



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

**Издатель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,  
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

**Научный электронный ежеквартальный журнал  
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 1 (33).  
Spring 2021

**Главный редактор**  
Т. А. Бабакова

**Редакционная коллегия**

Э. Ванхемпинг  
О. Грауманн  
С. А. Дочкин  
З. Б. Ефлова  
М. В. Иванова  
А. В. Москвина  
Е. А. Раевская  
Э. Рангелова  
В. В. Сериков  
И. З. Сковородкина  
А. П. Сманцер  
И. И. Сулима  
И. В. Филимоненко

**Редакционный совет**

А. Г. Бермус  
Е. В. Борзова  
А. Виегерова  
Е. В. Игнатович  
А. Клим-Климашевска  
А. И. Назаров  
Е. И. Соколова

**Служба поддержки**

Т. А. Каракан  
Т. А. Кириллова  
А. Г. Марахтанов  
Е. В. Петрова  
Е. И. Соколова

**ISSN 2308-7234**

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Решением Президиума ВАК журнал включен  
в Перечень рецензируемых научных изданий (с 09.08.2018 г., «Педагогические науки»)

Журнал зарегистрирован в информационных системах РИНЦ (договор 473-08/2013)  
и ERIH PLUS (18.06.15)

**Адрес редакции**

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, ул. Анохина, д. 20, каб. 208  
Электронная почта: [LLL21@petrsu.ru](mailto:LLL21@petrsu.ru)

© ФГБОУ ВО «ПетрГУ»  
© авторы статей

**ТЕБЕНЬКОВА Елена Александровна**  
доктор педагогических наук, профессор  
Институт развития дополнительного профессио-  
нального образования»  
(г. Москва, Российская Федерация)  
*eashu@mail.ru*

## **ЗАДАЧА НА ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ**

**Аннотация:** современные образовательные стандарты в школе отличает требование введения деятельностного содержания. Актуальнейшим с точки зрения практики его реализации является вопрос, как проектировать и включить в образовательный процесс такое содержание. В то время как в науке до сих пор нет четкого понимания, что принять за единицу деятельностного содержания, общую на всех ступенях школьного образования. Автор предлагает выстраивать непрерывность содержания учебной, исследовательской и проектной деятельности на учебной задаче – подходе, разработанном В. В. Давыдовым для начальной школы. В определении сущности учебной задачи на проектирование в статье развивается идея Ю. В. Громыко о проектном замысле как интегративной единице ее содержания. Как сущностные характеристики учебной задачи на проектирование обоснованы рефлексивное движение проектной команды к замыслу и оптимальной форме функциональной организации и самоопределение каждого участника в практической, социальной и индивидуально окрашенной ситуации.

**Ключевые слова:** учебная задача по В. В. Давыдову, учебная инженерная задача, учебная задача на проектирование, постановка учебной задачи на проектирование.

**Дата поступления:** 15.01.2021

**Дата публикации:** 26.03.2021

**Для цитирования:** Тебенькова, Е. А. Задача на проектирование в системе учебных задач / Е. А. Тебенькова // Непрерывное образование: XXI век. – 2021. – Вып. 1 (33). – DOI: 10.15393/j5.art.2021.6684.

**Elena A. TEBENKOVA**  
Doctor of Pedagogical Sciences, professor  
Institute of additional professional education  
development  
(Moscow, Russian Federation)  
*eashu@mail.ru*

## **PROJECT TASK IN THE SYSTEM OF LEARNING TASKS**

**Abstract:** modern educational standards in schools are distinguished by the requirement to introduce activity content. The most relevant question from the point of view of the practice of its implementation is how to project and include such content in the educational process. While in science there is still no clear understanding of what to put as a unit of activity content, common at all levels of school education. The author proposes to build the continuity of the content of educational, research and project activities on the learning task– the approach developed by V. V. Davydov for primary school. In determining the essence of the learning task for project, the article develops the idea of Yu. V. Gromyko about the project concept as an integrative unit of its content. The reflexive movement of the project team to the idea and optimal form of functional organization and self-determination of each participant in a practical, social and individually colored situation are justified as essential characteristics of the learning task for project.

**Keywords:** learning task according to V. V. Davydov, learning engineering task, learning task for project, setting learning objectives for the project.

**Received:** January 15, 2021

**Date of publication:** March 26, 2021

**For citation:** Tebenkova E. A. Project task in the system of learning tasks. In: *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the XXI century]*. 2021. № 1 (33). DOI: 10.15393/j5.art.2021.6684.

ФГОС общего среднего образования ориентирует на формирование у обучающихся умений проектной деятельности. Вовлечением старшеклассников в проектирование, кроме школы, занимаются также различные инженерные и проектные школы (летние или на базе вузов). Личный опыт и обобщение экспертного мнения об организации проектной деятельности школьников в образовательных практиках позволяют утверждать, что до сих пор нет ясно понимаемой и масштабируемой культуры проектирования в образовании. Важнейшим элементом этой культуры по праву можно назвать задачу на проектирование.

Теоретико-методологической базой обоснования задачи на проектирование выбрана теория деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), системно-мыследеятельностный подход (Г. П. Щедровицкий) и подход В. В. Давыдова, связанный с учебной задачей. Понятие учебной задачи разработано Давыдовым для начальной школы, где требуется научить детей учебной деятельности. Но в старших классах ведущая деятельность уже другая, нежели в начальных. Согласно А. А. Либерману, она «игровая по типу, общественно значимая по содержанию и социально-моделирующая по форме» [6]. Таким критериям отвечают проектирование и исследование, обучение которым выстраивается в старшей школе. Однако педагогическая задача аналогична той, которая была в начальной школе, – научить школьников проектировать. Решение этой задачи предполагает нахождение ответа на вопрос: что такое учебная задача на проектирование, как и вопрос, что такое учебная задача на исследование.

Получение ответов на эти вопросы задает возможность рассматривать деятельностное содержание для всех ступеней школьного образования и выстраивать всю деятельность школьников на едином подходе – учебной задаче. Но эти вопросы в науке пока не разработаны. В нашем исследовании мы не планируем дать ответы на весь комплекс вопросов, исследовательский интерес ограничен учебной задачей на проектирование.

### **Учебная задача по В. В. Давыдову**

Начнем с определения, что же такое задача в контексте образования. Есть много определений задачи, в данном исследовании нам ближе ее определение А. А. Поповым как «специально сконструированного, культурно обусловленного требования (запроса, вызова) к пробному действию ученика или группы учеников» [11]. Наличие культурных оснований задач в образовании и предполагает социокультурные объекты, связанные также с базовыми видами деятельности в разные возрастные периоды. К таким социокультурным объектам деятельности школьников относятся наука, инженерия, практика.

В теории развивающего обучения разработано понятие учебной задачи, в опоре на которое будем строить понимание «учебной задачи на проектирование».

Для начальной школы определено понятие «учебная задача», по В. В. Давыдову – это «постановка перед ребенком такой задачи, решая которую, он осваивает общий способ некоторого класса конкретно-практических задач». В ходе ее решения требуется экспериментирование с усваиваемым в рамках темы материалом, в результате чего восстанавливаются основания теоретических знаний, происходит овладение соответствующими обобщенными способами действий [2]. Так, например, В. В. Давыдов предлагал детям такую задачу: «Имеются два ведра разной формы; как налить в каждое из них одинаковый объем воды?».

В результате решения задачи школьники реконструируют для себя основания нового понятия и модель действительности, в которой это понятие работает.

Постановка учебной задачи в системе развивающего обучения в условиях введения нового образовательного стандарта в начальной школе рассматривалась А. В. Перевозчиковой и В. Г. Васильевым [10]. При постановке учебной задачи любого типа важнейшими процедурами являются моделирование [7] и сценирование [4]. Так, при постановке традиционной учебной задачи педагог осуществляет следующие шаги:

- построение модели объективного научного знания по теме;
- на основе полученной модели построение учебной задачи, единицей содержания которой является понятие, а базовым процессом – идеализация;
- сценирование экспериментальной деятельности обучающихся.

Таким образом, основная антропологическая функция учебной задачи – это формирование теоретического понятийного мышления у обучающихся. Поэтому организуемую посредством учебной задачи по Давыдову деятельность обучающихся можно позиционировать как про-(квази)исследовательскую, связанную с наукой как социокультурным объектом.

В основной школе учебная задача ориентирована на иной социокультурный объект – инженерию ( в том числе био-, социоинженерию). Процессуальная схема учебных инженерных задач также смещается с идеализации на материализацию, конструирование реальных инженерных объектов или их прототипов. Важнейшим моментом поддержания непрерывности и преемственности содержания является переход от учебных тематических задач к инженерным и наоборот. Например, кейсы, предлагаемые Н. В. Громыко, демонстрируют такую возможность [3].

### **Концепт учебной задачи на проектирование**

В этом пункте представим наше понимание некоторых сущностных характеристик о содержании, статусе и механизмах порождения учебной задачи на проектирование.

В понимании проектирования и обучения проектированию опираемся на работы Н. Г. Алексеева [1] и Ю. В. Громыко [5].

Проектная деятельность – «систематическая работа по выдвижению, корректировке, уточнению и конкретизации организационного замысла, меняющего реальность» [5].

В структуре проектной деятельности Н. Г. Алексеев различает замысел – реализацию – рефлексию [1]. Интегративной единицей движения в проекте является проектный замысел. При этом есть понимание, что проектный замысел никогда не совпадает с содержанием реализации проекта.

Задача на проектирование, на наш взгляд, является ведущим понятием педагогического проектирования в работе с подростками. В этом понятии сходятся теоретическое моделирование и живая деятельность детско-взрослого сообщества.

Задача на проектирование понимается и ставится как учебная задача по освоению проектной деятельности. Но, в отличие от традиционной учебной задачи, ориентирована она на целый комплекс способов действия, средств и приемов в ситуациях (практической, социальной), приближенных к реальным.

Ю. В. Громыко дает следующее понимание учебной задачи на проектирование – это «осуществление, по крайней мере, двух-трех циклов формирования проектного замысла и его реализации с отслеживанием результатов (или их отсутствия) социальных изменений» [5].

Учебная задача на проектирование задает траекторию движения обучающегося в проектном цикле (рис. 1).

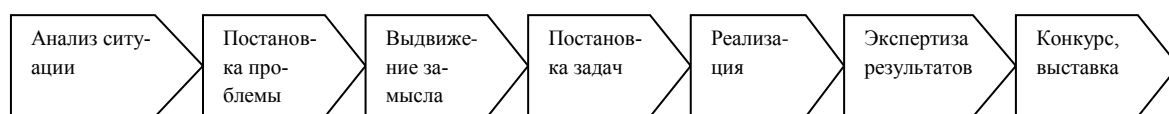


Рис. 1. Проектный цикл

Fig. 1. Project cycle

Задача на проектирование – это своеобразный инструмент, способный организовать многообразие образовательных задач, индивидуальных стратегий подростков и коллективной мыследеятельности [9]. Она как бы сцепляет разные слои образовательной практики – слой реальных социокультурных объектов и пространства знаний о них, слой деятельности в ее системной организации и слой отношений – и связанное с ними учебное содержание: предметное (знания и способы его получения), профессионально-ориентированное (некоторые производственные функции) и проектная деятельность (рис. 2).

Немаловажно, что подростками осваивается также метапредметное содержание, связанное непосредственно с проектной деятельностью: ситуация, проблема, схема, замысел, знание.

По своему статусу учебная задача на проектирование не должна быть традиционной учебной, инженерной или игровой, но практической и реальной для всех участников проекта. В то же время это положение не исключает встраивания иных типов задач в проектную.



Рис. 2. Концептуальная схема учебной задачи на проектирование

Fig. 2. Conceptual diagram of the educational design problem

Выявленная проблемность ситуации становится основанием для коллективной мыследеятельности, в процессе которой возникает социальная ситуация взаимодействия, организации совместных действий. Она, в свою очередь, должна становиться предметом рефлексии и своевременного преобразования. Кроме этого, инструмент рефлексии [9] периодически применяется наставником к индивидуальным действиям подростков.

Важно, чтобы реконструкция «новой реальности» в форме замысла способствовала появлению «фигур самоопределения», порождающих то или иное позиционирование подростка в практической ситуации и собственного выбора.

Итогом решения такой задачи являются:

- реальный продукт (или прототип), который далее может быть отчужден от самой задачи;
- комплексный образовательный результат, включающий новые знания из разных предметных областей, способы решения комплекса задач, метапредметные умения (проблематизации, схематизации, рефлексивного выхода, порождения замысла и др.), самоопределение в практической и социальной ситуации (команде), своей ситуации (например, профессионального выбора).

### Постановка учебной задачи на проектирование

Проект в школьном образовании интегрирует учебную деятельность, проектирование и сферы социокультурной реальности. Предлагая в старших классах учебную предметную или инженерную задачу, педагог-предметник или наставник в кружке может показать и проектный способ ее решения.

Постановка учебной задачи на проектирование включает следующие этапы:

- моделирование реальной практической ситуации, интересной и посильной для подростков;

- проблематизация практической ситуации во внешнем социокультурном пространстве и для самих подростков;
- моделирование социальной ситуации работы в проекте (проектная группа / команда, заказчики, целевая аудитория, эксперты и т. д.), включая функционализацию, организацию совместных действий;
- моделирование ситуаций самоопределения каждого подопечного и планирование его продвижения в осознанности;
- сценирование точек понимания и рефлексии;
- моделирование ситуации «сдачи продукта» (упаковка продукта, экспертиза, оценивание и т. д.).

Наставник с помощью вопросов и заданий направляет школьников в деконструкции практической ситуации, выделяя ее культурно-исторический контекст, участников и их позиции, используемые ресурсы. Тем самым актуализирует всю ситуацию через наделение ее смыслом в историческом, социокультурном, антропологическом и футурологическом пространствах.

Выходя в позицию модератора, наставник вводит образец нормы фиксации появившихся мнений в знаковой форме, в своем пределе – схематизации новых знаний. К моменту создания замысла подростки сами начинают проявлять интерес к этому инструменту и самостоятельно использовать.

Важнейшим педагогическим приемом в проблематизации практической ситуации является разыгрывание позиций ее участников. В ходе такой «примерки» школьникам становится очевидно, что участники видят ее по-разному, но их проектной группе необходимо прийти к целостному объективному видению, дополнив ранее введенную информацию новым знанием. Это знание школьники получают, проводя необходимые исследования (например, анализ статистики, исторических и современных аналогов, карт, опросы целевой аудитории и др.). Так как выделить проблему сразу вряд ли получится, то прохождение с подростками цикла «анализ ситуации – замысел» дает возможность подняться над ситуацией, рефлексировав варианты разного понимания ситуации, разотождествиться с ними, выявить их недостатки, «достроить» знание и выработать свою позицию. Из этой позиции становится возможным выделить, в чем реально состоит проблема, решив которую, они смогут изменить ситуацию в желаемом / требуемом направлении. Не менее важно, что повторное прохождение цикла повышает осознанность норм деятельности на этих этапах.

Задача на проектирование немислима без коммуникации участников проекта. Взаимодействие в проекте отличается от коммуникативных схем в учебной и инженерной задачах. Так, в работе над учебной задачей учитель, как правило, общается с учениками, управляя их индивидуальными мыслительными действиями в диалоге (рис. 3).

## Взаимодействие в решении учебной задачи



Рис. 3. Схема коммуникации в учебной задаче

Fig. 3. Communication scheme in the educational task

Но он может дать и конфликтно-распределенное задание детям. Как показали эксперименты В. В. Рубцова, Г. А. Цукерман и других исследователей [8], этот формат постановки задачи может вывести некоторых школьников в позицию рефлексии, разгадать замысел учителя и преобразовать свои действия из конфликтных в совместные (рис. 4). Такую новую организацию взаимодействия авторы называют учебной группой [8].

## Взаимодействие в решении инженерной задачи



Рис. 4. Схема коммуникации в учебной инженерной задаче

Fig. 4. Communication diagram in educational engineering task



Старшеклассникам в кружках, на олимпиадах предлагаются учебные инженерные задачи. Они моделируют производственную практику, когда к решению реальных инженерных задач привлекается ряд специалистов с разными, но достаточными для решения компетенциями. Поэтому и решение учебных инженерных задач предполагает наличие группы, в которой участники распределяют между собой непрофессиональные функции и пытаются сформировать регламент коммуникаций для сопряжения продуктов своих функциональных задач (рис. 4).

Наставник-профессионал помогает команде и отдельным участникам в работе, проводя их через всю технологическую цепочку. Это еще один слой взаимодействия в данной учебной ситуации, он связан с наставником. Опытный наставник в случае затруднений подопечных не дает готового способа выхода из ситуации, но предлагает остановиться и с помощью вопросов выводит подростков в рефлексию. Присвоение рефлексии как нормы в выполнении профессиональных функций приводит к тому, что какой-либо участник команды становится способным выйти в рефлексивную позицию и инициировать преобразование организации совместных действий в более эффективный формат. Рефлексия в этом случае направлена на выработку личной позиции и сохранение самостоятельности в команде [9].

В случае проектирования формируется проектная группа, в которую, кроме школьников, может входить и наставник. Позиция наставника в проекте неоднозначна, так как необходимо удерживать несколько содержательных рамок: профессиональную, проектную и антропологическую, поэтому лучше, если в детско-взрослом проекте два наставника. Необходимыми агентами являются внешние партнеры, находящиеся в разных позициях по отношению к проекту. Например, заказчик, инвестор, представители профессиональной сферы, социума, чиновники, ученые, общественность. В наиболее общем виде схема коммуникаций выглядит примерно как на рисунке 5.

Участники команды проблематизируют, формируют и предъявляют свое понимание команде в знаковой форме, схеме и далее принимают задачу на проектирование. Важнейшим инструментом наставника в постановке задачи является сценирование точек коммуникации для продвижения в понимании ситуации на этапах проблематизации и формирования замысла. Понимание Г. П. Щедровицкий определяет «заключительной стадией познавательного и проективного процесса. Оно наступает лишь тогда, когда восстановлена вся ситуация в ее целостности» [8]. В ходе проигрывания положений замысла с разных причастных позиций подростки имеют возможность учесть все ресурсы и риски и еще раз проработать ситуацию и замысел. В результате любой участник проекта должен быть способен коммуникативно предъявить замысел экспертам, заказчикам, инвесторам, потребителям будущего продукта. В задаче на проектирование выход в рефлексивную позицию и неоднократное преобразование организационно-деятельностной рамки в проекте крайне важны. Однако не каждый подросток способен это сделать.

## Совместное действие в проектировании

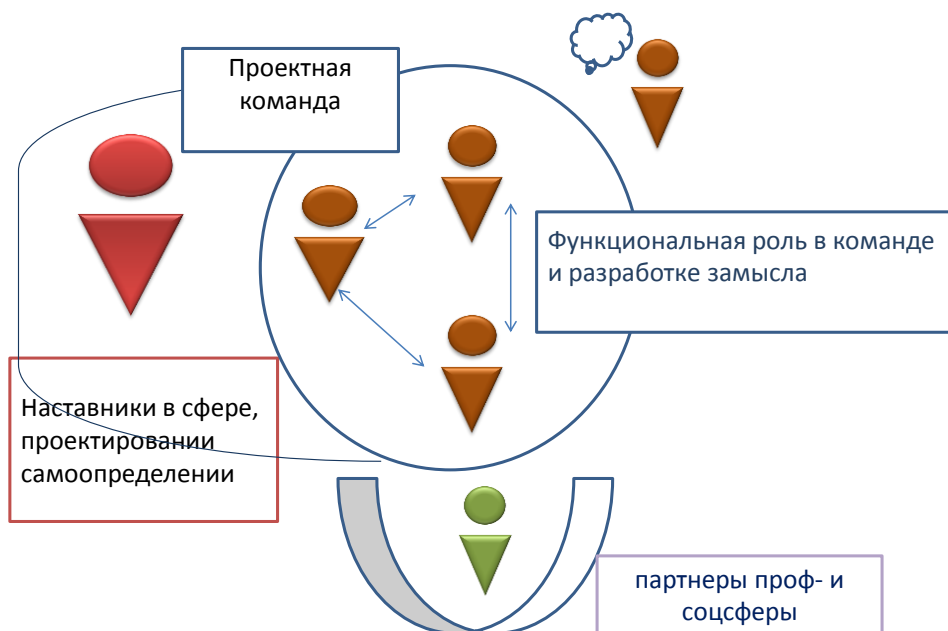


Рис. 5. Схема коммуникации в учебной задаче на проектирование

Fig. 5. Communication scheme in the educational design task

Различение организационного формата совместных действий в учебных задачах ставит важнейшую проблему для дальнейшей проработки: какие схемы должны быть положены в формирование умения преобразовывать совместные действия на ступенях школьного образования, чтобы выпускник был способен к проектной деятельности? Этот процесс должен стать целенаправленным и преемственным.

Опираясь на вышеизложенное, представим структурно-процессуальную схему постановки учебной задачи на проектирование следующим образом (рис. 6).

Необходимым предварительным этапом является входная диагностика подростков – будущих участников проекта, направленная на выявление их опыта совместной деятельности, участия в проектах, субъектности вхождения в данный проект. На основе полученных результатов наставником планируется повышение осознанности индивидуального движения каждого участника в проекте и траектория складывания организационных форм совместных действий. Далее рефлексивно фиксируется полученное новое предметное знание, освоенное деятельностное и метапредметное содержание на каждом этапе проектного цикла, полученный комплексный образовательный результат, в том числе личностный, и продукты деятельности (схемы, новое знание). Кроме этого, определяются реперные точки становления организационной структуры, выявляются затруднения, разрывы и успешные решения с позиций всех участ-

ников проекта, осуществляется преобразование формы функциональной организации. Освоенный инструмент схематизации позволяет прийти к общему видению и пониманию всего отрефлексированного содержания. Полученная схема дает возможность проектной группе перейти к преобразованию организации деятельности как всей команды, так и отдельных участников. Рассмотренные процессы организуются наставником или иницируются подростками, как минимум, после каждого цикла проработки замысла проекта, то есть 2–3 раза, а, может, при необходимости и чаще.

### Структурно-процессуальная схема задачи на проектирование

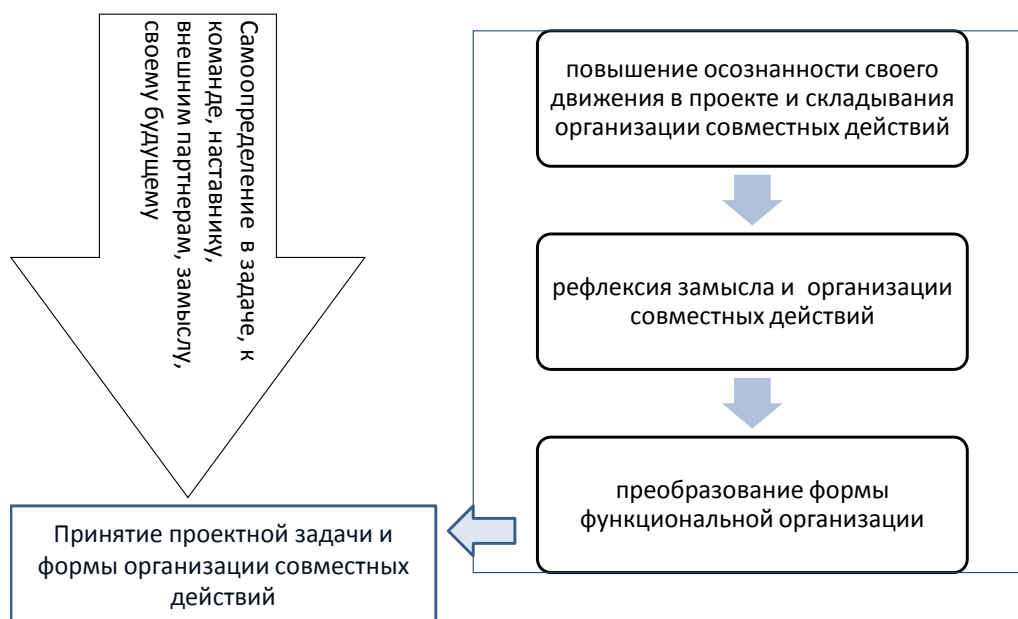


Рис. 6. Структурно-процессуальная схема задачи на проектирование

Fig. 6. Structural-procedural diagram of the design task

Обозначенные педагогически управляемые процессы призваны запустить внутренние, антропологические подвижки у подростков, осваивающих проектную деятельность. Важнейшим внутренним процессом, необходимо протекающим на всех этапах проектной деятельности школьников, укажем самоопределение к задаче, в команде, к наставнику, внешним партнерам, замыслу, своему будущему. Позитивным результатом внутренних изменений подростков становятся принятие проектной задачи и формы организации распределенных совместных действий.

В качестве важнейшего условия освоения проектной деятельности подростками (так же, как и исследовательской деятельности) назовем появление возможности их самостоятельности в проектной форме, как, собственно, должно быть и в учебной деятельности. Школьнику нужно дать возможность самому планировать и складывать организационный контекст своей деятельности. И

появление этого контекста, где подросток распоряжается сам, – это важнейшее условие, чтобы появилась возможность ставить задачу на проектирование. Если активность подростка ограничена подготовкой к ЕГЭ, домашними заданиями, кружками, то нет простора и возможности проектировать, рефлексировать, проходить несколько циклов. То, что будет происходить, – это либо имитация проектирования, либо что-то под диктовку. Поэтому если не преобразуется активность подростка, когда он, приняв некоторые обязательства, имеет возможность планировать свою деятельность, деятельность своей команды, то ставить задачу на проектирование бессмысленно. Прежде должно возникнуть пространство свободы и самоорганизации, поиска и проб в организации деятельности, где подросток вместе с другими членами детско-взрослого коллектива включен в возможность организовывать и планировать их работу. Если подобную среду не создать, то учащиеся осваивают деятельность эмпирически – через опыт и ошибки, не проникая в сущность явлений.

То же касается и деятельности наставников. Зажатые в учебную программу, расписание «заказом» от директора, они не способны реализовать сценарии настоящей проектной работы.

Таким образом, отвечая на поставленный вопрос: в чем сущность учебной задачи на проектирование в системе учебных задач, резюмируем:

- выстраивается на подходе В. В. Давыдова к учебной задаче, разработанной для начальной школы;

- определяет деятельностное содержание в обучении проектной деятельности в средней школе;

- понимается как осуществление, по крайней мере, двух-трех циклов формирования проектного замысла (анализ ситуации, постановка проблемы, выдвижение проектного замысла) и его реализации с отслеживанием результатов (их отсутствия) социальных изменений (по Ю. В. Громыко);

- интегративной единицей ее содержания является проектный замысел;

- структурно-процессуальная схема задачи на проектирование включает: 1) повышение осознанности своего движения в проекте и складывания организации совместных действий; 2) рефлекссию проектного замысла и организации совместных действий; 3) преобразование формы функциональной организации;

- до постановки задачи на проектирование должна быть создана возможность самодеятельности и самоорганизации подростков в проектной деятельности.

#### Список литературы

1. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. 2002. № 2. С. 41–57.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. Москва, 1996. 544 с.
3. Громыко Н. В. Метапредмет «Знание» / Н. В. Громыко. Москва, 2001. 539 с.
4. Громыко Н. В. Понятие сценария урока. Формирование филологической культуры : учебная книга / Н. В. Громыко, Ю. В. Громыко. Москва, 2003. 316 с.
5. Громыко Ю. В. Проектное сознание / Ю. В. Громыко. Москва, 1998. 551 с.

6. Либерман А. А. Ведущая деятельность современных подростков / А. А. Либерман // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 117–125.
7. Нечаев Н. Н. Моделирование как творчество: методологические аспекты психологического исследования проектной деятельности / Н. Н. Нечаев // Математическая психология: школа В. Ю. Крылова / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Н. Савченко. Москва, 2010. С. 9–34.
8. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / под ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. Новосибирск, 1995. 227 с.
9. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. Москва, 2005. 798 с.
10. Перевозчикова А. В. Постановка учебной задачи в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова в условиях введения нового образовательного стандарта в начальной школе [Электронный ресурс] / А. В. Перевозчикова, В. Г. Васильев // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. Электрон. дан. URL: [http://psyedu.ru/journal/2015/1/Perevozchikova\\_Vasilyev.phtml](http://psyedu.ru/journal/2015/1/Perevozchikova_Vasilyev.phtml) (дата обращения 09.01.2021).
11. Попов А. А., Проскуровская И. Д. Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения [Электронный ресурс] / А. А. Попов, И. Д. Проскуровская. Электрон. дан. URL: <http://knigi1.dissers.ru/books/library2/1248-1.php> (дата обращения 09.01.21).

### References

1. Alekseev N. G. Design and reflective thinking. In: *Razvitie lichnosti*. 2002. № 2. P. 41–57. (In Russ.)
2. Davydov V. V. Theory of developing education. Moscow, 1996. 544 p. (In Russ.)
3. Gromyko N. V. Metasubject «Knowledge». Moscow, 2001. 539 p. (In Russ.)
4. Gromyko N. V., Gromyko Yu. V. Lesson script concept. Formation of philological culture : educational book. Moscow, 2003. 316 p. (In Russ.)
5. Gromyko Yu. V. Project consciousness. Moscow, 1998. 551 p. (In Russ.)
6. Lieberman A.A. Leading activities of modern adolescents. In: *Voprosy psihologii*. 2005. № 1. P. 117–125. (In Russ.)
7. Nechaev N. N. Modeling as creativity: methodological aspects of psychological research of project activities. In: *Matematicheskaya psihologiya: shkola V. Yu. Krylova*. Moscow, 2010. P. 9–34. (In Russ.)
8. Development of the foundations of reflexive thinking in schoolchildren in the process of educational activities. Novosibirsk, 1995. 227 p. (In Russ.)
9. Thinking. Understanding. Reflection / G. P. Shchedrovitsky. Moscow, 2005. 798 p. (In Russ.)
10. Perevozchikova A. V., Vasiliev V. G. Formulation of an educational task in the system of developmental education D. B. Elkonin – V. V. Davydova in the context of the introduction of a new educational standard in primary school [Electronic resource]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2015. Т. 7. № 1. Electron. дан. URL: [http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Perevozchikova\\_Vasilyev.phtml](http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Perevozchikova_Vasilyev.phtml) (date of access: 09.01.2021) (In Russ.)
11. Popov A. A., Proskurovskaya I. D. The concept of an educational task in the context of the theory of self-determination pedagogy [Electronic resource]. Electron. дан. URL: <http://knigi1.dissers.ru/books/library2/1248-1.php> (date of access: 01/09/21) (In Russ.)