретацией (Степанова, 2015).

В § 6.2. «Психологический анализ школьного курса лингвистики» предпринята попытка определения вклада уроков лингвистики в психическое развитие учеников. Особенность этого учебного предмета состоит в том, что изучение лингвистики в школе (равно как и психологии, но это уже тема для другого исследования) не стало массовым явлением, и целесообразность включения уроков лингвистики в школьное расписание до сих пор неоднозначно оценивается и педагогами, и психологами.

Психологический анализ школьного курса лингвистики позволил нам обнаружить его мировоззренческое, образовательное и практическое значение. Мировоззренческое значение уроков лингвистики связано с формированием у ребенка обобщенного представления об окружающем мире, иначе говоря, широкой социальной ориентировки. Образовательное, или компетентностное, значение курса языкознания непосредственно связано с его содержанием, поскольку усвоение общих знаний о языке способствует формированию языковой компетенции. Прагматическое, или практическое, значение курса лингвистики связано с тем, что в жизненных ситуациях нам часто приходится сталкиваться с необходимостью опираться на общие знания о языке.

Психологический анализ накопленного практического опыта получил отражение в § 6.3. «Педагогический опыт как источник психологического знания». Многолетнее наблюдение за организацией учебного процесса в одной конкретной школе<sup>2</sup> позволяет говорить о том, что озабоченные качественной передачей детям предметных знаний учителя невольно обращаются к поиску эффективных путей построения «своего» предмета. Даже беглого ознакомления с приводимыми примерами достаточно, чтобы увидеть в них попытку реализации не первого, а второго типа учения, который предполагает перестройку содержания обучения, иначе говоря, иное построение ориентировочной основы формируемых действий. Построенное таким образом обучение, вне всякого сомнения, способствует накоплению обобщенных знаний, что в той или иной степени приближает его к организации обучения по третьему типу, требующего принципиальной перестройки всего содержания данного учебного предмета, а не только преподавания отдельных его тем.

Попытки педагогов перестроить обучение в соответствии с требованиями к организации обучения, которые вытекают из теории поэтапного формирования П.Я. Гальперина, выступают еще одним доказательством ее истинности: практика выступает верховным судом теории.

В главе седьмой «Практическая психология образования как методология вариативного образования и источник системно-деятельностного подхода к школьному обучению» обсуждается вопрос

---

<sup>2</sup> ГБОУ школа 1541 города Москвы

определяющего влияния практической психологии образования как на развитие самой психологии, о чем писал еще Л.С. Выготский, так и на образовательную практику, которая сегодня не может не опираться на достижения психологической науки. В § 7.1 «Место практической психологии образования в современном образовании» отмечается следующее: активное распространение инклюзивного образования, с одной стороны, и создание условий для всестороннего развития детей с признаками одаренности – с другой, ставят психологию перед необходимостью разработки вариативных моделей надежного и грамотного психологического сопровождения каждого ребенка в условиях организованного обучения. Вариативное образование становится возможным благодаря активному развитию практической психологии образования, которая становится *методологией вариативного образования*. А.Г. Асмоловым сформулированы ценностные ориентиры вариативного образования, нацеленного на развитие индивидуальности личности – при этом меняется социальный статус психологии в обществе, раскрывается «смысл практической психологии как конструктивной науки, которая обладает своим неповторимым голосом в полифонии наук, творящих человеческую историю в психозойскую эру» (Асмолов, 2012, с. 240).

Одной из заметных и ощутимых особенностей современной ситуации в образовании выступает увеличивающийся с каждым годом объем информации, подлежащей усвоению. А.Н. Леонтьеву приписывается такая оценка происходящего: происходит обнищание души при обогащении информацией (см, например, И. Алейникова, 2006; Асмолов, 2012). В этой связи возникает вопрос о возможности опоры на иной подход при организации школьного обучения: рассмотрению этого вопроса посвящен § 7.2. «Системно-деятельностный подход к образованию». А.Г. Асмолов отмечает, что наметился переход от парадигмы знаний, умений, навыков к системно-деятельностной парадигме образования, которая базируется на научной школе культурно-деятельностной психологии: ее принципы были разработаны выдающимися мыслителями XX века: Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, П.Я. Гальпериным, А.В. Запорожцем, Л.В. Занковым, Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым (Асмолов, 2012).

С позиций системно-деятельностного подхода происходит проектирование стандартов общего образования. При этом «актуальной и новой задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно *психологической* составляющей фундаментального ядра содержания образования наряду с традиционным изложением *предметного* содержания конкретных дисциплин» (Асмолов, Бурменская, Володарская и др., 2007, с.18).

Едва ли не самым главным выводом, имеющим большое практическое значение, является вывод о том, что овладение универсальными учебными действиями учащимися создает **«возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т.е. умения учиться»** (Формирование универсальных учебных действий..., 2010, с. 3). В этой связи особое теоретическое значение принимает методологический анализ научных подходов, которые были положены в

основание системно-деятельностного подхода к образованию – такой анализ будет способствовать построению продуктивных моделей взаимодействия теории и практики.

Создатели системно-деятельностного подхода к числу выдающихся мыслителей XX века, оказавших существенное влияние на последующее развитие и образования в целом, и практической психологии образования, в частности, относят Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурию, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Не представляется возможным в одной работе говорить о вкладе всех психологов, остановимся на значении теории П.Я. Гальперина для разработки вопросов образования. Складывается парадоксальная ситуация, когда, с одной стороны, заслуги П.Я. Гальперина давно признаны, а с другой – явно недооценены с точки зрения тех возможностей, которые открывает теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина для разработки проблем *методологии практической психологии образования*. Восполнению этого пробела и посвящено наше диссертационное исследование.

В последней *главе восьмой «Перспективы психотехнического подхода в образовании»* поднимается вопрос о тех практических задачах образования, которые могут быть успешно решены с опорой на психотехнические исследования.

Рассмотрение теории П.Я. Гальперина как психотехнической по своей методологии было бы неполным без обращения к созданным во второй половине XX века авторским педагогическим системам: системе развивающего обучения Л.В. Занкова, системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, программе «Развитие» А.В. Запорожца-Л.А. Венгера, школе «Диалог культур» В.С. Библера, педагогике сотрудничества С. Соловейчика, модели «Адаптивная школа для всех» Е. Ямбурга. Этот список завершает педагогика здравого смысла А.А. Леонтьева и создание «Школы 2000» (впоследствии «Школа 2100»).

Один из параграфов § 8.1 «Педагогика здравого смысла А.А. Леонтьева» знакомит с теоретическими представлениями А.А. Леонтьева и их последующей практической реализацией.

А.А. Леонтьев поставил задачу создания модели школы сегодняшнего дня – модели, которую смог бы реализовать каждый директор и каждый учитель. А.А. Леонтьев предпринял попытку определить место развиваемого им направления, названного им *вариативным личностно-деятельностным подходом*.

К числу принципов педагогики здравого смысла относятся следующие, получившие всестороннюю характеристику:

1. Личностно-ориентированный характер педагогики здравого смысла.
2. Культурно-ориентированный характер педагогики здравого смысла.
3. Деятельностно-ориентированный характер педагогики здравого смысла.

А.А. Леонтьев подчеркнул своеобразие развиваемого им подхода по сравнению с системами развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. В частности, он обратил внимание на важный в

практическом отношении момент: если направления развивающего обучения создают как бы новую школу рядом с массовой (Леонтьев А.А., 1997), то педагогика здравого смысла направлена на разработку *«модели развивающего обучения для переходного периода»* (Леонтьев А.А., 1997, с.4).

Д.А. Леонтьев назвал развиваемый А.А. Леонтьевым подход *гуманистической философией образования* (Леонтьев Д.А., 2015). А.Г. Асмолов видел в А.А. Леонтьеве автора нового мировоззрения, порожденного энциклопедическим стилем его мышления.

Специального пристального внимания заслуживает опыт учителей, который получил отражение в их научных и методических публикациях; они, не отдавая себе в том отчета, на практике весьма успешно реализуют психотехнический подход, формируя ценностное отношение к миру у своих воспитанников. Как замечает А.Г. Асмолов, авторские школы играют важную роль в вариативном образовании; они *«выступают как поисковые механизмы, апробирующие разные пути образования в культуре»* (Асмолов, 2012, с. 234). Обращение к накопленному школьными педагогами практическому и теоретическому опыту (Курганов, Айзерман, Степанская, Раппопорт и др.) содержится в § 8.2. *«Нерешенные проблемы и направления современных исследований в области практической психологии образования»*.

Затрагивая вопрос психотехнического подхода к образованию, мы невольно обращаемся к школьному обучению, *«забывая»* при этом, что овладение способами анализа действительности и формирование отношения к миру начинается значительно раньше. Исследование возможностей психотехнического подхода в его применении к дошкольному детству – большая самостоятельная психологическая задача.

В *«Заключении»* подводятся итоги исследования с точки зрения его значения для понимания места теории П.Я. Гальперина в отечественной науке и практике.

Еще при жизни П.Я. Гальперина его представления о предмете и методе психологического исследования имели как ярых сторонников, так и оппонентов. Результаты проведенных под руководством П.Я. Гальперина исследований не только подтвердили верность его оригинального общепсихологического подхода, но и оказались полезными для образовательной практики. Наше диссертационное исследование направлено на обоснование возможности рассмотрения *теории П.Я. Гальперина как психотехнической по своему методологическому основанию и потому выступающей одним из возможных оснований для построения практической психологии образования*, а значит адекватной для психологического (в отличие от педагогического) анализа школьного обучения и последующей организации на его основе реального практического включения в процесс обучения.

## Выводы

1. Разработка проблем практической психологии образования базируется на философии образования как мировоззренческом основании, определяющем направления психологической мысли.
2. Авторское понимание задачи практической психологии образования опирается на идею рассмотрения психологического аспекта образования лишь как одного из его аспектов и потому предполагает выведение задач практической психологии образования из задач образования вообще.
3. Построение практической психологии образования как психотехнической системы выступает одним из возможных способов решения проблемы соотношения психологической науки и образовательной практики.
4. Практическая психология образования выступает как методология вариативного образования и основание для разработки системно-деятельностного подхода к школьному обучению.
5. Теория П.Я. Гальперина отвечает принципам психотехнического подхода и потому может быть выбрана в качестве научного основания для построения практической психологии образования.
6. Рассмотрение теории П.Я. Гальперина как образца реализованного психотехнического подхода помогает обнаружить возможные точки ее практического применения при разработке таких вопросов, как содержание подлежащего усвоению материала и организация его усвоения, определение эффективности учебного процесса, психологическая диагностика и коррекция школьных трудностей.
7. Одним из перспективных направлений развития практической психологии образования выступает разработка с опорой на теорию П.Я. Гальперина системы требований к содержанию школьного обучения, которое обеспечивало бы высокий уровень овладения школьной программой и мощный развивающий эффект.
8. Рассмотрение теории П.Я. Гальперина как теоретического основания психотехнических исследований в рамках практической психологии образования обеспечивает возможность ее целостного представления в единстве двух ее сторон: общепсихологической и конкретно-психологической.

## Публикации по теме диссертации

Основное содержание диссертации отражено в 71 научной публикации (общий объемом – 77,54 п.л.; авторский вклад – 76,94 п.л.).

**Публикации в изданиях, индексируемых в Web of Science, Scopus, RSCI, а также в рецензируемых научных изданиях из перечня, утвержденного Учёным Советом МГУ для защиты в диссертационном совете МГУ по специальности 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии:**

1. Степанова М.А. Интериоризация и/или экстериоризация / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2021. №2. С. 96-105. 1,22 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**
2. Степанова М.А. Учение П.Я. Гальперина об ориентировке и методы психологического исследования / М.А. Степанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. №1. С. 289-311. 1,35 п.л. **RSCI; ИФ РИНЦ – 1,418.**
3. Степанова М.А. Культурно-историческая дефектология Л.С. Выготского / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2020. №5. С. 92-108. 1,35 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**
4. Степанова М.А. Практика восстановительного обучения в военные годы: факты из научной биографии П.Я. Гальперина / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2020. №3. С. 103-116. 1 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**
5. Степанова М.А. Психология трудного детства. К 150-летию со дня рождения В.П. Кащенко (1870-1943) / М.А. Степанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. №3. С. 239-261. 1,24 п.л. **RSCI; ИФ РИНЦ – 1,418.**
6. Степанова М.А. Психологические основы образовательной практики в теории С.Л. Рубинштейна / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2019. №3. С. 119-129. 0,9 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**
7. Степанова М.А. С.Л. Рубинштейн и П.Я. Гальперин: сопоставление позиций по проблеме интериоризации / М.А. Степанова // Психологический журнал. 2019. Том 40. №2. С. 94-104. 1,03 п.л. **IF WoS – 0,548; SCOPUS SJR – 0,225.**
8. Степанова М.А. Культурно-историческая теория и практика образования. *Рецензия* на книгу: Зинченко В.П. Психология образования / Ред.-сост. Н.Д. Гордеева, науч. ред. А.И. Назаров. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2018. 384 с., илл. / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2019. №5. С. 161-162. 0,18 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**
9. Степанова М.А. Международная научная конференция «Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе» / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2018. №6. С. 160-161. 0,3 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**
10. Степанова М.А. Педагогика исключительного детства В.П. Кащенко: к 110-летию Санатория-школы для дефективных детей в заведывании доктора В.П. Кащенко [Электронный ресурс] / М.А. Степанова // Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7. № 3. С. 1–23. 1,3 п.л. **RSCI; ИФ РИНЦ – 0,602.**
11. Степанова М.А. Трактовка психологии развития в работах Л.Ф. Обуховой / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2018. №3. С. 113-123. 0,91 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**
12. Степанова М.А. Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России – 2018» / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2018. №5. С. 157-158. 0,4 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

13. Степанова М.А. Философское завещание психологам XXI века. Рецензия на книгу: Зинченко В.П. Философское наследие / Науч. ред. Т.Г. Щедрина; сост. Т.Г. Щедрина, В.Н. Порус. М.; СПб.: ЦГИ «Принт», 2016. 504 с. / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2018. №2. С. 164-165. 0,18 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**
14. Степанова М.А. Международная конференция «Научная школа П.Я. Гальперина: история, современное состояние, перспективы развития» / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2017. №6. С. 157-158. 0,4 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**
15. Степанова М.А. П.Я. Гальперин о преодолении односторонности деятельностного подхода / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2017. №5. С. 107-124. 1,66 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**
16. Степанова М.А. Психолог, медик, философ: вехи научной биографии П.Я. Гальперина / М.А. Степанова // Национальный психологический журнал. 2017. №3(27). С. 21–32. 1,38 п.л. **RSCI; ИФ РИНЦ – 1, 608.**
17. Степанова М.А. Историческое значение общепсихологической теории П.Я. Гальперина / М.А. Степанова // Психологический журнал. 2016. Т. 37. №1. С. 112-123. 1,2 п.л. **IF WoS – 0,548; SCOPUS SJR – 0,225.**
18. Степанова М.А. Лингвистика и педагогика здравого смысла: идеи, психологические основания, перспективы / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2016. № 6. С. 99-113. 1,18 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**
19. Степанова М.А. Возрастные возможности усвоения математических понятий (на материале начальной школы) / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2015. №1. С. 69-81. 1,03 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**
20. Степанова М.А. Деятельностная теория учения: прошлое, настоящее, будущее / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2013. №6. С. 77-87. 1,18 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**
21. Степанова М.А. Образование сквозь призму культурно-исторической психологии / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2013. №6. С. 147-150. 0,29 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**
22. Степанова М.А. Проблема личности в научном наследии П.Я. Гальперина / М.А. Степанова // Культурно-историческая психология. 2013. №4. С. 101-109. 0,95 п.л. **RSCI; ИФ РИНЦ – 1, 562; SCOPUS SJR – 0,261.**
23. Степанова М.А. П.Я. Гальперин: опыт построения неклассической психологии / М.А. Степанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. №4. С.43-52. 0,6 п.л. **RSCI; ИФ РИНЦ – 1,418.**
24. Степанова М.А. Петр Яковлевич Гальперин: жизненные и профессиональные ориентиры / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2012. №5. С. 96-109. 1,13 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**
25. Степанова М.А. Кембриджские комментарии к Выготскому / М.А. Степанова, С.С. Степанов // Вопросы психологии. 2010. №3. С. 132-135. 0,26 п.л./0,13 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

26. Степанова М.А. Нить Ариадны в лабиринте психической жизни / М.А. Степанова // Культурно-историческая психология. 2010. №3. С. 115-118. 0,45 п.л. **RSCI; ИФ РИНЦ – 1, 562; SCOPUS SJR – 0,261.**

27. Степанова М.А. О состоянии педагогической психологии в свете современной социальной ситуации / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2010. №1. С. 78-91. 1,18 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

28. Степанова М.А. От Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину: психотехнический подход в психологии образования / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2010. №4. С. 14-27. 1,2 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

29. Степанова М.А. Психологическая наука и философия в сфере образования: современное состояние и актуальные задачи / М.А. Степанова // Вопросы философии. 2010. №6. С. 67-79. 1,15 п.л. **IF WoS – 0,41; SCOPUS SJR – 0,204.**

30. Степанова М.А. Культурно-историческая психология глазами П.Я. Гальперина. Об одном опыте прочтения Л.С. Выготского / М.А. Степанова // Культурно-историческая психология. 2009. №1. С. 112-117. 0,61 п.л. **RSCI; ИФ РИНЦ – 1, 562; SCOPUS SJR – 0,261.**

31. Степанова М.А. Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2008. №1. С. 111-122. 1,04 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

32. Степанова М.А. Возвращение классики / М.А. Степанова, С.С. Степанов // Психологическая наука и образование. 2006. №2. С.105-109. 0,6 п.л. /0,3 п.л. **IF WoS – 0,49; SCOPUS SJR – 0,215.**

33. Степанова М.А. Научная система педагогической психологии / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2006. №5. С. 151-155. 0,31 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

34. Степанова М.А. П.Я. Гальперин: теория, опередившая время / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2006. №1. С. 146-156. 0,91 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

35. Степанова М.А. Психологическое лицо литературы / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2006. №3. С. 109-122. 1,14 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

36. Степанова М.А. Прошлое и настоящее психологии образования (по материалам журнала «Вопросы психологии») / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2005. №2. С.34-58. 2,1 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

37. Степанова М.А. Психологический анализ педагогического процесса (на примере школьного курса лингвистики) / М.А. Степанова // Психологическая наука и образование. 2005. №4. С. 5-13. 0,7 п.л. **IF WoS – 0,49; SCOPUS SJR – 0,215.**

38. Степанова М.А. Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2004. №4. С.91-101. 0,9 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

39. Степанова М.А. Умственное развитие в условиях неразвивающегося обучения / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2004. №5. С.33-46. 1,16 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

40. Степанова М.А. Петр Яковлевич Гальперин – психолог XXI века / М.А. Степанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2003. №2. С.73-83. 1,1 п.л. **RSCI; ИФ РИНЦ – 1,418.**

41. Степанова М.А. Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2003. №4. С.76-83. 0,68 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

42. Степанова М.А. Теория П.Я. Гальперина глазами психологов XXI века / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2003. №1. С.136-140. 0,6 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

43. Степанова М.А. Место теории П.Я. Гальперина в психологической концепции деятельности / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2002. №5. С.28-41. 1,2 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

44. Степанова М.А. О критериях профессионализма школьного психолога / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2002. №1. С.88-94. 0,5 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

45. Степанова М.А. Проблема обучения и развития в трудах Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2001. №4. С.106-114. 0,7 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

46. Степанова М.А. Деятельностный подход: вчерашний день или будущее психологической науки? / М.А. Степанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2001. №3. С.94-99. 1 п.л. **RSCI; ИФ РИНЦ – 1,418.**

47. Степанова М.А. Деятельностный подход в психологии: путь пройденный и предстоящий / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2001. №1. С.145-148. 0,5 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

48. Степанова М.А. Комментарии не лишни (Рассуждения практического психолога по поводу услышанного на Челпановских чтениях) / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2001. №3. С.130-135. 0,6 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

49. Степанова М.А. Профессия: практический психолог / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2001. №5. С.80-85. 0,5 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

50. Степанова М.А. Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л.С. Выготский и П.Я. Гальперин / М.А. Степанова // Вопросы психологии. 2000. №6. С.90-99. 0,8 п.л. **IF WoS – 0,493; SCOPUS SJR – 0,218.**

51. Степанова, М.А. Представления о параметрах умственных действий в психологическом учении П.Я. Гальперина / М.А. Степанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1998. №3. С.95-103. 0,8 п.л. **RSCI; ИФ РИНЦ – 1,418.**

## Монография

52. Степанова М.А. Психолог в школе: Факты, комментарии, рекомендации / М.А. Степанова М.: ТЦ Сфера. 2005. 288с. (Библиотека практического психолога). 18 п.л.

## Публикации в других изданиях

53. Степанова М.А. Дистанционное обучение: размышления вместе с классиком / М.А. Степанова // Диалог. 2020. № 5. С. 56-64. 1 п.л.

54. Коррекционная (лечебная) педагогика: история возникновения. Этапы жизненного пути Всеволода Петровича Кащенко / М.А. Степанова // Дефектология. 2020. № 2. С. 3-20. 1,2 п.л. ИФ РИНЦ - 0,448.

55. Степанова М.А. Самое светлое место на земле... Размышления о школе и учительской профессии / М.А. Степанова // Диалог. 2019. №1. С. 4-16. 0,9 п.л.

56. Степанова М.А. История коррекционной педагогики в фактах и событиях. К 110-летию Санатория-школы для дефективных детей В.П. Кащенко / М.А. Степанова // Специальное образование. 2018. №4. С. 158-177. 1,0 п.л. ИФ РИНЦ – 0,551.

57. Степанова М.А. Деятельностная теория учения и ее значение для современной практики образования / М.А. Степанова // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий / Сборник материалов международной научно-практической конференции 05 – 06 апреля 2017 г. / Под ред. д-ра пед. наук, профессора С.Е. Шишова. М.: МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ); ООО «ВАШ ФОРМАТ». 2017. С. 331-335. 0,5 п.л.

58. Степанова М.А. Культурно-историческая психология: истоки и логика развития / М.А. Степанова // Диалог. 2017. №2. С. 3-8. 0,9 п.л.

59. Степанова М.А. Проблема становления личности в культурно-исторической (культурно-деятельностной) и гуманистической психологии: психолого-педагогический анализ / М.А. Степанова, Ю.Ю. Гуляев // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2017. №2. С. 20-39. 1,19 п.л./0,59 п.л. ИФ РИНЦ – 0,418.

60. Степанова М.А. Дистанционное обучение детей с ОВЗ / М.А. Степанова, О.Л. Рузинова, Е.В. Цыганцов // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. №7. С. 17-25. 1,2 п.л. / 0,4 п.л. ИФ РИНЦ – 0,2.

61. Степанова М.А. Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы / М.А. Степанова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2014. №3. С. 99-104. 0,4 п.л. ИФ РИНЦ – 0,2.

62. Степанова М.А. Культурно-историческая психология: истоки и логика развития / М.А. Степанова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2012. Том 17. Выпуск 1. С. 119-122. 0,5 п.л. ИФ РИНЦ – 0,221.

63. Степанова М.А. Педагогика и психология детской исключительности (К 140-летию со дня рождения В.П. Кащенко) / М.А. Степанова // Дефектология. 2010. №5. С. 3-13. 0,8 п.л. ИФ РИНЦ - 0,448.

64. Степанова М.А. Психология образования: современное состояние и актуальные задачи / М.А. Степанова // Вестник практической психологии образования. 2010. № 3 (24). С. 21-25. 0,5 п.л. ИФ РИНЦ – 0,221.

65. Степанова М.А. Актуальные проблемы психологии воспитания в контексте педагогической практики / М.А. Степанова // Journal of International Scientific Publications: Language, Individual & Society, 2009, Volume 3, part 2, p. 294-302. ISSN: 1313 2547 <http://www.science-journals.eu>. 1 п.л.

66. Степанова М.А. Исключительные дети. Предисловие к книге: Кащенко В.П. Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрастах / М.А. Степанова // Кащенко В.П. Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрастах. М.: Школьная пресса, 2005. С.3-13. 0, 8 п.л.

67. Степанова М.А. К читателям. Предисловие к книге: Кащенко В.П. Воспитание-обучение трудных детей. Из опыта санатория-школы / М.А. Степанова // М.: Кащенко В.П. Воспитание-обучение трудных детей. Из опыта санатория-школы. М.: Школьная пресса, 2005. С.3-8. 0,5 п.л.

68. Степанова М.А. С.Л. Рубинштейн и П.Я. Гальперин: продолжение диалога об интериоризации / М.А. Степанова // Актуальные проблемы истории психологии на рубеже тысячелетий / Под ред. В.А. Кольцовой и др.: Сб. н.тр. В 2 ч. Ч. 2. М.: Изд-во МГСА, 2002. С.50-58. 0,4 п.л.

69. Степанова М.А. П.Я. Гальперин (1902-1988) / М.А. Степанова // Степанов С.С. Век психологии: имена и судьбы. М.: Изд-во Эксмо, 2002. С. 337-345. 0, 7 п.л.

70. Степанова М.А. Трудные дети / М.А. Степанова // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т.2 (Н-Я). М.: БРЭ. 1998. С. 445-447. 0,5 п.л.

71. Степанова М.А. Готовность к школьному обучению / М.А. Степанова // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т.1 (А-М). М.: БРЭ. 1993. С. 223-224. 0,5 п.л.

По теме диссертации в период с 1998 по 2019 гг. в методических изданиях «Школьный психолог», «Управление школой» и «Классное руководство» (ИД «Первое сентября») опубликовано более 200 статей и 700 рецензий на книги по психологической и педагогической тематике (практическая психология образования, история школьной психологической службы, преподавание психологии в школе, содержание школьного обучения, психология учителя, инклюзивное обучение и т.п.).