

Азлецкая Елена Николаевна

канд. психол. наук, доцент, доцент

Брезгалова Александра Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151514

УЧЕБНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в статье обосновывается системообразующая роль учебных коммуникативных действий (УКД) в организации учебной деятельности младших школьников согласно ФГОС НОО. Показана цикличность развития УКД, охватывающая диагностику, проектирование, взаимодействие и коррекцию. Разработана целостная теоретическая модель организации учебной деятельности посредством УКД, включающая контекстуальный, коммуникативный, регулятивно-познавательный, мотивационно-аффективный и метакогнитивный модули. Описаны ключевые механизмы воздействия: внешняя координация, совместное конструирование знаний, поэтапная интериоризация и рефлексия. Практическая значимость – разработка психолого-педагогических технологий, рекомендаций и диагностического инструментария. Модель также предоставляет индикаторы для оценки эффектов и векторы дальнейших исследований.*

***Ключевые слова:** учебные коммуникативные действия, начальная школа, учебная деятельность, системно-деятельностный подход, регуляция и интериоризация, мотивация, диагностика и рефлексия.*

Введение.

Современная образовательная парадигма, закреплённая в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования

(далее – ФГОС НОО), подчеркивает развитие личности ученика и его способность к самостоятельному обучению [22]. В рамках этой парадигмы учебные коммуникативные действия (далее – УКД) выступают одним из ключевых факторов: они способствуют социальной адаптации младших школьников в коллективе и формированию умения учиться, обеспечивая взаимодействие, сотрудничество и поддержку развития регулятивных и познавательных универсальных учебных действий [13; 19].

Несмотря на очевидную важность УКД, практическая реальность показывает противоречие: общественные и профессиональные ожидания относительно формирования коммуникативно компетентной личности сталкиваются с ограничениями существующих психолого-педагогических подходов. Эти ограничения проявляются в недостаточной системности методик, разнородности диагностических инструментов и недостаточной эмпирической проверке программ формирования УКД в широких и лонгитюдных выборках [6–8; 11; 18; 25; 26].

Цель исследования – теоретически обосновать системообразующую роль УКД в организации учебной деятельности младших школьников и представить операциональную модель ее реализации.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- проанализировать и систематизировать теоретические подходы к пониманию сущности УКД и учебной деятельности младших школьников;
- синтезировать эмпирические данные о влиянии УКД на когнитивные, мотивационные и регулятивные компоненты учебной деятельности;
- определить ключевые компоненты и структурные характеристики УКД, значимые для младшего школьного возраста;
- разработать теоретическую модель механизмов формирования учебной деятельности посредством УКД.

Научная новизна состоит в комплексном теоретическом обосновании системообразующей роли УКД и выявлении механизмов их влияния на мотивацию, саморегуляцию и познавательное развитие младших школьников. Резуль-

таты могут лечь в основу психолого-педагогических технологий, методических рекомендаций и диагностических инструментов для начальной школы, направленных на развитие УКД и повышение автономии учащихся.

Методология исследования.

Теоретическое осмысление учебной деятельности младших школьников базируется на принципах деятельностного подхода, рассматривающего ее как особый вид социальной активности, циклично объединяющей целеполагание, мотив, учебную задачу, освоение способов действия и рефлексия (Л.С. Выготский; А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев). В узком психологическом смысле «учебная деятельность» определяется как система действий, обеспечивающих самостоятельное усвоение знаний и умений и организацию этого процесса; в широком – как «умение учиться», опирающееся на универсальные учебные действия (далее – УУД) [1]. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС НОО, структурирует УУД на четыре взаимосвязанных модуля: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный, которые определяют метапредметные результаты обучения.

В психолого-педагогической традиции понятие коммуникативных действий охватывает широкий спектр умений, необходимых для межличностного взаимодействия. Это включает владение монологической и диалогической речью, способность формулировать вопросы, координировать совместную деятельность, учитывать позицию партнера, разрешать конфликты и распределять роли [4]. Различают следующие типологические группы коммуникативных действий: речевые (выражение и понимание смысла в устной и письменной форме), организационно-интерактивные (планирование сотрудничества, регуляция действий партнера), перцептивные (принятие перспективы другого) и кооперативные (достижение согласованных решений в паре или группе) [1].

Учебные коммуникативные действия понимаются как специально организованное подмножество коммуникативных навыков, ориентированное на решение учебных задач. В отличие от общих коммуникативных навыков, УКД: а) функционально связаны с учебной ситуацией и содержанием предмета;

б) способствуют переходу «от внешних действий к внутренней регуляции»; в) интегрированы с регулятивными и познавательными операциями, организуя совместное познание [3]. Признаки УКД: целенаправленность на учебную цель; операционная структура (план – взаимодействие – оценка); осознанность; перенос в новые учебные контексты [5].

УКД выступают как прикладной набор коммуникативных операций внутри общего класса УУД, что позволяет выделять индикаторы, специфичные для коммуникативных учебных задач (например, частота вопросов по содержанию, структура аргументации в парной работе). Связь между УКД и учебной деятельностью носит двусторонний характер. С одной стороны, развитые УКД обеспечивают продуктивное сотрудничество, обмен знаниями и формирование общих способов действий, что непосредственно влияет на успешность обучения и адаптацию в школе. С другой стороны, сама учебная деятельность служит ведущей средой для становления коммуникативной компетентности, поскольку она предполагает активное включение в диалог, групповое решение задач, учебные дискуссии и проектную работу.

Теоретические основания настоящего исследования опираются на:

- деятельностный и культурно-исторический подходы, которые формируют понимание интериоризации средств общения в структуру учения [2];
- коммуникативно-деятельностный подход, подчеркивающий роль коммуникации как условия и механизма усвоения способов действий, особенно в условиях кооперации и учебной дискуссии [14];
- концепции развития речевой активности и социальной компетентности, раскрывающие функции общения (информационная, регуляционная, аффективная) и их структурные компоненты (коммуникативный, интерактивный, перцептивный), которые служат базой для конструирования УКД [24].

Развитие УКД у младших школьников имеет ряд возрастных особенностей. Неполная произвольность поведения проявляется в перебивании, выкриках и трудностях с поддержанием темы разговора; формирование умения целенаправленно высказывать мысли еще продолжается. Диалогическая речь обыч-

но опережает монологическую, а словарный запас ограничивает способность к развернутой аргументации. Эмоциональная импульсивность затрудняет рациональное разрешение конфликтов: дети быстро обижаются и реагируют эмоционально, что переводит общение с вербального на эмоционально-экспрессивное. Ограниченный социальный опыт и недостаток ролевых моделей осложняют понимание чужой позиции и способность к сопереживанию. Низкая критичность мышления мешает улавливать иронию, намеки и скрытые смыслы, а высокая внушаемость ведет к подражанию и согласованию с мнением большинства без аргументации. Активность речи зависит от ситуации: интерес, комфорт и формат общения определяют вовлеченность. Игровая мотивация и еще формирующаяся рефлексия создают одновременно благоприятные возможности и ограничения для развития коммуникативных умений [15; 20; 23].

Эмпирические данные указывают, что целенаправленное формирование УКД повышает учебные достижения через активизацию дискуссионных и проблемно-ориентированных форм работы: улучшаются понимание материала, аргументация и рефлексивное мышление. Мотивационный компонент увеличивается за счет ситуаций успеха и рефлексивной поддержки, что повышает вовлеченность. Регуляция усиливается через внешнюю координацию и последующую интериоризацию планирования и контроля. Важно: большинство эмпирических исследований фрагментарны и методологически неоднородны; следовательно, выводы носят условный характер и требуют лонгитюдной верификации [6–8; 11; 18; 25; 26].

Учебные коммуникативные действия младших школьников включают в себя комплекс взаимосвязанных компонентов, необходимых для успешного учебного взаимодействия. Мотивационно-познавательный компонент проявляется в готовности ребенка к диалогу с учителем и сверстниками, его интересе к заданию и осознании учебной цели. Он определяется уровнем учебной мотивации и эмоциональной готовности к общению [25]. Лингвистически-речевой компонент охватывает словарный запас, фонетико-графические навыки, грамматическую правильность высказываний, умение формулировать вопросы и ответы, а также навыки монологической и диалогической речи, критически важ-

ные для постановки проблем и совместного решения учебных задач [9]. Социокультурный компонент включает умение учитывать позиции партнеров, соблюдать нормы речевого поведения и этикет общения, а также представления о ролевых моделях взаимодействия, что необходимо для кооперации и коллективного обсуждения учебного материала [12]. Регулятивно-познавательный компонент отвечает за организацию собственной коммуникативной деятельности: планирование высказываний, соблюдение очередности, контроль соответствия реплики задаче и корректировка поведения на основе обратной связи. Этот компонент тесно связан с учебной саморегуляцией и исполнительной функцией [17]. Метакогнитивный компонент проявляется в способности оценивать эффективность собственного общения, прогнозировать реакцию партнера и рефлексировать по поводу выбранной стратегии взаимодействия, способствуя устойчивому развитию коммуникативных компетенций и переносу навыков в новые учебные ситуации [24].

Структурно УКД организованы циклично: подготовка (актуализация знаний), формулирование (выражение мысли), интерпретация (понимание партнера), регуляция (коррекция высказывания) и рефлексия (оценка взаимодействия). Компоненты УКД: мотивационно-познавательный, лингвистически-речевой, социокультурный, регулятивно-познавательный и метакогнитивный. Для практической диагностики полезно выделять конкретные индикаторы для каждого компонента (например, для лингвистического – объем и сложность высказываний; для регулятивного – частота планов и проверок; для мотивационного – показатели анкет вовлеченности).

В младшем школьном возрасте цикличность проявляется через повторные уточнения и восстановление смысла вследствие формирования рабочих стратегий общения и ограниченной произвольной регуляции. Развиваясь, диалоги усложняются и переходят к групповым обсуждениям. Практически значимы коммуникативная последовательность, синхронность, прагматическая направленность и стратегическая гибкость. При речевых нарушениях дети проявляют

коммуникативную тревогу и требуют целенаправленного формирования речевых и регулятивных умений [9; 10; 16; 21].

Таким образом, УКД младших школьников формируются на пересечении речевых, мотивационных, регулятивных и социокультурных компонентов и обладают циклической структурной организацией, требующей внешней поддержки и поэтапного обучения. Развитие этих компонентов должно основываться на системной работе педагогов и педагогов-психологов, включающей моделирование коммуникативных ситуаций, тренировку речевых средств, развитие планирования и рефлексии, а также создание безопасной социально-педагогической среды.

Результаты и обсуждение.

На рисунке 1 представлена динамичная система развития УКД в учебной деятельности. Предлагаемая система (см. рис. 1) представляет собой итеративный цикл: 1) диагностика и целеполагание; 2) проектирование коммуникативных заданий и ролей; 3) создание коммуникативной среды и поддержка; 4) коммуникативное взаимодействие и выполнение заданий; 5) рефлексия и коррекция. На начальных этапах этого цикла педагог выполняет функцию активного инструктора (моделирование, подсказки, контроль); по мере достижения критериев интериоризации его роль смещается к фасилитатору и наблюдателю.

Модуль 1 «Диагностика и целеполагание» является центральным звеном, инициирующим и завершающим цикл развития. На начальном этапе он осуществляет первичную оценку текущего уровня УКД обучающихся, выявляя их зоны ближайшего развития и формулируя конкретные, измеримые коммуникативные цели. Рекомендуемые инструменты – шкала самоконтроля, чек-лист коммуникативных операций, анализ диалогов; периодичность – начальный срез и промежуточные измерения через 8 и 16 недель.



Рис. 1. Система развития учебных коммуникативных действий

Это целеполагание, основанное на диагностических данных, служит фундаментом для дальнейших шагов. Важная входящая связь для этого модуля – обратная связь от модуля 5 «Рефлексия и коррекция», что подчеркивает итеративный характер системы: результаты предыдущего цикла становятся отправной точкой для нового диагностического этапа и корректировки целей. Исходящие связи модуля 1 направлены к модулю 2 «Проектирование коммуникативных заданий и ролей», передавая информацию о необходимых компетенциях для разработки релевантных задач.

Модуль 2 «Проектирование коммуникативных заданий и ролей» принимает входные данные от модуля 1, используя их для разработки коммуникативных задач, таких как дискуссии, дебаты, проектная работа или ролевые игры, требующих активного применения УЖД. В рамках этого модуля также осуществляется распределение ролей, стимулирующих различные типы коммуникатив-

ного поведения, с учетом дифференциации по коммуникативной нагрузке. Развитие речевой базы учащихся (лексико-грамматический запас, речевые схемы вопросов/аргументов), как сквозной процесс, начинает интегрироваться уже на этом этапе через продуманный выбор речевого материала и типов взаимодействия. Ключевой показатель эффективности – частота аргументированных высказываний, число вопросов по содержанию, доля учащихся, выполняющих планирование. Сформированные задания и роли затем передаются как исходящая связь к модулю 3 «Создание коммуникативной среды и поддержка».

Модуль 3 «Создание коммуникативной среды и поддержка» получает от модуля 2 конкретные задания и, опираясь на них, создает безопасную и стимулирующую коммуникативную среду. Данный модуль предназначен для оказания необходимой психолого-педагогической поддержки. Она включает формирование речевой базы, обучение вопросительным стратегиям и навыкам аргументации, а также предоставление регулятивных подсказок и правил вежливости. Уровни внешней опоры и регламенты подсказок регулируются, переходя от максимальной степени к умеренной, а затем и к минимальной. Таким образом, этот модуль реализует существенную часть процесса развития речевой базы. Он выступает в качестве связующего звена между проектированием и непосредственной реализацией, обеспечивая условия для эффективного взаимодействия. Исходящие связи этого модуля направлены к модулю 4 «Коммуникативное взаимодействие и выполнение заданий».

Модуль 4 «Коммуникативное взаимодействие и выполнение заданий» – этап непосредственной реализации УКД. На этом этапе учащиеся применяют и отрабатывают коммуникативные навыки в групповой и парной работе, дискуссиях и презентациях в условиях, созданных модулем 3. Роль педагога смещается от активного инструктора к функциям фасилитатора и наблюдателя, что способствует развитию самостоятельности обучающихся. Результаты и процессы взаимодействия формируют ключевые выходные данные, передаваемые в модуль 5. Сформированность УКД оценивается по результатам выполнения заданий и мониторингу взаимодействия.

Модуль 5 «Рефлексия и коррекция» – завершающий этап цикла. Он получает данные о ходе и результатах коммуникативного взаимодействия от модуля 4. Функцией этого модуля является анализ эффективности коммуникативного процесса, выявление сильных сторон и «зон роста» в развитии УКД. Рефлексия осуществляется как на индивидуальном (самооценка), так и на коллективном (взаимооценка) уровнях при участии педагога. На основе полученных данных планируются дальнейшие шаги по развитию УКД. Ключевой исходящей связью модуля 5 является обратная связь к модулю 1, которая замыкает цикл, позволяя корректировать цели и методы на следующем витке обучения. Критерием перехода к следующему витку служит достижение предустановленных ключевых показателей эффективности УКД.

Таким образом, представленная система функционирует как непрерывный, самокорректирующийся цикл. Результаты рефлексии (модуль 5) постоянно питают диагностику и целеполагание (модуль 1), обеспечивая адаптивность и персонализацию образовательного процесса. Сквозные элементы модели: «развитие речевой базы», интегрированное в проектирование заданий и создание среды, и «интериоризация регулятивных функций и рост самоконтроля». Последнее достигается именно через многократное прохождение всего цикла, активную поддержку (модуль 3) и глубокую рефлексия (модуль 5), что в конечном итоге ведет к повышению автономности учащихся в освоении и применении УКД. Взаимосвязь и цикличность модулей обеспечивают системное, последовательное и эффективное развитие универсальных коммуникативных действий обучающихся.

На основании анализа источников нами разработана теоретическая модель, описывающая механизмы организации учебной деятельности посредством УКД. Выделены ключевые механизмы: внешняя координация и моделирование; совместное конструирование знаний; социально-мотивирующая поддержка; механизм «внешняя регуляция → интериоризация»; метакогнитивная рефлексия. Для каждого механизма предложены операциональные индикаторы (см. раздел «Операционализация модели и дизайн исследования»). Эта модель опи-

сывает динамику учебной деятельности как взаимосвязанную систему модулей, механизмов и циклических этапов, обеспечивающих переход от внешней организации взаимодействия к автономной саморегуляции учащегося. В ее основе лежит идея о том, что контекст и коммуникация не только структурируют совместную работу, но и служат источником конструирования знаний, интериоризации регулятивных схем и метакогнитивного управления.

Контекстуальный модуль задает внешние условия учебной коммуникации и деятельности. Он определяет содержание и формат задания, формы организации (фронтальная, групповая, парная, индивидуальная), правила взаимодействия, критерии оценивания, а также эмоционально-педагогический климат. Через эти параметры контекст регулирует доступные стратегии кооперации, уровень когнитивной нагрузки и ясность целей. В результате формируются рамки, в которых становится возможной эффективная координация действий и поддерживается исходная мотивационная готовность участников.

Коммуникативный модуль обеспечивает средства и формы взаимодействия, включая речевые действия (постановка вопросов, аргументация, уточнение), организационно-интерактивные действия (планирование совместной работы, распределение ролей), перцептивные действия (учет позиции партнера) и кооперативные действия (достижение согласия, фиксация договоренностей). Коммуникация выполняет двойную функцию: с одной стороны, она выступает каналом внешней координации, снижая неопределенность и когнитивную нагрузку; с другой – является средой совместного конструирования смысла, в которой формируются и уточняются гипотезы, объяснения и решения.

Регулятивно-познавательный модуль отвечает за планирование, мониторинг, контроль и коррекцию действий, а также за выбор и применение стратегий. Взаимосвязь с коммуникацией носит двунаправленный характер: диалог поддерживает постановку целей, конкретизацию планов и критериев, тогда как регулятивно-познавательные процессы управляют ходом обсуждения, отбирают релевантные стратегии и обеспечивают проверку гипотез. На этом стыке

происходит интеграция содержательного и процедурного знания, что делает возможной его генерализацию и перенос.

Мотивационно-аффективный модуль поддерживает интенсивность и устойчивость участия посредством учебной мотивации, интереса, переживания компетентности и причастности, эмпатии и доверия. Социально-эмоциональные параметры контекста и качество взаимодействия в диалоге напрямую влияют на вовлеченность, настойчивость в преодолении затруднений и глубину обработки информации. В обратном направлении мотивационная динамика модифицирует как коммуникативные паттерны (инициативность, частота вопросов, готовность к аргументации), так и регулятивные процессы (выбор стратегий, переключаемость, устойчивость к неудачам).

Метакогнитивный модуль осуществляет оценку эффективности коммуникации и принятых решений, прогнозирование, рефлекссию стратегий и формирование критериев качества. Он получает данные от всех прочих модулей: целеполагание и мониторинг поступают из регулятивно-познавательного модуля, речевые и кооперативные показатели – из коммуникативного, а модальность участия – из мотивационно-аффективного. Возвращаемые метакогнитивные выводы включают обновленные критерии успеха, корректировки планов и способов взаимодействия, а также рекомендации для настройки будущих условий в контекстуальном модуле. Тем самым метакогнитивный контур замыкает цикл, интегрируя опыт в систему правил, стратегий и организационных решений.

Центральным элементом разработанной теоретической модели является *интериоризирующий трансформационный слой*, который обеспечивает переход от внешней регуляции к внутренним механизмам саморегуляции. Внешние договоренности, речевые планы и модели действий, изначально зафиксированные в коммуникативном взаимодействии, постепенно преобразуются во внутреннюю речь, индивидуальные планы, самоконтроль и самокоррекцию. По мере накопления опыта формируется устойчивый репертуар стратегий, снижается зависимость от внешних опор и возрастает доля автономной регуляции.

Работу всей системы обеспечивают несколько ключевых механизмов влияния. Механизм внешней координации и моделирования, порождаемый контекстом и коммуникацией, задает структуру выполнения задач, критерии и образцы действий. Это существенно снижает когнитивную нагрузку на начальных этапах, когда ребенок только приступает к освоению нового или сталкивается с незнакомой ситуацией. В этот период внешняя поддержка играет критическую роль, уменьшая умственное усилие, необходимое для понимания и инициации действий. Механизм совместного конструирования знаний, возникающий на пересечении коммуникативного и регулятивно-познавательного модулей, ведет к углублению понимания учебного материала и генерализации приобретенных знаний. Механизм социальной мотивационной поддержки связывает контекст и коммуникацию с мотивационно-аффективным модулем, укрепляя у школьников чувство компетентности и включенности в учебный процесс. Механизм «внешняя регуляция → интериоризация», опосредованный трансформационным слоем, переводит совместные регулятивные действия в индивидуальные схемы планирования и контроля. Механизм метакогнитивной рефлексии, опирающийся на данные всех модулей модели, обеспечивает оценивание используемых стратегий, уточнение критериев успешности и перенастройку действий.

Таким образом, процесс организации учебной деятельности посредством УКД разворачивается в последовательности взаимосвязанных этапов. На подготовительном этапе контекст определяет цели и правила, а мотивационно-аффективный модуль получает первичную активацию. На этапе внешней организации коммуникация совместно с регулятивно-познавательными процессами при поддержке контекста обеспечивает распределение ролей, формирование плана и уточнение способов взаимодействия. Этап совместной реализации характеризуется интенсивным обменом информацией, аргументацией, согласованием позиций и параллельным мониторингом выполнения; мотивация при этом поддерживает вовлеченность и настойчивость. На этапе внешней и внутренней регуляции осуществляется контроль и коррекция, а интериоризирующий слой переводит внешние регулятивные воздействия во внутренние планы и самокон-

троль. На завершающем этапе метакогнитивной рефлексии происходит оценка результатов и стратегий, формируются принципы переноса навыков и генерируются обратные связи: контекст корректируется для будущих циклов, коммуникация и регуляция уточняют репертуар стратегий, а мотивация укрепляется или перенастраивается.

Предложенная модель циклична: с каждым новым витком уменьшается доля внешней поддержки и возрастает вклад интериоризации и метакогнитивной регуляции, что приводит к последовательному росту автономной учебной деятельности. Эта динамика чувствительна к ряду факторов, таких как уровень речевой компетенции, возрастные особенности исполнительных функций, качество психолого-педагогического сопровождения, выбранные организационные формы, эмоционально-социальный климат, а также дифференциация по сложности и коммуникативной нагрузке заданий. Точки настройки распределены по всем модулям модели: контекст регулируется через правила, формы и климат; коммуникация – через моделирование и речевую поддержку; регуляция – через явное обучение стратегиям и использование чек-листов; мотивация – через признание успехов, посильную сложность и кооперативные достижения; метакогниция – через структурированные циклы рефлексии; интериоризация – через поэтапное снятие внешних опор и усиление вербализации внутренних планов.

Операционализация модели и дизайн исследования.

Операционализация модели опирается на соответствие между типами данных и модулями. Когнитивные показатели, отражающие результаты регулятивно-познавательного модуля, оцениваются заданиями на понимание и перенос, а также анализом речевых проявлений стратегий. Регулятивные показатели, включающие планирование, мониторинг и коррекцию, фиксируются наблюдением, чек-листами и самоотчетами. Мотивационные индикаторы, охватывающие интерес, вовлеченность и инициативность в диалоге, измеряются анкетами и шкалами наблюдения. Коммуникативные метрики, касающиеся количества и качества высказываний, вопросов, аргументов и договоренностей, извлекаются

из анализа диалогов. Метакогнитивные признаки, включающие осознанность стратегий и рефлексивные объяснения, выявляются по записям обсуждений и заданиям на реконструкцию собственных действий. Интериоризация диагностируется путем сравнения уровней саморегуляции при различной степени внешней поддержки и по данным лонгитюдных срезов.

Итоговая логика модели формулируется как последовательность сопряженных преобразований: контекст структурирует и запускает коммуникацию; коммуникация во взаимодействии с регулятивно-познавательными процессами конструирует содержание и способы действия; мотивация поддерживает интенсивность и устойчивость участия; интериоризация переводит совместную регуляцию во внутренние механизмы самоуправления; метакогниция завершает цикл, обеспечивая рефлекссию, перенастройку условий и стратегий, а также подготовку следующего витка с более высокой степенью автономии. Такая архитектура позволяет одновременно описывать и объяснять рост самостоятельности учащегося как результат согласованного влияния контекста, коммуникации, регуляции, мотивации, интериоризации и метакогнитивного управления.

Рекомендуемый дизайн реализации модели – квазиэксперимент с контрольной группой. Объем выборки определяется расчетом мощности для ожидаемых эффектов (например, $d = 0,30-0,40$; $\alpha = 0,05$; $1-\beta = 0,80$); ориентировочно 120–180 респондентов на группу при кластерной структуре данных, три волны измерений (0, 6, 12 месяцев). Инструментами могут быть валидированные шкалы мотивации (например, адаптированная шкала учебной мотивации М.В. Матюхиной), чек-листы регуляции, протокол анализа диалогов с кодировкой вопросов, аргументов и инициатив.

Рекомендуемый протокол коррекционно-развивающих занятий: не менее двух занятий в неделю по 30–40 минут (групповая работа с распределением ролей); еженедельная рефлексия 10–15 минут; диагностические срезы через 8 и 16 недель.

Необходимо заранее оговаривать и организовывать назначение участникам группы конкретных функций и обязанности во время групповой работы. Цель – структурировать взаимодействие, обеспечить вовлеченность всех членов и раз-

витие регулятивных навыков. Практически это выглядит так. Роли фиксируются до начала задания или распределяются в начале занятия (можно жребием, по очереди или по компетенциям). Каждая роль имеет четкое описание: основные задачи, ожидаемые действия и временные рамки. Примеры ролей: ведущий или модератор (координирует обсуждение, следит за временем), секретарь (записывает идеи и решения), докладчик (представляет результаты группе), исследователь (ищет факты, примеры), критик (ставит вопросы, оценивает аргументы), регулятор соблюдения правил (следит за правилами взаимодействия), рефлексатор (ведет короткую рефлексию в конце). Роли подбираются под конкретную задачу – например, для развития аргументации нужен критик; для навыков планирования – регулятор времени и планировщик.

Роли могут меняться на последующих занятиях или внутри одного занятия, чтобы каждый участник освоил разные функции (ротация ролей). Для каждой роли полезны краткие подсказки или чек-лист задач, особенно на первых занятиях. Педагог (педагог-психолог) или группа дают обратную связь по тому, как участник справился с ролью; можно использовать простые критерии (вовремя, полно, конструктивно).

Такой подход повышает ответственность учащихся, делает вклад каждого явным, способствует развитию саморегуляции, коммуникативных и метакогнитивных навыков.

Критерии интериоризации: значимое улучшение показателей саморегуляции при снижении внешней поддержки (например, ANCOVA или смещенные t-тесты с коррекцией за множественные сравнения, $p < 0,05$), а также рост частоты маркеров внутренней вербализации стратегий.

Для реализации коррекционно-развивающих занятий и диагностических процедур требуется информированное согласие родителей (законных представителей), согласие образовательной организации; анонимизация данных, процедуры обратной связи по результатам и психолого-педагогическая помощь при выявлении рисков.

Заключение.

Таким образом, учебные коммуникативные действия выступают ключевым системообразующим элементом в организации учебной деятельности младших школьников. Целенаправленное развитие УКД значительно повышает когнитивные результаты, учебную мотивацию и уровень саморегуляции. Достижение этих эффектов обеспечивается комплексным взаимодействием всех модулей предложенной теоретической модели и активным задействованием механизмов интериоризации и метакогнитивной рефлексии. Циклическая архитектура процесса, включающая этапы «диагностика → проектирование → создание среды → взаимодействие → рефлексия», способствует устойчивому росту автономии учащегося. Модель предлагает операционализацию ключевых модулей и методологические наработки, однако ее универсальная применимость требует подтверждения в лонгитюдных и многоцентровых исследованиях. Для проверки предложена стандартная схема (см. раздел «Операционализация модели и дизайн исследования»). Интеграция развития УКД в систему начального образования создает благоприятные условия для устойчивого роста самостоятельности, повышения качества усвоения знаний и успешной социальной адаптации, трансформируя «умение учиться» в реальную основу формирования индивидуальных образовательных траекторий.

Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. EDN QWLCBR
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2022. – 160 с.
3. Епишина Л.В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности / Л.В. Епишина // Начальная школа. – 2008. – №11. – С. 43–45.
4. Егорова К.В. Сущность и структура коммуникативных учебных действий младших школьников / К.В. Егорова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – №3(78). – С. 59–67.

5. Иванова В.Н. Коммуникативные универсальные учебные действия, формы взаимодействия учащихся школы / В.Н. Иванова, О.А. Штырбу // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2022. – №6(70). – С. 141–147. EDN EXWWNF
6. Карабанова О.А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны / О.А. Карабанова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – №2. – С. 11–12. EDN MUWDZH
7. Красова П.А. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте: результаты исследования / П.А. Красова // Молодежная наука: тенденции развития. – №2. – С. 29–34.
8. Лебедчук П.В. Взаимосвязь структуры общения с типологией субъектной регуляции деятельности обучающихся / П.В. Лебедчук, С.В. Хусаинова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2023. – №3(101). – С. 22–32. DOI 10.21510/18173292_2023_101_3_22_32. EDN INKYGO
9. Мендыгалиева А.К. Диалог как один из методов формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов / А.К. Мендыгалиева // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (заочной) / отв. ред. А.С. Кудинов. – Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2014. – С. 29–30.
10. Мержоева З.С. Психологические особенности развития младших школьников / З.С. Мержоева // Теоретические и практические аспекты научных исследований: сб. материалов науч.-практич. конф. – Нефтекамск, 2017. – С. 659–662.
11. Осмоловская И.М. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов / И.М. Осмоловская, Л.Н. Петрова // Начальная школа. – 2011. – №9. – С. 10–17.
12. Павлова Е.П. Формирование коммуникативных умений у младших школьников в условиях внеурочной деятельности / Е.П. Павлова, А.Н. Старостина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77–1. – С. 224–226. EDN RAEAQ7

13. Попова А.А. Универсальные учебные действия в начальном образовании / А.А. Попова, Н.Н. Титаренко, Л.Г. Махмутова. – Челябинск: ООО «Фотохудожник», 2011. – 147 с. EDN SHGYLN
14. Поздеева С.И. Учебная дискуссия в начальной школе как форма развития коммуникативных универсальных учебных действий / С.И. Поздеева // Человек и образование. – 2019. – №1(58). – С. 81–87.
15. Пудовкина Н.В. Анализ педагогических условий формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Н.В. Пудовкина, В.А. Дубовая // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – №11–2. – С. 198–204. DOI 10.24412/2500-1000-2021-11-2-198-204. EDN XEFWFY
16. Романова Е.А. Особенности формирования коммуникации как кооперация у младших школьников со стойкими трудностями в обучении / Е.А. Романова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – №3. – С. 1–9. EDN ECUHWW
17. Рябова Н.В. Опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Н.В. Рябова, О.В. Терлецкая // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. №2. – С. 29–41. DOI 10.26795/2307-1281-2018-6-2-10. EDN XTAZRJ
18. Сабирова Э.Г. Формирование исследовательских умений учащихся в информационно-образовательной среде начальной школы / Э.Г. Сабирова, В.Г. Закирова. – Казань: КФУ, 2015. – 167 с.
19. Ситосанова О.В. Сущность понятия «коммуникативные универсальные учебные действия» / О.В. Ситосанова // Современные технологии и научно-технический прогресс. – 2024. – №1. – С. 315–316. EDN VMFWXG
20. Шакина Т.В. Основы проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Т.В. Шакина // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. – 2019. – №2(17). – С. 55–58. EDN DTQUBQ

21. Тухужева Л.А. Психологические особенности младшего школьника / Л.А. Тухужева // Вопросы науки и образования. – 2021. – №8(133). – С. 53–55. EDN IYHMQT

22. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №286.

23. Чернышова Е.Л. Особенности психического развития детей младшего школьного возраста в учебно-воспитательном процессе / Е.Л. Чернышова, А.В. Белоус // Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве. – 2016. – №1. – С. 319–323. EDN XFSVIT

24. Эльсиева М.С. Теоретические аспекты формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников / М.С. Эльсиева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №2(69). – С. 387–388. EDN XNBIFV

25. Эльсиева М.С. Педагогические условия повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.С. Эльсиева. – Грозный, 2020. – 25 с. EDN MDQIXZ

26. Эхаева Р.М. Психическое развитие детей младшего школьного возраста в процессе обучения / Р.М. Эхаева, З.В. Масаева, Р.Я. Юсупова // Казанская наука. – 2014. – №6. – С. 229–235. EDN SIZYGD