

Разработка и апробация мониторинга психосоциального развития школьников

Ильин В.А.*,

ГБОУ ВПО МПГУ, Москва, Россия,
va0405@mail.ru

Ильичева И.В.**,

ГБОУ «Школа № 1409», Москва, Россия,
1409@edu.mos.ru

Леванова Е.А.***,

ГБОУ ВПО МПГУ, Москва, Россия,
levanova.46@mail.ru

Михайлова Е.А.****,

ГБОУ ВПО МПГУ, Москва, Россия,
6412198@gmail.com

Пушкарёва Т.В.*****,

ГБОУ ВПО МПГУ, Москва, Россия,
pushkareva-tv@mail.ru

Авторами обосновывается целесообразность разработки и внедрения мониторинга психосоциального развития (МПР) школьников как одного из наиболее эффективных и практически реализуемых средств решения целого ряда актуальных как собственно психолого-педагогических, так и организационно-управленческих задач. В рамках проверки общей гипотезы, согласно которой, внедрение системы МПР школьников позволит, в значительной степени, реализовать на практике индивидуально-личностный подход к обучению без радикальной трансформации существующей системы среднего образования, разработано и верифицировано методическое обеспечение мониторинга, включающее дифференциал психосоциального развития, методику определения ценностно-ориентационного

Для цитаты:

Ильин В.А., Ильичева И.В., Леванова Е.А., Михайлова Е.А., Пушкарёва Т.В. Разработка и апробация мониторинга психосоциального развития школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 52—60. doi: 10.17759/pse.2018230405

* Ильин Валерий Александрович, доктор психологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. E-mail: va0405@mail.ru

** Ильичева Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, директор, ГБОУ «Школа № 1409», Москва, Россия. E-mail: 1409@edu.mos.ru

*** Леванова Елена Александровна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. E-mail: levanova.46@mail.ru

**** Михайлова Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. E-mail: 6412198@gmail.com

***** Пушкарёва Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия. E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

единства группы, социально-психологическую модификацию методики «Репертуарные решетки Дж. Келли». Представлены результаты проверки эвристичности избранного теоретико-методологического подхода и методического обеспечения, осуществленной на выборке учащихся 6-х — 10-х классов ГБОУ г. Москвы «Школа 1409». Показано, что МПР школьников позволяет выявить проблемные аспекты процесса и результата воспитательно-развивающей деятельности и разработать эффективные средства психолого-педагогической коррекции с учетом специфики конкретного образовательного учреждения.

Ключевые слова: мониторинг психосоциального развития, дифференциал психосоциального развития, кризис психосоциального развития, психолого-педагогическое воздействие.

Введение

Одной из приоритетных задач современного школьного образования является формирование личности потенциально эффективной и конкурентоспособной в условиях инновационной экономики (экономики знаний). Это предполагает, что индивид с одной стороны осознанно принимает и разделяет фундаментальные ценности социальной системы и в то же время, не просто открыт к восприятию инновационных идей, но обладает потребностью и способностью выступать в качестве субъекта их генерирования и реализации [7].

При этом, несмотря на наличие целого ряда теоретических обоснованных и, более того, вполне успешно апробированных моделей развивающего обучения, представленных в работах, в частности Н.Е. Вераксы, А.В. Мудрика, Д.Б. Эльконина и др., решение данной задачи на уровне массовой школы к настоящему моменту вряд ли можно считать удовлетворительным (об этом свидетельствуют, в частности, результаты целого ряда практикоориентированных исследований особенностей психосоциального развития российских школьников и студентов) [12]. Одной из системных причин такого положения дел, на наш взгляд, является отсутствие методического обеспечения, позволяющего выявлять приоритеты и средства развивающего воздействия, с учетом индивидуально-личностных особенностей школьников, а также, отслеживания траектории их социально-психологического развития.

Подставляется, что одним из практически возможных и научно обоснованных вари-

антов решения заявленной проблемы, является мониторинг психосоциального развития школьников.

Выбор в качестве теоретико-методологической базы разработки мониторинга именно психосоциальной концепции развития обусловлен целым рядом оснований.

Кратко обозначим основные из них.

Во-первых, в рамках психосоциального подхода процесс и результат развития личности рассматривается как целокупность воздействия трех основных факторов: генетической обусловленности, предшествующего опыта и межличностной ситуации развития. При этом негативное влияние любого из них может быть, если не исчерпывающе, то в значительной степени компенсировано другим.

Во-вторых, результаты психосоциального развития в дошкольном возрасте, хотя и носят достаточно устойчивый характер и опосредуют траекторию дальнейшего развития, не являются необратимыми. Иными словами, дисфункциональные личностные установки, сформированные в раннем возрасте, могут быть компенсированы и пересмотрены в процессе школьного обучения при условии их своевременного выявления и адекватного коррекционного воздействия.

В-третьих, период школьного обучения охватывает возрастные этапы, сенситивные в отношении разрешения двух важнейших, с точки зрения психосоциальной теории развития интраперсональных конфликтов — «трудлюбие против чувства неполноценности» (6—12 лет) и «идентичность против психосоциальной спутанности» (12—21 год).

В-четвертых, в рамках психосоциальной теории развития разработан и верифицирован методический инструментарий, позволяющий оценивать уровень психосоциального развития школьников, а также прогнозировать его динамику и перспективы.

В свете вышесказанного представляется, что разработка и внедрение мониторинга психосоциального развития школьников реально позволит эффективно разрешать целый ряд, как психолого-педагогических, так и организационно-управленческих задач:

1) отслеживать динамику индивидуально-личностного развития школьников на всем протяжении обучения, выявлять целевые приоритеты и средства развивающего воздействия применительно как к отдельно взятому учащемуся, так и к группам (классам, неформальным объединениям, группам внеурочной работы и т. п.) с учётом их особенностей;

2) определять формы и методы развивающего обучения наиболее эффективные и адекватные для конкретного класса учащихся, параллели и т. п.;

3) формировать школьные классы, рабочие группы, группы дополнительного образования и т.п. с учетом особенностей и потребностей индивидуально-личностного развития школьников;

4) внедрять системы специализированного обучения и профориентации старшеклассников с учетом их индивидуально-личностных особенностей и потребностей;

5) аргументированно обосновывать необходимость тех или иных психолого-педагогических и организационно-методических мероприятий при работе с родителями;

6) объективно оценивать целесообразность и эффективность введения тех или иных курсов дополнительного образования, кружков, секций и т. п., инновационных методов учебной, воспитательной, развивающей деятельности;

7) объективно оценивать эффективность профессиональной деятельности педагогов, управленческого персонала, учреждения среднего образования в целом;

8) повышать уровень трудовой мотивации педагогических кадров, их внутреннюю готов-

ность к использованию творческих подходов к обучению, повышению профессиональной квалификации;

9) обоснованно аргументировать перед вышестоящими управленческими структурами потребности в научно-методическом, финансовом, материально-техническом, организационном обеспечении инновационного развития субъекта образовательной деятельности.

Далее мы представим основные результаты апробации мониторинга психосоциального развития, как в методическом, так и в организационном аспектах. Данное, пилотажное, по сути дела исследование, проводилось на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения г. Москвы «Школа № 1409». В ходе апробации, с использованием представленного ниже методического пакета, были обследованы по два класса из пяти параллелей — с 6-го по 10-й. Общее число школьников, принявших участие в исследовании, составило 286 человек в возрасте от 11,5 до 16 лет. Из них 118 мужского пола и 168 — женского. Большинство участников исследования — 192 человека, уроженцы г. Москвы. Немаловажным, сточки зрения оценки полученных данных, является то, что 202 школьника — свыше 70% выборки, обучаются в данном образовательном учреждении с первого класса.

Исходя из обозначенных выше, как теоретико-методологических, так и практических соображений, базовой диагностической методикой был выбран дифференциал психосоциального развития (ДПР). В качестве дополнительных методических средств углубленного исследования, использовались методика определения ценностно-ориентационного единства группы и социально-психологическая модификация методики «Репертуарные решетки Дж. Келли», направленная на выявление стадии вхождения индивида в контактное сообщество [4].

В содержательно-организационном плане исследование было построено в три этапа.

На первом этапе был проведен обучающий семинар для классных руководителей намеченных для участия в исследовании классов.

В ходе семинара педагоги были проинформированы о цели и задачах исследования, ознакомлены, в популярной форме, с концепцией психосоциального развития, являющейся его базовым теоретическим конструктом и методическим обеспечением.

На втором этапе, силами классных руководителей, при консультативной поддержке сотрудников кафедры социальной педагогики и психологии МПГУ, были реализованы диагностические процедуры, с использованием трех упомянутых выше методик.

На третьем этапе, была осуществлена обработка полученных, в результате диагностики, материалов, проведен статистический и интерпретационный анализ первичных данных, разработаны практические рекомендации.

Результаты исследования и их обсуждение

На рис. представлены обобщенные результаты по факторам ДПР каждой из пяти параллелей, принявших участие в исследовании.

При визуальной оценке результатов, представленных на рис., прежде всего обращают на себя внимание два обстоятельства: во-первых, третья стадия психосоциального развития является наиболее проблемной для школьников в целом и, во-вторых, параллель 8-х классов наименее благополучна, с точки

зрения психосоциального развития учащихся данной школы.

Для проверки достоверности всех видимых различий, присутствующих на рис., применялся статистический анализ с использованием U-критерия Манна—Уитни.

Результаты статистической проверки значимости различий по факторам дифференциала представлено в табл. (Для удобства восприятия, на первое место ставим параллель средние показатели которой, по фактору выше).

Также, в процессе составления психосоциального профиля каждого из классов, проверялась, с использованием T-критерия Вилкоксона, значимость различий распределений по факторам дифференциала, полученных в каждом классе. По результатам проверки были выявлены значимые различия между распределением результатов по фактору «инициатива» и остальными факторами во всех классах, за исключением 8-х. Таким образом, было получено статистическое подтверждение обоих обозначенных выше тенденций.

Для конкретизации и углубленной интерпретации полученных данных во всех случаях применялся метод описательных статистик. Понятно, что представление, даже в самой лапидарной форме, результатов такого ро-

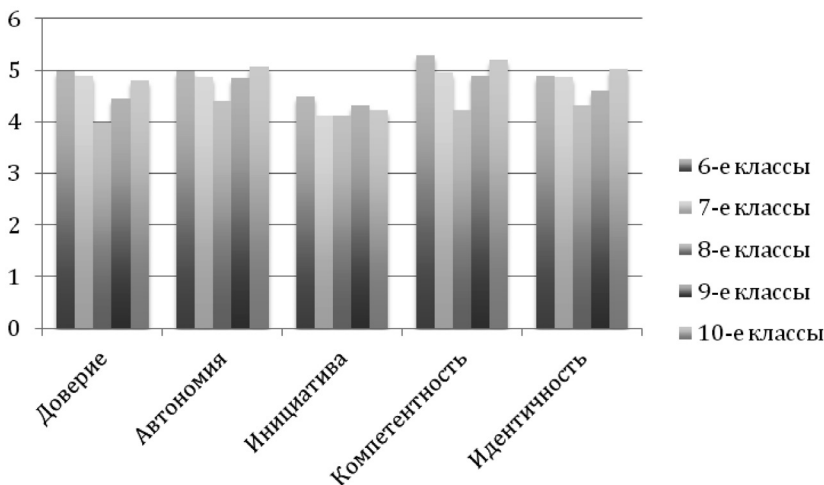


Рис. Сравнительные профили психосоциального развития учащихся 6-х — 10-х классов

**Результаты статистической проверки значимости различий
 по факторам дифференциала**

Стадия по ДПР	Выявленные значимые различия		
	Классы	Значение U-критерия Манна—Уитни	Уровень асимптотической значимости U-критерия
Доверие	6—8	235,500	0,045
	7—8	193,500	0,031
	7—9	567,500	0,027
	10—9	727,000	0,029
Автономия	6—8	237,500	0,048
	10—8	242,500	0,034
Инициатива	Не выявлено		
Компетентность	6—8	196,500	0,007
	7—8	195,500	0,034
	9—8	316,000	0,032
	10—8	204,000	0,006
Идентичность	6—8	238,500	0,050
	6—9	240,000	0,054
	10—8	256,500	0,059

да анализа в рамках настоящей статьи, по-просту невозможно, да и нецелесообразно. Отметим лишь, что они также подтвердили выявленные тенденции а, главное, позволили сформулировать конкретные практические рекомендации по каждому классу.

Немаловажным, в рамках выявленной картины, представляется то обстоятельство, что именно 8-е классы существенно уступают другим параллелям как по числу учащихся достигших стадии интеграции в неформальной интрагрупповой структуре класса, так и по уровню ценностно-ориентационного единства. Это означает, что 8-е классы уступают остальным параллелям как по уровню индивидуального психосоциального развития учащихся, так и по уровню социально-психологического развития группы, что представляется совершенно закономерным, поскольку как показано в целом ряде исследований, эти две линии развития тесно взаимосвязаны [1; 5; 6].

Если еще раз обратиться к представленной выше диаграмме, то легко заметить, что на всех стадиях эпигенетического цикла, за исключением третьей, имеет место позитивная тенденция разрешения соответствующих

кризисов психосоциального развития. Это подтверждается и анализом квартильных «раскладов» распределения результатов учащихся по каждому классу. Вместе с тем, практически в каждом классе были выявлены «группы риска» — т. е. учащиеся у которых тот или иной базисный кризис психосоциального развития получил негативное разрешение, либо остался не разрешенным на момент исследования. С использованием психосоциальной теории развития в качестве базового интерпретационного ключа, были детально проанализированы типичные личностные, социальные, поведенческие девиации, связанные с негативным разрешением каждого из пяти базисных кризисов психосоциального развития [11].

По результатам проведенного исследования был разработан развернутый пакет методических рекомендаций по психолого-педагогической коррекции девиаций психосоциального развития на базисных стадиях эпигенетического цикла с учетом возрастных особенностей школьников разных параллелей.

Данные рекомендации выстраивались в следующей логике:

— общая целевая стратегия психолого-педагогической коррекции результатов разрешения базисного кризиса той или иной стадии эпигенетического цикла с учетом содержательной специфики этой стадии;

— организационно-методическое обеспечение коррекционной деятельности;

— предметные задачи школьной психологической службы в рамках коррекции психосоциального развития учащихся применительно к той или иной стадии эпигенетического цикла;

— практические рекомендации по выстраиванию наиболее эффективного, в контексте коррекционной деятельности, межличностного взаимодействия на уровнях «ученик — учитель» и «ученик — ученик»;

— практические рекомендации по выстраиванию эффективного взаимодействия с родителями учащихся из «групп риска»;

— приоритеты и практические возможности повышения квалификации педагогов в области социально-психологического и психолого-акмеологического обеспечения психолого-педагогической коррекции девиаций психосоциального развития школьников.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд немаловажных, с точки зрения решения обозначенных в начале статьи задач, выводов.

1. Проведенное исследование подтвердило эвристичность исходных теоретико-методологических посылок, и релевантность разработанного на их базе методического обеспечения цели и задач мониторинга.

2. Выявлена потенциальная возможность, и это принципиально важно на наш взгляд, осуществления мониторинга как в органи-

зационно-процедурном, так и в интерпретационно-аналитическом аспектах (последнее требует краткосрочного целевого обучения школьных психологов) силами педагогического коллектива без привлечения дополнительных кадровых ресурсов.

3. Мониторинг позволяет не только выявить проблемные аспекты процесса и результата воспитательно-развивающей деятельности и разработать эффективные средства психолого-педагогической коррекции, но и выстраивать всю траекторию образовательного процесса в логике реально развивающегося обучения с учетом специфики конкретного образовательного учреждения.

В заключении следует отметить, что результаты проведенного исследования и разработанные на их основе методические рекомендации неоднократно обсуждались на расширенных и внутренних педагогических советах ГБОУ г. Москвы «Школа № 1409». По результатам этих обсуждений был не только внедрен комплекс мероприятий по психолого-педагогической коррекции выявленных девиаций психосоциального развития, но и внесены, в рамках компетенции образовательного учреждения коррективы в программы дополнительного и развивающего образования, их организационное, методическое и дидактическое обеспечение. В настоящее время коллективом школы совместно с кафедрой социальной педагогики и психологии МПГУ ведется работа по оценке эффективности этих мероприятий, а также разработке и внедрению, с учетом полученных результатов, системы повышения квалификации педагогов и школьных психологов.

Литература

1. Ильин В.А., Сипягин Д.В. Возможности и перспективы использования психосоциального подхода к проблеме развития в условиях средней школы // Психологическая наука и образование, 2007, № 2. С. 25—33.
2. Кармакар Р. Зависимость просоциальной мотивации подростков от восприятия ими последовательности родительского воспитания // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 101—115. doi:10.17759/sps.2017080207

3. Кочетков Н.В. Новая старая парадигма исследования социального познания: монография по социальной психологии, написанная клиническими психологами через призму культурно-исторической теории // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 4. С. 173—179. doi:10.17759/sps.2017080412
4. Крушельницкая О.Б., Маринова Т.Ю. О научном наследии М.Ю. Кондратьева // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 9—22. doi:10.17759/sps.2016070102

5. Минакова Е.А. Психологические особенности интеграции старшекласников-мигрантов в условиях современного мегаполиса. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 2008.
6. Михайлова Е.А. Взаимосвязь микро- и макроуровней психосоциального развития в современном российском обществе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 2013.
7. Хачатрян М.А. Ценности и атрибутивные процессы в социальном познании // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 1. С. 84—98.
8. Крушельницкая О.Б. Социально-психологический ресурс совершенствования образовательного пространства // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 4. С. 165—172. doi:10.17759/sps.2017080411
9. Ильин В.А. Теория и практика психосоциального развития: личность, группа, общество: монография. М.: Издательство РГСУ, 2016. 278 с.
10. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Речь, 2000. 592 с.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
12. Эльконин Б.Д. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова. Монография по материалам Международной сетевой научной конференции (Беларусь, Италия, Россия). 2016 г. С. 88—98.

Psychosocial Development in Schoolchildren: Creating and Testing the Monitoring System

Ilyin V.A.*,

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
va0405@mail.ru*

Ilyichyova I.V.**,

*School №1409, Moscow, Russia,
1409@edu.mos.ru*

Levanova E.A.***,

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
levanova.46@mail.ru*

Mikhailova E.A.****,

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
6412198@gmail.com*

Pushkareva T.V.*****,

*Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
pushkareva-tv@mail.ru*

In this paper we argue that creating and implementing a monitoring system for psychosocial development of schoolchildren is reasonable as it is one of the most effective and easily applied means of addressing a number of significant tasks, both psychological/pedagogical and organizational/administrative. In the context of testing the general hypothesis that the introduction of the monitoring system will promote individually oriented approach to learning without radical transformation of the existing secondary education system we developed and verified a set of techniques to be used in the monitoring, including the following: differential of psychosocial development, technique for defining group value orientations, and a social psychological modification of G. Kelly's repertory grid. The paper presents outcomes of a study that aimed to prove the heuristic character of the chosen theoretical and methodological approach; it was carried out on a sample of children of 6th—10th classes of the Moscow school #1409. It is shown that monitoring of psychosocial development of schoolchildren helps to reveal educational and developmental difficulties and develop effective means of psychological and pedagogical intervention taking into account the specifics of a particular educational institution.

For citation:

Ilyin V.A., Ilyichyova I.V., Levanova E.A., Mikhailova E.A., Pushkareva T.V. Psychosocial Development in Schoolchildren: Creating and Testing the Monitoring System. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 4, pp. 52—60. doi: 10.17759/pse.2018230405 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Ilyin Valeriy Aleksandrovich*, PhD in Psychology, Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: va0405@mail.ru

** *Ilyichyova Irina Viktorovna*, PhD in Pedagogics, School Principal, School #1409, Moscow, Russia. E-mail: 1409@edu.mos.ru

*** *Levanova Elena Aleksandrovna*, PhD in Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: levanova.46@mail.ru

**** *Mikhailova Elena Anatolyevna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail:6412198@gmail.com

***** *Pushkareva Tatyana Vladimirovna*, PhD in Pedagogics, Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

Keywords: monitoring of psychosocial development, differential psychosocial development, crisis of psychosocial development, psychological and pedagogical impact.

References

1. Il'in V.A., Sipyagin D.V. Vozможnosti i perspektivy ispol'zovaniya psikhosotsial'nogo podkhoda k probleme razvitiya v usloviyakh srednei shkoly [Opportunities and prospects for using a psychosocial approach to the development problem in a secondary school environment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2007, no. 2, pp. 25—33. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Karmakar R. Zavisimost' prosotsial'noi motivatsii podrostkov ot vospriyatiya imi posledovatel'nosti roditel'skogo vospitaniya [Dependence of prosocial motivation of adolescents on their perception of the sequence of parental upbringing]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 101—115. doi:10.17759/sps.2017080207 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Kochetkov N.V. Novaya staraya paradigma issledovaniya sotsial'nogo poznaniya: monografiya po sotsial'noi psikhologii, napisannaya klinicheskimi psikhologami cherez prizmu kul'turno-istoricheskoi teorii [A new old paradigm for the study of social cognition: a monograph on social psychology written by clinical psychologists through the prism of cultural and historical theory]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2017. Vol. 8, no. 4, pp. 173—179. doi:10.17759/sps.2017080412 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Krushel'nitskaya O.B., Marinova T.Yu. O nauchnom nasledii M.Yu. Kondrat'eva [About the scientific heritage M.Yu. Kondratiev]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2016. Vol. 7, no. 1, pp. 9—22. doi:10.17759/sps.2016070102 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Minakova E.A. Psikhologicheskie osobennosti integratsii starsheklassnikov-migrantov v usloviyakh sovremenogo megapolisa. Diss... kand. psikhol. nauk [Psychological features of the integration of senior migrant students in the modern metropolis. Ph.D (Psychology) diss.]. Moscow, 2008.
6. Mikhailova E.A. Vzaimosvyaz' mikro- i makrourovnei psikhosotsial'nogo razvitiya v sovremennom rossiiskom obshchestve. Diss... kand. psikhol. nauk [Interrelation of micro- and macrolevels of psychosocial development in the modern Russian society. Ph.D (Psychology) diss.]. Moscow, 2013.
7. Khachatryan M.A. Tsennosti i atributivnye protsessy v sotsial'nom poznanii [Values and attributive processes in social cognition]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2014. Vol. 5, no. 1, pp. 84—98. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Krushel'nitskaya O.B. Sotsial'no-psikhologicheskii resurs sovershenstvovaniya obrazovatel'nogo prostranstva [Socio-psychological resource of improving the educational space]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2017. Vol. 8, no. 4, pp. 165—172. doi:10.17759/sps.2017080411 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Il'in V.A. Teoriya i praktika psikhosotsial'nogo razvitiya: lichnost', gruppa, obshchestvo: monografiya [Theory and practice of psychosocial development: personality, group, society: monograph]. Moscow: Publ. RGSU, 2016. 278 p.
10. Erikson E. Detstvo i obshchestvo [Childhood and society]. Saint Petersburg: Rech', 2000. 592 p.
11. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: youth and crisis]. Moscow: Progress, 1996. 344 p.
12. El'konin B.D. Mirovye tendentsii v obrazovanii i razvivayushchee obuchenie. Razvitie teorii i praktiki uchebnoi deyatel'nosti: nauchnaya shkola V.V. Davydova. Monografiya po materialam Mezhdunarodnoi setevoi nauchnoi konferentsii (Belarus', Italiya, Rossiya) [World tendencies in education and developing education. Development of theory and practice of educational activity: scientific school Davydov. Monograph on the materials of the International Network Scientific Conference (Belarus, Italy, Russia)], 2016, pp. 88—98.