



ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

УДК 159.9.01

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

POLYPARADIGMAL EDUCATION AS THE BASIS OF HARMONIOUS PERSONALITY DEVELOPMENT

М.Ю. Двоеглазова
M.Y. Dvoyeglazova

Институт развития образования, 183035, Россия, Мурманск, ул. Инженерная, 2а

Institute of Developing of Education, (183035, Russia, Murmansk, Ingenernaya st., 2a

e-mail: mu_dvoeglazova@mail.ru

Аннотация

В статье характеризуются центральные идеи культурно-исторической, культурологической и социокультурной парадигм с позиций которых должен выстраиваться образовательный процесс. Акцентируется внимание на том, что окультуривание психики осуществляется не только через присвоение ребенком социокультурного опыта, накопленного предыдущими поколениями в процессе целенаправленно организованной взрослым образовательной деятельности, но и в ходе совместной деятельности (со-образование, со-развитие) и самодеятельности. Осуществлена характеристика специфики понятия социокультурная компетентность как основы освоения и присвоения ребенком позиции субъекта культуры, деятельности и саморазвития.

Abstract

The article describes the central ideas of the cultural- historical, cultural and socio- cultural paradigms from the perspective of educational process building. Attention is focused on the fact that the cultivation of the psyche is carried out not only through the appropriation by the child of the socio-cultural experience accumulated by previous generations in the process of purposefully organized adult educational activities, but also in the course of joint activity (co-formation, co-development) and self-activity. The characteristics of the concept of sociocultural competence are described as the basis for the development and appropriation of the position of the subject of cultural, activity and self- development.

Ключевые слова: парадигма, культурно-историческая парадигма, культурологическая парадигма, социокультурная парадигма, окультуривание психики, социокультурная компетентность.

Key words: paradigm, Cultural and historical paradigm, Culturological paradigm, Sociocultural paradigm, cultivation of the psyche, sociocultural competence.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предполагает построение и реализацию образовательной деятельности с воспитанниками дошкольной образовательной организации на основе классических и современных теоретико-методологических парадигм отечественной психолого-педагогической науки: культурно-исторической, культурологической, социокультурной.



Образование как иерархическая многоуровневая образовательная система предполагает «движение знания из одной части науки в другую при помощи общенаучных понятий (что) существенно интенсифицирует интегративные процессы в науке, помогает восстановлению ценности научного познания, постоянно «нарушаемой» процессами дифференциации» [Гротт, Урсуа, 1975, с.30]. Интегративный подход в образовании подрастающего поколения предполагает объединение идей методологических парадигм и реализацию полипарадигмального образования.

В отечественной психологии категория парадигмы интерпретируется в контексте, сформулированном в работах Т. Куна [Кун, 1975] как: во-первых, совокупность фундаментальных научных (методологических) установок, принимаемых и разделяемых научным сообществом, являющихся основой теоретических и практико-ориентированных исследований [Берулава, 2009]; во-вторых, общая модель (образец), ориентируясь на которую возникают и развиваются конкретные (частные) научные теории [Дорфман, 2005]; в-третьих, совокупность методологических предпосылок, обуславливающая научную деятельность [Никандров, 2008].

В культурно-исторической парадигме, основы которой были заложены в работах Л.С. Выготского, развитие трактуется как «непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях» [Выготский, 1984], в процессе которого осуществляется окультуривание психики через присвоение человеком культурно-исторического опыта, накопленного предыдущими поколениями. Под окультуриванием психики подразумевается «процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, новых образований, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях» [Выготский, 2001, с. 32], «изменение функционального строения сознания ... составляет главное и центральное содержание всего процесса психического развития» [Выготский, 1982, с. 217]. Соответственно, под окультуриванием психики подразумевается: во-первых, развитие высших психических функций как сложных форм сознательной психической деятельности, прижизненно формирующихся под влиянием социальных факторов, опосредованных различными психологическими орудиями, осуществляющихся под влиянием мотивов, регулируемых сознательными целями и программами и подчиняющихся в развитии и функционировании закономерностям психического развития; во-вторых, развитие личности (воли, самосознания, высших чувств); в-третьих, формирование многофункциональных психических образований (интеллект, произвольность); в-четвертых, формирование навыков (чтение, счет, письмо); в-пятых, развитие индивидуальности (индивидуальный стиль деятельности, индивидуальный стиль мышления).

Л.С. Выготский трактуя развитие как «непрерывный процесс самодвижения», считая вслед за Г. Гегелем, что всему живому присуща способность к саморазвитию, придерживался диалектического закона единства и борьбы противоположностей, проявившегося в формулировке категорий интерпсихическое и интрапсихическое, интериоризация и экстериоризация, высшие и низшие психические функции, индивидуальное и общественное, филогенетическое и онтогенетическое, типичное (общее) и специфичное (особенное, единичное), природное и социальное, объективное и субъективное сквозь призму которых осуществлялась интерпретация специфики «становления развитой зрелой личности» [Выготский, 2001, с. 97].

Л.С. Выготский заложив основы развивающей теории обучения, активно разрабатывавшейся во второй половине XX в. П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Элькониным, указывал на необходимость обучения опережающего уровень актуального развития, основанного на зоне ближайшего развития



каждого ребенка и, соответственно, на необходимость диагностики индивидуальных особенностей ребенка, с учетом которых будет осуществляться образовательный процесс. При этом Л.С. Выготский отмечал, что навыки психолого-педагогической диагностики у педагогов должны быть хорошо развиты как в области диагностики зоны актуального развития, так и зоны ближайшего развития: «Так же плох педагог, который не умеет определять ничего другого, кроме того, что уже произошло в развитии, т.е. того что подытоживает вчерашний день развития» [Цит. по Цукерман, 2006]. Л.С. Выготский сформулировав принцип сотрудничества в диагностике зоны ближайшего развития позволяющий «непосредственно исследовать то, что и определяет точнее всего умственное созревание, которое должно завершиться в ближайший и последующий периоды ... возрастного развития» [Выготский, 1984, с. 265] заложил основы его изучения, реализованные в работах: И.А. Корепановой [Обухова, Корепанова, 2005] и Ю.В. Гуциным [Гущин, 2010] выполненных под руководством Л.Ф. Обуховой, Е.Д. Божович [Божович, 2008], А.М. Медведева, М.В. Марковой [Медведев, Маркова, 2010] и др.

Я.А. Пономарев не рассматривая проблему исследования зоны ближайшего развития сформулировал ряд ценных идей, применяющихся в настоящее время в практике работы с обучающимися. Диагностика, по мнению Я.А. Пономарева [Пономарев, 1976], может осуществляться при помощи двух типов задач: стандартных и нестандартных. Типовые задачи не предполагают выход за рамки наличной информации, поиск нетривиальных способов, алгоритмов решения. Нетривиальные задачи определяют выход за пределы наличной ситуации и актуализацию разных пластов опыта, как правило спонтанно приобретенного в процессе обучения и самообучения, включение интуиции и проверки догадок, перекомбинирование имеющихся способов решения задач. Как первые, так и вторые задачи обуславливают переход от интерпсихического знания к интрапсихическому, однако, лишь нетиповые задачи актуализируют зону творческой самостоятельности как структурный компонент зоны ближайшего развития по Ю.З. Гильбуху [Гильбух, 1987] и определяют выход в самодеятельность, в которой осуществляется создание собственных нетривиальных продуктов деятельности и наиболее качественное присвоение и усвоение опыта предыдущих поколений. Творчество, будучи высшим уровнем усвоения информации, обуславливает как перестройку и модификацию субъектом деятельности окружающей предметной действительности, так и развитие человека как субъекта самостоятельно им осуществляемой деятельности [Семенов, Двоглазова, 2011].

Культурологический подход в педагогике актуализирует проблемы сохранения и укрепления роли образования как одного из определяющих факторов обеспечения культурной преемственности поколений, непрерывного воспроизводства культурных норм и ценностей в обществе посредством целенаправленного приобщения обучающихся к культуре. С позиций культурологического подхода все участники образовательной деятельности являются носителями культуры, что определяет интериоризацию культурных норм, ценностей, способов деятельности в процессе общения и совместной деятельности.

Вместе с тем освоение человеком культуры (рассматриваемое в качестве центрального условия окультуривания психики в культурологическом подходе) не гарантирует его становление как активного участника социокультурного процесса. Человек как носитель культуры может обладать всеми признаками и свойствами «культурного человека», но при этом занимать пассивную позицию наблюдателя социальных процессов, насыщенных культурными смыслами, обособленно и комфортно существовать в локальной культуросообразной среде какой-либо социальной группы или страты.

Образовательная деятельность в соответствии с требованиями ФГОС ДО должна осуществляться в том числе с позиций социокультурного подхода, активно



разрабатывающегося в работах социологов (П.А. Сорокин), философов (А.С. Ахиезер, В.С. Библер, М.С. Каган, Н.И. Лапин, В.С. Степин, В.П. Фафонов и др.), педагогов (Л.В. Коломийченко, И.В. Груздева и др.), психологов (Л.С. Выготский, В.Д. Шадриков, Л.С. Петровская, Д.И. Фельдштейн и др.).

Исследователями, разрабатывающими социокультурный подход в образовании, акцентируется внимание на развитии человека активного (*homoactivus*) – субъекта социального действия – человека «являющегося носителем социальной деятельности» [Фованов, 1981, с.161], «культурные (ценностные и этические) характеристики (которого), интегрированные в индивидуальную нравственность, составляют основание любой культуры, пронизывающей все состояния и уровни социальной жизни, и оказывают определяющее влияние на социокультурные характеристики общественного целого» [Соловьева, 2015, с. 270].

Культура в социокультурном подходе интерпретируется в качестве центрального условия целостности общества, основы образования, науки, экономики, трактуется не как элемент общественной жизни (как в культурологическом подходе), а как условие качества общественной жизни.

В социокультурном подходе детство рассматривается как исторически сложившийся период, в ходе которого, как писал в своих работах Л.С. Выготский, ребенок постигает ценности культуры «вращающиеся» в его психику и «вращает» сам в культуру, и тем самым самоопределяется в пространстве времени и культуры, усваивая ценности, способы, действия, опредмеченные в орудиях труда [Выготский, 1982]. Приобщение к ценностям культуры и их интериоризация обуславливают возникновение у ребенка ощущения свободы, реализующейся в субъектном выборе, опосредующем осознание собственной ценности, самодостаточности, чувства собственного достоинства.

Д.И. Фельдштейн, исследуя проблемы социокультурного развития человека в детстве сформулировал вывод о том, что культура является сферой открытия человеком своего «Я» и развития творческой индивидуальности [Фельдштейн, 1997].

Развитие ребенка как субъекта деятельности, самостоятельно и при помощи других осваивающего окружающую его социально-предметную действительность является одной из приоритетных задач, стоящих перед педагогическими коллективами ДОО. Развитие личности воспитанника будучи чрезвычайно сложной, многогранной и многомерной образовательной целью предполагает ее реализацию с учетом имеющихся у человека потребностей в самоактуализации, самореализации, саморазвитии (А. Маслоу), которые не будучи подавленными в детстве предопределяют успешность в жизни и деятельности на всех последующих этапах онтогенетического развития. Отбор содержания образования, выбор методов, технологий, организационных форм, способов педагогического взаимодействия должен быть направлен на развитие у воспитанника таких индивидуально ценных и общественно значимых качеств как инициативности, самостоятельности, ответственности, целеустремленности, решительности, смелости являющихся показателями субъектности в жизнедеятельности, показателями реализации личностно ориентированного подхода в образовании отличающегося от традиционного знаниево-ориентированного, направленного на реализацию прагматических целей, узкую специализированную подготовку ребенка к выполнению отдельных функций и задач.

Культурные практики, будучи самостоятельно организуемыми дошкольниками специфически детскими видами деятельности, определяют освоение ребенком позиции субъекта деятельности и субъекта собственного развития. Влияние самодеятельности на развитие личности было убедительно доказано в работах В.М. Бехтерева в конце XIX в. писавшего: «Личность с объективной точки зрения есть ничто иное, как самодеятельная особь со своим психическим укладом и с индивидуальным отношением к окружающему миру» [Бехтерев, 2010, с. 102], «Умственный кругозор представляется не одинаковым между лицами различно образованными, но ни один из них не теряет права на признание



в нем личности, если только он проявляет в той или другой мере свое индивидуальное отношение к окружающим условиям, представляясь самодеятельным существом. Только утрата этой самодеятельности делает человека вполне безразличным; при слабом проявлении самодеятельности мы можем говорить о слабо развитой или пассивной личности» [Бехтерев, 2010, с. 101].

В период дошкольного детства ребенок приобретает опыт со-бытия, со-вместности, со-творчества, со-образования, со-развития, активно присваивает ценности воспитывающего его общества, осваивает социокультурную компетентность.

Социокультурная компетентность в философии трактуется как психологическая мобильность и коммуникабельность, социальная адаптивность и толерантность (А.Я. Флиер), готовность к социокультурной деятельности и ведению диалога (Д.П. Садохин), умение понимать социальный контекст деятельности (Я.Г. Багдасарьян, Г.В. Панина), способность адаптироваться и интегрироваться в социуме (О.Н. Астафьева, О.А. Захарова).

В культурологических исследованиях социокультурная компетентность интерпретируется как способность человека, определяющая решение общественно значимых задач, как готовность и способность партнеров по коммуникации к ведению диалога на основе знаний собственной культуры и культуры партнера (О.И. Карпухин, И.В. Кондаков, А.В. Костина). По мнению А.Я. Флиера в социокультурную компетентность входит культурная компетенция, О.Н. Астафьева и О.А. Захаровой – информационно-коммуникативная компетенция, А.П. Садохина – межкультурная компетенция.

Основоположники компетентного подхода в образовании не выделяя социокультурную компетентность как самостоятельный вид компетентности, вместе с тем включают ее в компетентность социального взаимодействия человека и социальной сферы [Зимняя, 2004], в общекультурную компетентность [Хуторской, 2003].

Л.В. Коломийченко [Коломийченко, 2015] разрабатывая в педагогике проблему развития социокультурной компетентности у дошкольников, ее трактует как «продукт социального воспитания и развития индивида, его личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза деятельностного и личностного опыта».

По мнению Е.Ю. Почtareвой [Почtareва, 2009] социокультурная компетентность личности «это сложное многомерное образование знаний, умений, навыков в области социальных отношений и культуры, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности», формирующееся под влиянием социальных ролей, норм и правил группы, ценностных ориентаций, культурных образцов поведения.

Социокультурная компетентность интегрирует не только социокультурные знания и умения, но и смыслы деятельности, общения, взаимодействия. Будучи интегративной характеристикой личности, социокультурная компетентность предполагает «наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включает способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, обеспечивает способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве» [Муравьева, 2011, с. 96].

Соответственно развитие социокультурной компетентности предполагает воспитание культурного человека через присвоение ребенком позиции субъекта культуры, воспитание свободного гражданина через освоение ребенком позиции субъекта истории и развитие творческой индивидуальности через реализацию ребенком позиции субъекта деятельности и самодеятельности [Двоеглазова, 2012].

Таким образом, в дошкольном детстве ребенок, осваивая систему социокультурных знаний и социального опыта, опыта реализации способов деятельности как совместной, так и индивидуальной, опыта эмоционально-ценностного отношения к окружающей социально-предметной действительности социализируется и индивидуализируется, становится субъектом культуры, субъектом деятельности, субъектом собственного развития.



Список литературы References

1. Берулава Г.А. 2009. Методология современной психологии: Монография. М., МПСИ, 216.
Berulava G.A. 2009. Metodologiya sovremennoj psikhologii: Monografiya [Methodology of modern psychology: Monograph]. Moskva, MPSI, 216.
2. Бехтерев В.М. 2010. Проблемы развития и воспитания человека. М., МПСИ, Воронеж, МОДЭК, 416.
Bekhterev V.M. 2010. Problemy razvitiya i vospitaniya cheloveka. Moskva, MPSI, Voronezh, MODEK, 416.
3. Божович Е.Д. 2008. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения диагностики в условиях косвенного сотрудничества. Культурно-историческая психология. 4: 91-99.
Bozhovich E.D. 2008. Zona blizhajshego razvitiya: vozmozhnosti i ogranicheniya diagnostiki v usloviyakh kosvennogo sotrudnichestva. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 4: 91-99.
4. Выготский Л.С. 1984. Вопросы детской (возрастной) психологии. В кн.: Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.4. М., Педагогика, 243-385.
Vygotskij L.S. 1984. Voprosy detskoj (vozrastnoj) psikhologii. V kn.: Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij v 6 t. T.4 [Vygotsky L.S. Collected works of 6 tons.T.4]. Moskva, Pedagogika, 243-385.
5. Выготский Л.С. 2001. Лекции по педологии. Ижевск, Изд-ий дом «Удмуртский университет», 296.
Vygotskij L.S. 2001. Leksii po pedologii. Izhevsk, Izd-ij dom «Udmurtskij universitet», 296.
6. Выготский Л.С. 1982. Мышление и речь. В кн.: Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.2.5-361.
Vygotskij L.S. 1982. Myshlenie i rech'. V kn.: Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij v 6 t. T.2 [Vygotsky L.S. Collected works of 6 tons.T.2]. Moskva, Pedagogika, 5-361.
7. Выготский Л.С. 1984. Проблема возраста. В кн.: Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.4. М., Педагогика, 244-268.
Vygotskij L.S. 1984. Problema vozrasta. V kn.: Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij v 6 t. T. 4 [Vygotsky L.S. Collected works of 6 tons.T.4]. Moskva, Pedagogika, 244-268.
8. Гильбух Ю.З. 1987. Понятие зона ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии. Вопросы психологии. 3: 33-40.
Gil'bukh Yu.Z. 1987. Ponyatie zona blizhajshego razvitiya i ego rol' v reshenii aktual'nykh zadach pedagogicheskoy psikhologii. Voprosy psikhologii. 3: 33-40. (in Russian)
9. Гротт В.С., Урсуа А.Д. 1975. Общенаучные понятия и их роль в познании. М., Знание, 64.
Grott V.S., Ursua A.D. 1975. Obshhenauchnye ponyatiya i ikh rol' v poznanii. Moskva, Znanie, 64.
10. Гущин Ю.В. 2010. Сравнительный анализ зоны ближайшего развития у детей в норме и при различных вариантах дизонтогенеза. Автореф. дис. ... канд. психол. н. М., 29.
Gushhin Yu.V. 2010. Sravnitel'nyj analiz zony blizhajshego razvitiya u detej v norme i pri razlichnykh variantakh dizontogeneza. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. n. Moskva, 29.
11. Двоглазова М.Ю. 2012. Подходы к интерпретации понятия «рефлексия» в трудах отечественных исследователей. Психология обучения. 6: 17-30.
Dvoeglazova M.YU. 2012. Podkhody k interpretatsii ponyatiya «refleksiya» v trudakh otechestvennykh issledovatelej. Psikhologiya obucheniya. 6: 17-30.
12. Дорфман Л.Я. 2005. Методологические основы эмпирической психологии. М., Смысл, Изд-ий центр «Академия», 288.
Dorfman L.Ya. 2005. Metodologicheskie osnovy ehmpiricheskoy psikhologii. Moskva, Smysl, Izd-ij tsentr «Akademiya», 288.
13. Зимняя И.А. 2004. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 42.
Zimnyaya I.A. 2004. Klyucheveye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. Moskva, Issledovatel'skij tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 42.
14. Коломийченко Л.В., Груздева И.В. 2015. Социокультурная компетентность: ее культурологические аспекты, сущность, подходы к определению. Современные проблемы науки и



образования. Электронный ресурс. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19433> (25.02.2017).

Kolomijchenko L.V., Gruzdeva I.V. 2015. Sotsiokul'turnaya kompetentnost': ee kul'turologicheskie aspekty, sushhnost', podkhody k opredeleniyu. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 1. Elektronnyj resurs. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19433> (25.02.2017). (in Russian)

15. Кун Т. 1975. Структура научных революций. М., Прогресс, 288.

Kun T. 1975. *Struktura nauchnykh revolyutsij*. Moskva, Progress, 288.

16. Медведев А.М., Маркова М.В. 2010. Организация зоны ближайшего развития планирующей функции мышления у школьников. *Культурно-историческая психология*. 1: 103-111.

Medvedev A.M., Markova M.V. 2010. Organizatsiya zony blizhajshego razvitiya planiruyushhej funktsii myshleniya u shkol'nikov. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. 1: 103-111. (in Russian)

17. Муравьева Н.Г. 2011. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике. *Вестник Тюменского государственного университета*. 9. 136-143.

Murav'eva N.G. 2011. Ponyatie sotsiokul'turnoj kompetentsii v sovremennoj nauke i obrazovatel'noj praktike. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 9. 136-143. (in Russian)

18. Никандров В.В. 2008. Методологические основы психологии. СПб., Речь, 235.

Nikandrov V.V. 2008. *Metodologicheskie osnovy psikhologii*. Sankt-Peterburg, Rech', 235.

19. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. 2005. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель. *Вопросы психологии*. 6: 13-25.

Obukhova L.F., Korepanova I.A. 2005. Zona blizhajshego razvitiya: prostranstvenno-vremennaya model'. *Voprosy psikhologii*. 6: 13-25. (in Russian)

20. Пономарев Я.А. 1976. Психология творчества и педагогика. М., Педагогика, 280.

Ponomarev Ya.A. 1976. *Psikhologiya tvorchestva i pedagogika*. Moskva, Pedagogika, 280.

21. Почтарева Е.Ю. 2009. Социокультурная компетентность как фактор становления субъектности личности. Екатеринбург, ГБОУДПО СО «ИРО», 115.

Pochtareva E.Yu. 2009. Sotsiokul'turnaya kompetentnost' kak factor stanovleniya sub'ektnosti lichnosti. Ekaterinburg, GBOUDPO SO «IRO», 115.

22. Семенов И.Н., Двоглазова М.Ю. 2011. Роль рефлексии в самоорганизации и развитии сознания личности в профессиональном образовании, *Мир психологии*. 2: 131-143.

Semenov I.N., Dvoeglazova M.YU. 2011. Rol' refleksii v samoorganizatsii i razvitii soznaniya lichnosti v professional'nom obrazovanii, *Mir psikhologii*. 2: 131-143. (in Russian)

23. Соловьева Е.О. 2015. Социокультурный подход в непрерывном профессиональном образовании. Модернизация экономических систем: Взгляд в будущее (MESLE-2015). В кн.: Сборник научных трудов Vědeckovydatelské centrum «Sociosféra-CZ». Praha, 270-271.

Solov'eva E.O. 2015. Sotsiokul'turnyj podkhod v nepreryvnom professional'nom obrazovanii. Modernizatsiya ehkonomicheskikh sistem: Vzglyad v budushhee (MESLE-2015). V kn.: Sbornik nauchnykh trudov Vědeckovydatelské centrum «Sociosféra-CZ». Praha, 270-271.

24. Фельдштейн Д.И. 1997. Социальное развитие в пространстве – времени Детства. М., МПСИ, Флинта, 158.

Fel'dshtejn D.I. 1997. Sotsial'noe razvitie v prostranstve – vremeni Detstva. Moskva, MPSI, Flinta, 158.

25. Фофанов В.П. 1981. Социальная деятельность как система. Новосибирск, Наука, 304.

Fofanov V.P. 1981. *Sotsial'naya deyatelnost' kak sistema*. Novosibirsk, Nauka, 304.

26. Хуторской А.В. 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2: 58-64.

Khutorskoj A.V. 2003. Klyucheveye kompetentsii kak component lichnostno-orientirovannoj paradigm obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2: 58-64. (in Russian)

27. Цукерман Г.А. 2006. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития. 4: 61-73.

Tsukerman G.A. 2006. Vzaimodejstvie rebenka i vzroslogo, tvoryashhee zonu blizhajshego razvitiya. 4: 61-73. (in Russian)