

*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, закрепленная 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 рефлексию (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 УКД. 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 пытают 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 «интириоризация регулятивных функций и рост самоконтроля». Последнее достигается именно через многократное прохождение всего цикла, активную поддержку (модуль 3) и глубокую рефлексию (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 → интириоризация»; 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 коопeração, 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, рефлексию 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 рефлексию, 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-

вление 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), рефлексор (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 (во-время, 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 смешанные 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. Цикличная 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 RAEAQT

- 
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 ECUHMW
  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