

С. Н. Костромина, Н. А. Медина Бракамонте, О. В. Заширинская

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются современные тенденции развития психолого-педагогического знания. Формулируются социально-психологические основания для будущих исследований и обозначаются нерешенные вопросы существующих теоретических концепций в области обучения и воспитания. Особое место уделено вопросам, обсуждавшимся в рамках круглого стола «Актуальные проблемы педагогической психологии и психологии образования» на конференции «Ананьевские чтения — 2015. Фундаментальные проблемы психологии». Определены потребности и задачи, которые ставит практика перед научным сообществом по проблеме психологии образования на уровне государства, общества и человека. Библиогр. 10 назв.

Ключевые слова: развитие, образование, обучение, воспитание, субъекты образования, антропология и психология образования.

S. N. Kostromina, N. A. Medina Bracamonte, O. V. Zashchirinskaia

MODERN TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

The article describes modern tendencies of development of psychological and pedagogical knowledge. The socio-psychological foundations for future research are formulated and the outstanding questions of the existing theoretical concepts in the field of training and upbringing are indicated. Particular attention is paid to the issues discussed in the round table “Topical problems of pedagogical psychology and psychology of education” at the conference “Ananëvskie chteniya — 2015. Fundamental problems of psychology”. The needs and challenges on the problems of educational psychology at the levels of state, society and man, which practice formulates for scientific community, are identified. Refs 10.

Keywords: development, education, training, upbringing, subjects of education, anthropology and psychology of education.

Актуальность и логику поиска нового в условиях изменения прежних концепций образования обуславливает трансформация социальных институтов, вызванная изменениями в культурной, гуманитарной, социальной, научно-технической, экономической, политической областях. Сегодня круг психолого-педагогических исследований вышел далеко за рамки школы/вуза и уже не ограничивается проблемами обучения и воспитания, традиционно входящими в сферу компетенции пе-

Костромина Светлана Николаевна — доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; lanank68@gmail.com

Медина Бракамонте Наталья Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; mbna@yandex.ru

Заширинская Оксана Владимировна — доктор психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; zaoks@mail.ru

Kostromina Svetlana Nikolaevna — Doctor of Psychology, Professor, St. Petersburg State University, 7/9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; lanank68@gmail.com

Medina Bracamonte Natalya Anatoljevna — PhD, Associate Professor, St. Petersburg State University, 7/9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; mbna@yandex.ru

Zashchirinskaia Oksana Vladimirovna — Doctor of Psychology, Associate Professor, St. Petersburg State University, 7/9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; zaoks@mail.ru

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

дагогической психологии. Понятие «long-life learning» (обучение через всю жизнь) определило перспективы новых исследований, фокусирующих внимание на всем многообразии (личностном, межличностном, когнитивном, реабилитационном и т. д.) происходящих изменений в жизни человека при его включении в сферу образования. Таким образом, задачи, лежащие ранее в контексте исключительно психологии обучения и воспитания, а также психологии того, кто учит, в настоящее время расширились до уровня общегуманитарных, гуманистических, социально-культурных.

Безусловно, произошедшая трансформация была бы невозможна без вклада выдающихся отечественных психологов в развитие педагогической психологии. Книга «Педагогическая психология», написанная Петром Федоровичем Каптеревым в 1877 г., переизданная и дополненная им трижды, по сути, явилась своеобразной точкой отсчета, когда психологическая наука сосредоточилась на проблемах, связанных с обучением и воспитанием человека. Он поясняет: «...педагогическая психология не есть ни общая психология, ни детская психология, ни педагогика, это есть дисциплина, соединяющая психологию с педагогикой, ведущая от психологии к педагогике» [1, предисловие к третьему изданию, 1914 г.]. Фактически с этого момента психология была признана ключевой областью знания, определяющей научно обоснованную подготовку специалистов образования человека — психологов и педагогов.

Важно заметить, что именно психология в ее целостном содержании, а не дискретном представлении (исключительно педагогическая психология) стала неотъемлемой составляющей процессов обучения, воспитания и развития человека, что проявилось в формировании особого направления — педологии (учении о развитии ребенка). В XX в. педология объединила специалистов разных областей, включенных в процесс развития, воспитания и обучения детей. Это и В. М. Бехтерев, выступивший инициатором создания педологического отделения в Санкт-Петербурге, и П. П. Блонский, и Л. С. Выготский, и А. П. Нечаев, и М. Я. Басов, а за рубежом — Д. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман и др. В педологии были введены педологическое консультирование, тестирование (психодиагностика), работа с родителями, метод естественного эксперимента, создана лаборатория экспериментальной педагогической психологии и т. д. Отличительными чертами проводимых исследований были тесная связь педагогики и психологии, ее экспериментальная направленность, что стало одной из предпосылок достоверности и научности работ [2].

Работы Б. Г. Ананьева и его учеников (Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский, В. А. Якунин, В. К. Елманова, В. П. Трусов и др.) фактически определили дальнейшее развитие педагогической психологии. Они были посвящены вопросам обучения взрослых, антропологическому вопросу развития, воспитания и обучения человека, психологическим особенностям педагогического мастерства, познавательных процессов. В 1994 г. была опубликована книга «Психологическая педагогика» В. П. Зинченко, где рассматривается построение образовательной системы на психологических принципах и соответствующей ей «культурно-исторической педагогике». В 1995 г. его же работа «Аффект и интеллект в образовании» включила идеи о душе в образовании, о том, какое место «живое движение», «живое знание» занимает в образовании в противоположность экспансии технократического мышления.

Сейчас в связи с процессами глобализации и интеграции знаний мы чаще говорим уже не о педагогической психологии, а о «Психологии образования» как области, описывающей все многообразие психологических изменений, происходящих с человеком, включенных в образовательную систему (на уровне его личности, межличностных отношений, профессионализации, интеллектуального развития и др.). Однако в связи с произошедшей трансформацией остается вопрос о сосуществовании педагогической психологии и психологии образования.

С одной стороны, педагогическая психология, безусловно, является частью психологии образования. С другой — растворилась ли она в новом, более широком исследовательском пространстве? Или все-таки сохраняет свое особое место в русле психологии образования. Казалось бы, ответ очевиден — уже произошедшие изменения привели к созданию новых подходов и концепций организации образовательного пространства, оценки его потенциала и возможности его использования с точки зрения психологии. В то же время самобытность педагогической психологии определяется фокусировкой непосредственно на психологии учения и воспитания, также на психологии учителя. Таким образом, сегодня эта преемственность сложилась, но не является в полной мере очевидной.

Любая трансформация требует времени для осмысления происходящих изменений. И, возможно, сегодня мы не готовы признать психологию образования преемницей педагогической психологии. Важно другое, а именно — фундаментальные основания психолого-педагогических исследований, та база научной психологии и философии, которая определяет становление и развитие человека в образовательной среде.

На данный момент наиболее обобщенной характеристикой научных работ в этой области являются попытки представить и рассмотреть образовательную среду как некое пространство для самоопределения человека, где обучающийся в образовательной ситуации находится в рефлексивном отношении, центр которого — становление своей индивидуальной реальности.

По мнению В. И. Слободчикова¹, в современном обществе отчетливо выявляются три характеристики образования: 1) образование как отдельная сфера жизнедеятельности, самостоятельная область жизни; 2) образование как универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта, буквально дар одного поколения другому; 3) образование как всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретение им образа человеческого во времени истории и в пространстве культуры. Каждая из них по своему акцентирует внимание на эволюции человека, погруженного в образовательную среду, то есть на антропоцентричности образования.

Антропологический принцип наиболее полно был раскрыт в работе Константина Дмитриевича Ушинского «Человек как предмет познания. Опыт педагогической антропологии». Впоследствии к ней обращался и Б. Г. Ананьев в труде «Человек как предмет познания» [3]. На современном этапе психолого-педагогическую антропологию (антропологию образования) определяют как «комплексное знание о закономерностях становления собственно человеческого в человеке в пределах

¹ По материалам лекции В. И. Слободчикова «Психология становления и развития человека в образовании» в рамках конференции «Ананьевские чтения — 2015».

его онтогенеза и практики культивирования в образовательных процессах, субъектных способностях человека. Ядро психолого-педагогической антропологии составляют знания психологии человека как учения о субъективной реальности, психологии развития человека как учения о развитии субъективной реальности на этапах онтогенеза и психологии образования как учения о становлении субъективной реальности человека в образовательных процессах» [4, с. 412].

Таким образом, психология образования является составной частью психолого-педагогической антропологии (антропологии образования), которая разрабатывает проблемы последовательного развития и смены позиций субъектов образования, а также конституирующих их общностей на основных этапах социализации и взросления, индивидуальных траекторий самообразования и саморазвития человека. По сути, психология образования определяет фундаментальные психологические основы непрерывного образования [4, с. 425].

В.И. Слободчиков [5, 6] на основе антропологического подхода сформулировал концептуальные основы возможности создания «синтезированной системы разнотипологических знаний о практике развития и воспитания ребенка, где образовательное знание не является только характеристикой монопредметности, а включает в себя в обязательном порядке практику «вочеловечивания человека»». В рамках данной концепции современное образование не должно ограничиваться трансляцией знаний, формированием компетенций, метанавыков, развитием познавательных способностей, а должно, помимо вышеперечисленного, стремиться к созданию человека в целостности его индивидуальных проявлений, способствовать его саморазвитию и осознанию границ собственной субъективности, формировать способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет трансформации. Это понимание роли образования прямо относит образование к сфере производства (производства человека), в отличие от укореняющегося представления об образовании как о сфере услуг. Задача образования — не обслуживание населения, хотя с экономической точки зрения, наверное, так функциональнее определять финансирование, а формирование человека, его созидание на основе накопленных культурно-исторических ценностей, традиций и опыта.

Системообразующие способы построения такого образования опираются на возрастно-нормативные модели развития субъектности человека на разных образовательных ступенях, для разных институтов и траектории образования, имея в качестве основы интегральную периодизацию развития. Знания в таком контексте выступают как вспомогательное условие для достижения человеком целей своей жизни и деятельности. Иными словами, происходит смещение акцента на получение знания как ориентировочного вектора и основы деятельности, а не как знания ради получения абстрактного умозаключительного продукта. Деятельность становится незаменимым условием реализации человеком самого себя в окружающем мире [4]. Как следствие, психология образования стремится охватить все сферы жизнедеятельности человека, погруженного в образовательный процесс, причем как внешние проявления, то есть саму практику, так и внутренние, то есть психологию образования собственно человека.

Формирующаяся антропоцентрическая модель современного образования инициирует исследования, способные раскрыть механизмы становления субъектности в меняющейся образовательной среде. К сожалению, происходящие изме-

нения опережают научно-исследовательскую активность специалистов, создавая существенный разрыв между нуждами образовательной практики в психологическом понимании происходящих изменений и тематикой проводимых исследований. Интерактивное обучение, обучение в принципиально иной информационной среде, гибкость и мобильность образования, образование на разных возрастных этапах, инновационный потенциал образовательной среды, межпоколенный разрыв в образовании, самопознание в образовательной среде — это лишь малый перечень вопросов, которые ставит образование перед психологией в поисках эффективной реализации своих функций.

Как было отмечено в рамках круглого стола «Актуальные проблемы педагогической психологии и психологии образования» на конференции «Ананьевские чтения — 2015. Фундаментальные проблемы психологии» мы продолжаем воспроизводить в исследованиях старые проблемы и слабо отвечаем на вызовы, которые стоят перед образованием на данный момент. Какой человек будет успешен в завтрашнем мире? К каким вызовам он должен быть готов, каким образованием обладать? И как в связи с этим должно быть перестроено содержание образования?²

Сложным остается и вопрос реализации духовно-нравственного образования. Психодиагностика в этом направлении тоже пока недостаточно достоверна и сложна [7]. Не решены вопросы инклюзивного, интегрированного, включенного обучения детей в системе дополнительного образования с актуальностью и необходимостью интеграции управленческого ресурса и привлечения партнеров — образовательных организаций, то есть с точки зрения внешней стороны в рамках системы³.

Особое место занимает проблема работы подрастающего поколения с информацией: как ее получают, что читают. В этом смысле актуальность такого направления, как «психология чтения», выходит за привычные рамки технического и смыслового контекста. Хорошо известное выражение «Как мы читаем, так и учимся» сегодня поднимает на новый уровень вопросы, связанные с работой с носителями информации, электронными ресурсами, базами данных, систематизацией информации, формами электронной визуализации учебной информации. В этом смысле необходимы исследования когнитивных процессов, эмоциональной и ценностной сфер человека с учетом меняющейся образовательной среды. Особое внимание приковано к учебным стратегиям — метанавыкам и метакомпетенциям, позволяющим осваивать учебное содержание и организовывать свое индивидуальное образовательное пространство. Инновационная образовательная среда апеллирует к трансформации подготовки педагогов, обновлению содержания их подготовки⁴.

Отдельно можно говорить о проблеме внешнего характера, собственно взаимоотношений государства и школы. Школа — это государственно-общественное учреждение, но бюрократия мешает педагогам. Социальная ситуация развития как культурная ситуация — принципиальная проблема любого образования, в том числе и профессионального⁵. Необходимо найти ответы на вопрос: какие условия сегодня должны быть созданы для профессионального и личностного развития пе-

² По докладу И. А. Степановой, доц., МГУ, в рамках круглого стола «Актуальные проблемы педагогической психологии и психологии образования».

³ По докладу П. И. Корчугановой, методиста Центра внешк. раб. Фрунз. р-на СПб. [там же].

⁴ По докладу В. А. Бородиной, проф., СПбГИК [там же].

⁵ По докладу В. С. Собкина, проф., дир. Ин-та социологии образования РАО [там же].

дагога, формирования у него готовности к инновационным изменениям, к открытости образовательного пространства, мобильности и гибкости в работе?

В целом для решения проблем теории психологии в области образования необходимо:

- определиться в категориях;
- выделить аспекты в развитии образования с учетом природы человека (генетика, психофизиология и др.);
- содействовать профессионально-личностному развитию в рамках непрерывной концепции образования⁶.

Таким образом, современные тенденции педагогической психологии и психологии образования лежат в двух плоскостях: как отрасли знания в важнейшем деле подготовки специалистов в сфере образования и как научного учения о процессах собственно «человеческого в человеке» [4, с. 15] в период развития, воспитания и обучения как в рамках образовательного процесса и как собственно самостоятельных процессов психолого-педагогического направления.

В работах В. В. Серикова [8] мы видим появление еще одного направления — исследования условий педагогической среды в связи с развитием личности как «*сущностной субстанции человека*». Основой темы поиска становятся педагогические средства и механизмы для развития опыта субъективности у учащихся, включенных в образовательную деятельность на всех ступенях — от дошкольного учреждения до вуза. Система обучения, ориентированная на развитие различных видов социальной деятельности, в основе своей опирается на компетентностный подход.

Дидакты и исследователи психологии образовательной среды выделяют три варианта построения системы обучения на основе компетентностного подхода: обыденный способ — приобретение опыта путем проб и ошибок; алгоритмический способ — через освоение ориентировочной основы и последующего выполнения заданий по основным параметрам и процедурам; и последний, метапредметный подход — через самостоятельный поиск алгоритмов, процедур и осознанное творческое их применение для решения повседневных, учебных и других задач. Федеральный образовательный стандарт последнего поколения и Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г. в своей структуре уже содержат указания на переход от компетентностного подхода к метапредметному подходу.

Отличительная особенность метапредметного подхода — переход от разобщенности стратегий и содержания отдельных учебных дисциплин к изучению объективного явления с точки зрения различных наук. При этом обязательным условием является интеграция содержания образования, теоретического мышления и универсальных способов познания и деятельности учащихся. Результатом выступают обеспечение формирования целостной картины мира, подготовка учащегося к субъект-субъектному взаимодействию, формирование умения переноса теоретических знаний в практику повседневной жизнедеятельности. В этих условиях собственная база знаний будет строиться через овладение универсальными умениями информационного характера с использованием приемов информационного моделирования, а также на основе умений и навыков применения и использования

⁶ По выступлению Н. В. Бордовской, проф., СПбГУ, в рамках круглого стола «Актуальные проблемы педагогической психологии и психологии образования».

средств информации и коммуникативных технологий, сбора, преобразования, хранения, применения и передачи информации.

Подразумевается, что метанавыки позволят адаптировать учащимся уже полученные знания к новым обстоятельствам, целям и задачам, обеспечат повышение адаптации индивидуальных и групповых навыков, повысят осознанность, самостоятельность и автономность принятия решений индивидом, будут способствовать снижению уровня стресса в условиях современной интенсивности информационного пространства.

Особое условие формирования метанавыков — интерактивные формы взаимодействия и обучения, которые помимо основного функционала позволяют развивать коммуникативные умения, навыки групповой работы у учащихся с учетом действительных закономерностей развития личности, становления ее как субъекта, доминанты своей жизненной активности [9].

В этом контексте особе место занимает ряд исследований, посвященных проблемам создания доступной образовательной среды с функциями и возможностями учета особенностей контингента обучающихся как физического, так и психологического характера, проблемам возможности создания процесса совместного обучения детей, имеющих разные возможности [10]. То есть ситуация развития личности применительно к образовательному пространству выступает в качестве координаты создания пространства, в котором отношения, события, поступки актуализируют процессы смыслообразования, сдвигают мотивы на цели деятельности (А. Н. Леонтьев), трансформируя образ мыслей и поведение. Важно отметить, что при этом содержание образования приобретает ситуативно-контекстную форму. Носителями такого образования становятся события, возникающие в межсубъектных отношениях взаимодействия участников образовательной среды, а способом создания нового содержания образования — изменение траектории и технологии обучения самого педагога, его подготовки к профессиональной деятельности нового вида.

К сожалению, не все проблемы реализации стратегии развития современного образования имеют эффективные решения. Многие инновационные направления в образовании имеют множество имитаций и попыток выдать желаемое за действительное. Этому способствует ряд неразрешенных проблем в области подготовки учителя к внедрению как методического характера, так и личностного. Зачастую учитель не является самостоятельным творцом образовательного маршрута учащегося в рамках освоения содержания учебной дисциплины, а выступает в роли объекта внедрения новых стандартов, схем, методических инструкций, которые якобы способствуют решению всех проблем.

На наш взгляд, разрешение современных проблем психолого-педагогической направленности возможно:

- с помощью исследовательских междисциплинарных групп, в число которых входили бы социологи, философы, педагоги, психологи, физиологи, что соответствует, например, осознанию и решению проблемы западной теории;
- через включение практиков в исследовательские группы как задачи научного сообщества⁷;

⁷ По выступлению С. Н. Костроминой, д.п.н., в рамках круглого стола «Актуальные проблемы педагогической психологии и психологии образования».

— на основе обращения внимания на личность в образовании во всех аспектах, связанных с этим вопросом.

Теория научной школы и современное видение проблем человека и общества являются стимулирующим фактором развития психолого-педагогического знания, способствует созданию и развитию базовых понятий теории по отношению к человеку, личности и позволяют решать проблемы практики образования.

Литература

1. Каптерев П. Ф. Педагогическая психология. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Изд-во «Книжный склад "Земля"», 1914. 489 с.
2. Якунин В. А., Елманова В. К. 150 лет кафедре педагогики и педагогической психологии Санкт-Петербургского университета // Санкт-Петербургский университет. 17 октября 2001 г. № 25 (3579). С. 10–13.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. 339 с.
4. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие. Сер. «Основы психологической антропологии». М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.
5. Слободчиков В. И. Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии // Психология обучения. 2014. № 1. С. 4–34.
6. Слободчиков В. И. Психологическая антропология и современное образование // Педагогическое образование и наука. 2014. № 3. С. 112–116.
7. Захарченко М. В., Думчева А. Г. Проблема оценки условий и результатов духовно-нравственного развития и воспитания в школе // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2011. Вып. 3. С. 77–80.
8. Сериков В. В. Сможем ли мы подготовить компетентного педагога? Парадоксы и перспективы педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 11 (75). С. 30–33.
9. Баринаева Е. А. Метапредметный подход в образовании и метапредметные навыки // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 8. С. 9–14.
10. Аммосова Л. И. Инклюзивное образование — доступное образование — безбарьерная среда // Сб. конференции НИЦ «Социосфера». 2012. № 41. С. 42–45.

References

1. Kapterev P. F. *Pedagogicheskaiia psikhologiia* [Pedagogical psychology]. 3rd revised edition-Noah and added. St. Petersburg, Izd-vo «Knizhnyi sklad "Zemlia"» Publ., 1914. 489 p. (In Russian)
2. Iakunin V. A., Elmanova V. K. 150 let kafedre pedagogiki i pedagogicheskoi psikhologii Sankt-Peterburgskogo universiteta [150 years of the Department of pedagogy and pedagogical psychology, St. Petersburg state University]. *Sankt-Peterburgskii universitet* [St. Petersburg University], 17 October, 2001, no. 25 (3579), pp. 10–13. (In Russian)
3. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniia* [Man as an object of knowledge]. Leningrad, Izd-vo Leningr. un-ta Publ., 1968. 339 p. (In Russian)
4. Isaev E. I., Slobodchikov V. I. *Psikhologiia obrazovaniia cheloveka: Stanovlenie sub"ektivnosti v obrazovatel'nykh protsessakh: Uchebnoe posobie. Ser. «Osnovy psikhologicheskoi antropologii»* [Psychology of education: the Formation of subjectivity in the educational process: the textbook. Series "the Foundations of psychological anthropology"]. Moscow, Izd-vo PSTGU Publ., 2013. 432 p. (In Russian)
5. Slobodchikov V. I. *Teoriia i diagnostika razvitiia v kontekste psikhologicheskoi antropologii* [Theory and diagnostics development in the context of psychological anthropology]. *Psikhologiia obucheniia* [Psychology of learning], 2014, no. 1, pp. 4–34. (In Russian)
6. Slobodchikov V. I. *Psikhologicheskaiia antropologiia i sovremennoe obrazovanie* [Psychological anthropology and modern education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 2014, no. 3, pp. 112–116. (In Russian)
7. Zakharchenko M. V., Dumcheva A. G. *Problema otsenki uslovii i rezul'tatov dukhovno-nravstvennogo razvitiia i vospitaniia v shkole* [The problem of assessing the conditions and results of spiritually-moral development and education in school]. *Vestnik Pravoslavnogo Sviato-Tikhonovskogo humanitarnogo*

universiteta. Ser. 4: Pedagogika. Psikhologiya [The Bulletin Entitled-the glorious St. Tikhon's Orthodox humanitarian University. Series 4: Education. Psychology], 2011, issue 3, pp.77–80. (In Russian)

8. Serikov V.V. Smozhem li my podgotovit' kompetentnogo pedagoga? Paradokсы i perspektivy pedagogicheskogo obrazovaniia [Will we be Able to prepare a competent teacher? Paradoxes and prospects of pedagogical education]. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [News of the Volgograd state pedagogical University], 2012, no. 11 (75), pp. 30–33. (In Russian)

9. Barinova E. A. Metapredmetnyi podkhod v obrazovanii i metapredmetnye navyki [Meta-subject approach in education and interdisciplinary skills]. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika* [Training and education: methodology and practice], 2013, no. 8, pp. 9–14. (In Russian)

10. Ammosova L. I. Inkluzivnoe obrazovanie — dostupnoe obrazovanie — bezbar'ernaia sreda [Inclusive education — affordable education — a barrier-free environment]. *Sb. konferentsii NITs «Sotsiosfera»* [The Collections of conferences], 2012, no. 41, pp. 42–45. (In Russian)

Статья поступила в редакцию 11 января 2016 г.