

ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

ONTOLOGICAL MODEL OF FORMATION OF INNOVATIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY SUBJECT

I. Plaksina

Summary. Content of the article contains methodological substantiation for formation model of innovational pedagogical activity subject in the scope of V. I. Panov's eopsychological approach. This approach reveals the ontological sequence of subject formation stages as a combination of person's subject qualities, implementing activity in different kinds. Innovational pedagogical activity is defined as activity promoting achievement creative level of professional self-determination and as meta-activity modifying routine components of reproductive kinds of training activity. Analysis of the subjectness formation stages lets reveal essence of innovational activity. Its sense is usage of innovational experience for transformation of educational environment/area. Stages of innovational activity subject formation are defined as a condition for transition from position of pedagogue-master to position of pedagogue-expert, and further to position of pedagogue-creator, who creates innovational and creative environment of the school.

Keywords: innovational pedagogical activity, eopsychological approach, subject, group subject, innovational activity subject, stages of the subjectness formation.

Актуальность исследований в области формирования субъекта инновационной педагогической деятельности обусловлена требованиями к компетенциям педагога в области инновационной деятельности, закрепленными в Профессиональном стандарте «Педагог». Нормативные требования обращены к владению навыками формирования развивающей образовательной среды, проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов учащихся, навыкам самостоятельной научно-исследовательской деятельности в сфере науки и образовательной практики.

Еще в 2010 году А.М. Лобок [11], описывая образовательные приоритеты современной школы, предложил три вектора изменений: вектор субъектности

Плаксина Ирина Васильевна
Доцент, Владимирский государственный
университет имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых, г. Владимир
irinapl@mail.ru

Аннотация. Содержание статьи содержит методологическое обоснование модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности в рамках экпсихологического подхода В. И. Панова, который раскрывает онтологическую последовательность этапов становления субъектности как совокупности субъектных качеств индивида, реализующего активность разного рода. Инновационная педагогическая деятельность определяется как деятельность, способствующая достижению творческого уровня профессионального самоопределения и как метадеятельность, изменяющая рутинные компоненты репродуктивных видов обучающей деятельности. Анализ стадий становления субъектности дает возможность выявить суть инновационной деятельности, смысл которой состоит в использовании инновационного опыта в целях трансформации образовательной среды/пространства. Стадии становления субъекта инновационной деятельности определяются как условие перехода от позиции педагога-мастера к позиции педагога — эксперта и далее к позиции педагога-творца, создающего инновационную творческую среду школы.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность, экпсихологический подход, субъект, групповой субъект, субъект инновационной деятельности, этапы становления субъектности.

(приоритет мышления над знанием, креативности над репродуктивностью, приоритет детской инициативы), вектор диалога (приоритет эмоционально-ценностного проживания, понимания и принятия индивидуальности) и вектор развития (личности ребенка и педагога, образовательных практик и школы, как целостного организма). Однако, не смотря на сформулированные образовательные приоритеты, школа остается очень инерционной и устойчиво тяготеющей к традиционной парадигме. Школьные педагогические сообщества находятся в крайне противоречивой ситуации: с одной стороны — актуальные направления развития образовательной практики и современные квалификационные требования, с другой стороны — чрезмерный контроль формальных результатов освоения предметных областей (выпускные проверочные работы, ИГА, ЕГЭ). Школа

¹ Печатается при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00251

переживает период столкновения с многообразными формами контроля, которые являются формализованным регулятором педагогической деятельности, заданным извне. Как отмечает О. В. Ковальчук [10], «подчинение нормам осуществляется формально, без полного понимания и внутреннего осознания их смысла, целесообразности». Все это, несомненно, занимает очень значительную часть рабочего времени учителя, вызывает негативные эмоции, запускает процессы психологического выгорания и снижает интерес педагогов к инновационной деятельности и профессиональному развитию.

Поскольку педагогическая деятельность требует наличия у педагога сформированных смысловых и ценностных установок по отношению к педагогической профессии и ее социальной ответственности, то сегодня становится очень важным и своевременным искать новые средства развития профессиональных компетенций в области инновационной педагогической деятельности.

В трудах В. И. Загвязинского, М. В. Кларина, Н. Д. Никандрова, В. А. Сластенина, А. Г. Теслинова, И. Д. Чечель, В. А. Ясвина и др., подробно рассматриваются общие вопросы инновационной деятельности, ее взаимосвязь с профессиональной компетентностью педагога. Профессиональное становление педагога в области инновационной деятельности представлены в трудах А. А. Деркача, И. Ф. Исаева, Л. С. Подымовой, П. И. Третьякова, М. М. Поташника, А. И. Пригожина, В. С. Лазарева, Н. Р. Юсуфбековой, А. В. Хуторского, и др. Возможность осуществлять целенаправленную подготовку учителя к инновационной деятельности обоснована в работах В. А. Адольф, А. А. Вербицкого, Н. Ф. Ильиной, М. В. Кларина, Л. С. Подымовой, П. И. Третьякова, Т. И. Шамаевой.

Н. Ф. Ильина [8] рассматривает инновационную компетентность педагога как интегральную профессионально-личностную характеристику, определяющую качество деятельности в постоянно обновляющейся профессиональной среде, отражающую личностную, теоретическую и практическую готовность к разработке и внедрению объективно нового содержания и технологий обучения.

Многообразие имеющихся определений педагогических инноваций можно свести к пониманию инновации как процесса, направленного на изменение традиционных элементов определенной системы или их взаимосвязи, или как конечного результата инновационной деятельности, получившей реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта. М. В. Кларин [9] определяет инновационную педагогическую деятельность «как порождение объективно нового культурного опыта, который выстраивается в процессе его создания,

фиксации, осмысления для последующего воспроизводства, развития в собственной деятельности или передачи следующей группе людей, которой предстоит этот опыт освоить и развить», а также как метадеятельность, изменяющую рутинные компоненты репродуктивных видов обучающей деятельности. Л. С. Подымова [14] отмечает, что инновационная деятельность выступает важнейшей особенностью педагогического труда и указывает на взаимосвязь общей культуры педагога, его творческого потенциала и профессиональной направленности.

Готовность педагога к инновационной деятельности многократно представлена в трудах И. Б. Белявской, Н. Ю. Звягинцевой, Л. С. Гавриленко, Т. А. Прищепа и др. Готовность определяется как совокупность мотивационно-ценностного, содержательно-операционального и рефлексивного компонентов. В исследовании Н. Ф. Ильиной доказано, что высокая результативность становления инновационной компетентности педагога достигается в пространстве непрерывного образования, которое характеризуется единством методологического, нормативного и научно-методического обеспечения участия педагога в исследовательской деятельности.

Анализ подходов к описанию инновационной педагогической деятельности свидетельствует, что ее реализует педагог, априори занимающий субъектную позицию. И. Г. Скотникова [15], определяя понимание субъектности, отмечает, что ее мерой является степень самоуправляемой активности, направленной на самоорганизацию и саморазвитие. Субъект определяется как носитель субъектности. Однако, по мнению В. В. Знакова [7], в настоящий момент происходит переосмысление категории «субъект»: от его понимания как активного начала к самоконструированию, «к поиску таких технологий, в которых осуществляется раскрытие множественности вариантов динамики развития субъектности».

Е. А. Сергиенко [15] отмечает, что во всем многообразии типов понимания субъекта в отечественной психологии можно выделить два противоположных подхода, что связано с представлениями о критериях субъектности. Антропоцентрический подход рассматривает субъекта как вершину развития личности. Этот подход нашел свое обоснование в трудах С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской, В. В. Знакова, А. Л. Журавлева, З. И. Рябикиной, А. Г. Асмолова, В. А. Петровского и др. В. В. Селиванов [15] суммирует параметры субъекта, представленные в философских, психологических, педагогических исследованиях, выделяя среди них 24 критериальных свойства субъектности: освоение определенных видов деятельности, способность к саморегуляции и контролю своего поведения, стремление чувствовать себя инициатором собствен-

ных действий и активности, полнезависимость, способность к творчеству и саморазвитию, рефлексивные способности и внутренний локус контроля, способность устанавливать субъект-субъектные отношения, поддерживающие индивидуальность и самооценку другого, наличие персональной истории и жизненного пути, способность решать внешние и внутренние противоречия, включение в общественное развитие и преобразования действительности и др. Именно эти качества приписывают педагогу-новатору.

Генетический подход, в рамках которого развитие субъекта и становление субъектности имеет стадийный характер, представлен в работах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Селиванова, Л.И. Божович, Е.А. Сергиенко, В.И. Слободчикова, Е.П. Ермолаевой, В.И. Панова. Генетический подход рассматривает постепенное становление способности быть автором собственной жизни, при этом стадийный характер развития субъектности в рамках генетического подхода в целом сопряжен с закономерностями возрастного развития. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев выделяют пять стадий становления субъектности от рождения до 45–62 лет: освоение собственной телесной индивидуальности, одушевление, персонализация, индивидуация и универсализация как трансперсональность и освоение экзистенциальных ценностей. Л.И. Божович раскрывает становление субъекта как процесс формирования личности, указывая на доминирующую роль преодоления возрастных кризисов, выделяя первую форму субъекта как появление «мотивирующих представлений». В.В. Селиванов [15, с. 52] выделяет в становлении субъекта 9 стадий: от предсубъектной до стадии полноценной субъектности и последующей стадии угасающей субъектности.

Применение континуально-генетического принципа, сформулированного А.В. Брушлинским [2] к развитию субъектности, объединяет оба подхода. А.В. Брушлинский считал возможным использовать идею системно-субъектного подхода, позволяющего рассматривать человека как субъекта деятельности, общения, переживания на разных стадиях/уровнях своего развития. Таким образом, мы можем представить развитие субъекта как непрерывный процесс становления разных его уровней, на каждом из которых сохраняется уникальная индивидуальность, избирательность субъекта и его активность в отношении с миром. Е.А. Сергиенко [15, с. 63] отмечает, что становление субъекта есть «постепенный процесс, где шаг за шагом происходит интеграция уникальных и универсальных способностей и достижений человека на пути становления нее новых уровней субъектности. Применение уровневого критерия к определению субъектности позволяет объединить разные точки зрения на ее природу».

Рассматривая две категории — активность и субъектность, В.И. Панов [12] фиксирует с их помощью границы континуума становления психики в индивидуальной форме, подчеркивая, что понятие «субъектность» обозначает «способность индивида быть субъектом психической активности в форме того или иного вида действия (деятельности), и поэтому может использоваться в качестве единицы анализа развития психической активности от активности спонтанной до произвольной в виде конкретного действия/деятельности», в том числе инновационной педагогической. В соответствии с экопсихологической (онтологической) моделью становления субъектности/субъектных качеств осуществляется поэтапно:

1. Субъект мотивации — имеющий потребность освоить новое действие (действие-образец);
2. Субъект восприятия — имеющий способность не только рассмотреть действие-образец, но и сформировать «в уме» модель (образ) действия-образца;
3. Субъект подражательного действия — способный, подражая, воспроизвести действие-образец;
4. Субъект произвольного выполнения действия-образца с опорой на внешний контроль со стороны наставника;
5. Субъект произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль, способный к самостоятельному выполнению действия-образца, включая контроль и коррекцию правильности его выполнения;
6. Субъект внешнего контроля за выполнением действия-образца другими, способный проанализировать выполнение действия другими;
7. Субъект продуктивного творческого развития, обладающий способностью использовать освоенное действие в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя, для творческого самовыражения и преобразования самой деятельности.

Непосредственное упоминание субъекта инновационной деятельности мы встречаем у А.В. Брушлинского [2, с. 25], который пишет: «Субъект в своей деятельности, духовности и т.д.— это субъект творчества, созидания, инноваций». Важным основанием для определения понятия «субъект инновационной деятельности» является предложенный подход А.А. Деркача [3], рассматривающий профессиональное самоопределение личности в контексте перехода от реального к субъектному самоосуществлению. А.А. Деркач подчеркивает, что условием эффективной профессиональной деятельности и «поступательного личностно-профессионального развития является **формирование** (подчеркнуто нами) субъектности, субъектной позиции и субъектной регуляции деятельности».

А. А. Деркач, С. А. Назаров [4] отмечают широту использования термина «самоопределение», которое реализуется в жизнедеятельности личности через «акты профессионального, социального, творческого и др. самоопределения». Анализируя структуру профессионального самоопределения, А. А. Деркач выделяет систему критериев и показателей, позволяющих субъекту достичь этапа профессионального мастерства. Не менее важным является выделение трех уровней профессионального самоопределения: от низкого, для которого характерно отсутствие мотивации к профессиональному развитию, до высокого творческого уровня самореализации и развития в профессии. Самоопределение реализуется через обогащение, усовершенствование профессиональной деятельности. Подчеркивается, что «процесс профессионального самоопределения идет поступательно, от уровня к уровню».

Анализ подходов к описанию инновационной педагогической деятельности свидетельствует, что в центре внимания всегда находится личность педагога-новатора. Однако в соответствии с теоретическим подходом А. В. Брушлинского [1, с. 162–168] к проблеме индивидуального и группового субъектов педагогический коллектив может рассматриваться как субъект совместной деятельности, общения и отношений. А. С. Чернышев [15, с. 149] подчеркивает, что «степень согласованности актов поведения в группе самым прямым образом влияет на эффективность усилий группы в целом. Особую ценность представляет способ внутреннего согласования коллективных действий в отличие от внешних заданных стандартов поведения». С позиций деятельностного подхода главным регулятором поведения человека в группе выступают цели и задачи совместной деятельности. Как известно, ценностно-ориентационной единство группы формируется не на основе эмоциональной привлекательности, в результате общественно ценной и лично значимой совместной профессиональной деятельности.

По мнению А. Л. Журавлева [6] все большую актуальность приобретает исследование групповой творческой инновационной деятельности. Совместное творчество определяет как совместно-творческий тип деятельности, который требует гибкого перехода от одной профессиональной роли к другой. Несомненный вклад в развитие взглядов на коллективные аспекты творчества внесли Я. А. Пономарев, И. М. Гаджиев, Г. П. Щедровицкий, С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов, рассматривающие творчество как форму межличностного взаимодействия, механизмом которого становится процесс рефлексии, как переосмысления, преобразования деятельности и персонального/группового профессионального опыта. А. Л. Журавлева отмечает, что в рамках этого направления рассматриваются такие понятия, как «групповая

креативность», «креативный потенциал». В деятельностном плане групповая креативность поддерживается высокой активностью и мотивацией к решению сложных, нестандартных задач. Таким образом, можно наблюдать сближение понятий «инновационность» и «креативность/групповая креативность».

Возникает необходимость целостного анализа педагогического коллектива и как субъекта деятельности, и как субъекта общения, и как субъекта отношений. Преобразующий потенциал группового субъекта/педагогического коллектива обеспечивается социальной направленностью, организованностью, сбалансированным управлением, смысловыми ориентирами профессиональной педагогической деятельности и интеллектуальными, эмоциональными, волевыми, коммуникативными и иными способностями входящих в группу субъектов. Важно отметить, что в случае реализации преобразующей активности групповым субъектом мы можем столкнуться с межличностными или межгрупповыми барьерами и конфликтами, которые будут блокировать реализацию самых привлекательных идей. Сложность реализации коллективной инновационной деятельности заключается в том, что личностная культура педагога, его социальные установки, коммуникативная компетентность может стать препятствием процессу совершенствования профессиональных коммуникаций и отношений, форм и содержания совместной деятельности.

А. Л. Журавлев подчеркивает, что к групповым факторам, влияющим на инновационное поведение и креативность относятся эффективная координация совместной деятельности, предоставление конструктивной обратной связи, признание ценности различия идей и точек зрения. А. Л. Журавлев и Т. А. Нестик отмечают, что «...индивиды проявляют меньшую склонность к творчеству, если воспринимают внешнее окружение как контролирующее или принуждающее» [6, с. 55].

Все выше сказанное делает важным решения тактических задач по организации взаимодействия и командообразованию с целью актуализации групповой креативности/инновационности, обогащения практическим опытом, самостоятельного обнаружения «слепых зон» в профессиональной деятельности и профессиональном общении.

Обзор представленных идей позволяет сделать вывод о том, что инновационную педагогическую деятельность мы можем рассматривать как деятельность, способствующую достижению творческого уровня профессионального самоопределения субъекта педагогической деятельности при поступательном формировании его субъектности, которая осуществляется в специально

организованной культуротворческой среде школы, предоставляющей возможности для развития отношений сотрудничества и взаимообогащения на всех уровнях взаимодействия.

В качестве методологического основания становления субъекта инновационной педагогической деятельности нами была выбрана онтологическая модель В.И. Панова. Теоретическая модель становления субъекта и преобразования его активности в творческую деятельность представляет собой идеальную модель, которая может быть операционализирована по отношению к конкретной активности, в нашем случае к инновационной деятельности. Любая деятельность, как указывает В.И. Панов, представляет собой систему действий, каждое из которых имеет исполнительский (репродуктивный) и регулятивный компонент, предполагающий наличие сформированной или формирующейся способности к осознанной саморегуляции, целеполаганию, планированию, организации и коррекции собственной деятельности. Ранее онтологическая модель становления субъектности была применена В.И. Пановым [17], И.В. Плаксиной [13] по отношению к становлению субъекта учебной деятельности.

Анализ характеристик, которые описываются как характеристики инновационного поведения, по нашему мнению, соответствуют стадии мастера в экпсихологической модели В.И. Панова, т.е. высокому уровню профессионального мастерства, обращенного к учащемуся. Стадии, завершающие становление субъектности, — стадии эксперта и творческого самовыражения, предполагают смещение акцента в деятельности педагога на развитие себя и преобразование/порождение инновационной педагогической среды, которая не может быть задана извне, а может быть только создана субъектами инновационной деятельности. Компетенции, характеризующие стадию эксперта, как подчеркивают, К.В. Дрозд, И.В. Плаксина [5], могут быть соотнесены с компетенциями педагога-исследователя, позволяющими «получить новое знание как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне, знакомого с методологией научного исследования, обладающего способностью обеспечить продуктивность и качественное разнообразие процесса поиска, приобретения и осмысления новой информации» с последующим ее использованием на преобразующей стадии творца. Последовательность этапов формирования субъектных качеств такова: этап формирования мотивации индивидуального и группового субъекта к инновационной преобразующей деятельности; этап знакомства с сущностью инновационной деятельности, этап подражательного действия; этап освоения инновационных технологий с внешней регуляцией правильности этого выполнения со стороны наставника, тьютера, супервизора, а затем при внутрен-

нем контроле; этап экстерииоризации функции внешнего контроля и формирования исследовательской компетентности педагога, этап творческого самовыражения и продуктивного влияния на образовательную среду/пространство в целях ее трансформации, продуктивного развития.

В современных условиях наиболее сложной проблемой, требующей тщательного подбора технологических средств для ее решения, является формирование внутренней мотивации педагогов. Эдвард Деси [16] автор представлений о внутренней мотивации, утверждал, что внутренняя мотивация — это выполнение деятельности из-за субъективного ощущения ее ценности, стойкое и продолжительное желание работать со сложными, творческими задачами. Внутренняя мотивация никак не связана с внешним вознаграждением работы, она возникает в деятельности, способствующей удовлетворению трех базовых потребностей: потребности в самодетерминации (ощущение себя источником активности), в компетентности (ощущения себя знающим) и потребность в значимых отношениях, включенности в конструктивные отношения. Сказанное возвращает нас к идее организации продуктивного творческого взаимодействия в педагогическом сообществе, ведь, по сути, деятельность педагога не коллективна: каждый учитель остается один с классом, а взаимодействие с коллегами носит, как правило, совещательный характер. Поэтому важно создавать условия для появления внутренне мотивированного инновационного поведения и закрепления его как ценностно-ориентированного способа реализации профессиональных задач.

Реализация экпсихологической модели становления субъекта инновационной деятельности нуждается в разработке комплекса психолого-педагогических средств, направленных на формирование компетенций в области инновационной деятельности в соответствии с онтологической схемой формирования субъектных качеств с включением в него содержательного, инструментального и процессуального компонентов.

Сущность содержательного компонента состоит в обозначении инновационного потенциала школьного сообщества (мотивационно-ценностные ориентации, рефлексивные и творческие способности, отношение личности к неопределенности, способность к сотрудничеству, особенности самоорганизации деятельности, тип профессиональной идентичности) и соотнесение инновационного потенциала с определенным этапом становления субъекта инновационной деятельности в онтологической модели.

Инструментальный компонент комплекса психолого-педагогических средств представляет собой техно-

логии организации совместной творческой, исследовательской и рефлексивной деятельности, технологии командообразования, тренинговые программы, направленные на развитие субъектных качеств, в соответствии с онтологическими этапами становления субъектности, технологии педагогических событий, мастер-классов, интерактивные инновационные технологии. Процессуальный компонент комплекса психолого-педагогических средств развития компетенций в области инновационной деятельности представляет собой практическую реали-

зацию средств, методов и технологий и оценку их эффективности с точки зрения становления субъекта инновационной деятельности. Разработка и апробация комплекса психолого-педагогических средств позволит обосновать эффективность использования онтологической модели становления субъекта инновационной педагогической деятельности, которую можно рассматривать как модель непрерывного совершенствования профессиональной педагогической деятельности в целях инновационной трансформации образовательной среды/пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А. В. Психология индивидуального и группового субъекта. — М.: ПЕЗ СЭ, 2002.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта. — СПб.: Алетейя, 2003.
3. Деркач А. А. Субъектное самоосуществление в процессе становления профессионализма // Акмеология. — 2018;65(1). — С. 5–6.
4. Деркач А. А. Назаров С. А. Профессиональное самоопределение: сущность, структура, содержание // Акмеология. — 2018;66(2). — С. 5–8.
5. Дрозд К. В. Проектирование образовательной среды: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина. 2 изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — С. 196.
6. Журавлев А.Л., Нестик Т. А. Внутригрупповые и организационные факторы совместного творчества // Вестник практической психологии образования. — 2011. — № 1. — С. 55–61.
7. Знаков В. В. Перспективное направление исследований психологии субъекта // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
8. Ильина Н.Ф., Адольф В. А. Факторы и принципы обеспечения становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования / Альма Матер. — 2012. — № 11.
9. Кларин М. В. Инновационное обучение в образовании взрослых / Проблемы современного образования, 2015. № 4. С. 5–27.
10. Ковальчук О. В. Становление и развитие профессионально-педагогического качества учителя как субъекта инновационной деятельности / Человек и образование. — 2014. — № 3 (40). — С. 21–23
11. Лобок А. М. Школа нового поколения // Вестник практической психологии образования. — 2010. — № 3 (24). — С. 11–12.
12. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014.
13. Плаксина И. В. Этапы развития субъектности учащихся разных возрастов // European social science journal. — 2015. — № 7. — С. 321–328.
14. Подымова Л. С. Инновационные процессы и технологии в науке и образовании. М.: Издательство Юрайт, 2013.
15. Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
16. Deci E.L., Cascio W/F/ Krusell J. (1975) Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique // Journal of Personaliti and SocialPsychology. 31. 81–85.
17. Panov V.I., Plaksina I. V. Didactic and Psychodidactic Features of Forming Universal Learning / Action Subject Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 14 // 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE2017) — <http://www.atlantis-press.com/php/publication=icadce>

© Плаксина Ирина Васильевна (irinapl@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»