

# О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике

**В. К. Зарецкий \***,

*профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования МГППУ, заведующий Лабораторией психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью Института проблем интегративного (инклюзивного) образования Московского городского психолого-педагогического университета*

**М. М. Гордон \*\***,

*научный сотрудник лаборатории психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью Института проблем интегративного (инклюзивного) образования Московского городского психолого-педагогического университета*

В статье рассматриваются проблемы индивидуализации образовательного процесса при введении в школы инклюзивной практики, то есть включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общее образование, а также дается характеристика рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей как одного из путей решения проблем индивидуализации образования. Статья адресована тем специалистам, которые работают в классе или индивидуально с детьми с особенностями развития и инвалидностью, обучающимися в учреждениях общего образования.

**Ключевые слова:** индивидуализация образовательного процесса, инклюзивное образование, рефлексивно-деятельностный подход, дети с особенностями развития и инвалидностью, проблемная ситуация как ресурсная для развития, субъектная позиция ребенка, сотрудничество ребенка и взрослого, зона ближайшего развития.

*«Education: Inclusive, Innovative, Inspirational» –  
Лозунг, начертанный рельефными буквами в помещении,  
в котором в Москве располагается Британский Совет  
– Образование: инклюзивное, инновационное, вдохновляющее.*

В начале 1990-х гг., когда сначала робко, а затем во всеуслышание в нашей стране звучали проблемы положения людей с инва-

лидностью в обществе, речь шла в принципе о праве детей с особенностями развития на получение образования. В наиболее передо-

\* zar-victor@yandex.ru

\*\* tigrenokrg@mail.ru

вых в этом отношении странах Запада к этому времени было сделано уже два больших шага в создании условий для людей с инвалидностью на получение образования. Первый шаг – интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательного учреждения в виде признания за ними права выбора общего или специального образовательного учреждения, второй шаг – инклюзия, т. е. их включение в общеобразовательный процесс и создание максимально благоприятных условий для их обучения и развития.

К концу 1990-х гг., благодаря, прежде всего, активности и инициативам общественных родительских организаций (как, впрочем, это было и в остальных странах мира), в России, наконец, был официально отменен диагноз «необучаемые», и одновременно успехи в развитии детей с ОВЗ начали рассматриваться не как своего рода чудо, а как норма профессиональной деятельности.

Вспоминается эпизод первой Всероссийской конференции «Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничениями средствами образования»<sup>1</sup>, проводившейся в 1995 г. Институтом педагогических инноваций РАО, когда А. И. Бороздин выступил с рассказом о своей многолетней работе с использованием музыки с девочкой, у которой был именно такой диагноз (имбецильность), – работе, в итоге которой девочка была полностью реабилитирована, получила среднее и высшее профессиональное образование, начала работать, создала семью. Рассказ был воспринят как чудо, в зале прозвучал гром аплодисментов, а некоторые участники встали и поклонились А. И. Бороздину в пояс.

Мысль о том, что именно *идеал*, т. е. максимально благоприятные условия для развития

детей с особенностями, должен стать нормой, отражена в коллективном принятом на конференции 1999 г. проекте документа под названием «Общественный договор об условиях нормального развития особенного ребенка»<sup>2</sup>. В нем в качестве базового тезиса утверждается, что нужно исходить не из ограничений ребенка, обусловленных особенностями развития, а именно, из неограниченных возможностей ребенка в плане преодоления этих ограничений. То, что любые ограничения преодолимы, своим опытом доказывают люди с инвалидностью, жизненную траекторию которых в профессиональном аспекте по всем критериям можно признать вполне успешной<sup>3</sup>.

Сегодня мы говорим об инклюзии как практике уже и в нашей стране. Как всякая инновация, инклюзивная практика для обеспечения успешных результатов нуждается в творческом подходе тех, кто в нее вовлечен. Прежде всего, успех инклюзивной практики зависит от учителей и родителей, а также самих детей, т. е. от трех основных субъектов образовательного процесса. К «учителям» мы можем отнести всех специалистов, которые имеют дело с ребенком в школе (психологов, логопедов, дефектологов, социальных работников, тьюторов и др.).

Индивидуальная траектория развития ребенка возникает в его взаимодействии именно с этими людьми. «Обычные» для образовательного учреждения задачи обучения и воспитания в условиях инклюзивного образования превращаются в проблемы на порядок более сложные, причем пути их решения нередко оказываются в противоречии с теми порядками, которым подчиняется обычная школьная жизнь. Индивидуализация образования – задача именно такого рода. Особые трудности в ее решении связаны, на наш взгляд, с

---

<sup>1</sup> Следует обратить внимание на название конференции: образование рассматривается как «средство» реабилитации, а термины «дети с особенностями развития» и «дети с ОВЗ» еще не употреблялись.

<sup>2</sup> Подробнее о десятилетней работе конференций и о проекте «Общественного договора» можно прочитать в статье В. К. Зарецкого [6].

<sup>3</sup> Примером могут быть научные сотрудники нашей лаборатории, в которой работают доктор психологических наук А. В. Суворов (инвалид первой группы, слепо-глухой), кандидат юридических наук Р. Н. Жаворонков (инвалид первой группы, ДЦП), соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Н. А. Петрокович (инвалид второй группы, ДЦП).

некоторыми особенностями организации образовательного процесса в школе, которые представляются необходимыми его составляющими и на которых лежит своеобразное «табу» – «не подлежит пересмотру».

Например, к таким табуированным элементам относится программа, которую «обычный» ученик должен осваивать в определенном темпе, в заданном объеме, в предписанные сроки, с уровнем не ниже «удовлетворительно». Другой элемент, также представляющийся незыблемым – отношения учителя и ученика. Здесь само собой подразумевается, что ученик делает то, что ему поручает учитель (т. е. подчиняется учителю), что учитель учит ученика. Представить себе, что образовательный процесс может выглядеть как-то иначе, профессионалу, вписанному в сложившуюся школьную систему, сложно. Сложившийся порядок кажется естественным и единственно возможным. Третий элемент – оценка деятельности ученика. Результаты работы ученика сравниваются с эталоном для его класса и возраста, и выставляется оценка. Кстати, работу учителя также оценивают по достижениям учеников.

На основе первых двух краеугольных принципов организации образовательного процесса в школе строятся возражения противников инклюзии. Они резонно замечают, что ребенок с ОВЗ не сможет двигаться в одном темпе с остальными учениками, не сможет осваивать программу в том темпе и в тех формах, которые предусмотрены стандартом. Уделять ему индивидуальное внимание в ущерб остальным двадцати с лишним ученикам учитель не может, а если этого не будет, тогда никакого смысла в инклюзии нет. Пусть ребенок с ОВЗ обучается в специальной школе, где для него все приспособлено, где ему будут уделять специальное внимание, создавать специальные условия, где существуют другие стандарты и не нужно «кровь из носу» выполнять программу.

Оценка деятельности ученика, т. е. выполнения им учебных заданий, лишь подкрепляет позицию противников инклюзии, поскольку по формальным критериям ученик с ОВЗ по каким-то предметам обязательно будет иметь «неудовлетворительно», особенно если эти

критерии будут соблюдаться строго и к такому ученику будут предъявлять те же требования, которые предъявляются к остальным ученикам.

Из этой проблемной ситуации есть четыре варианта выхода.

Первый вариант выхода – отказаться от инклюзии, согласившись с мнением ее противников, что инклюзивное образование ставит учителей перед неразрешимыми проблемами, а для самих детей с ОВЗ особого смысла в инклюзии нет, так как они обречены быть аутсайдерами в классе, вечно отставать от сверстников, существовать в условиях, когда они заведомо не могут выполнять требования, предъявляемые к остальным ученикам. Несмотря на то, что есть аргументы «за» такой вариант выхода, есть очень веские аргументы и «против» него. В том числе, аргумент «непреодолимой силы», – Россия уже подписала международные документы, закрепляющие за любым ребенком равное со всеми право на образование и рассматривающие инклюзию в качестве магистральной линии развития образования. Так что официальный отказ от инклюзии сопряжен с огромными организационными трудностями, поэтому, скорее, он может выражаться в форме скрытого саботажа, направленного на дискредитацию идеи и ее опровержение на практике. К сожалению, такой риск развития событий исключать нельзя, поскольку начался процесс «внедрения» инклюзивного образования «сверху», который нередко порождает имитаторов, чья задача – продержаться некоторое время на выделяемых для очередной инновации ресурсах, а затем, когда идея будет дискредитирована, «перескочить» на другую проблему, на новые ресурсы. Можно привести достаточно подобных примеров за двадцатилетнюю постперестроечную историю развития образования в нашей стране.

Второй вариант выхода из указанной проблемной ситуации, по которому нередко идут на Западе, – ограничиться социальной инклюзией. То есть ребенок включается в класс, занимается вместе с детьми тем, чем может, а в остальное время движется по индивидуальной программе. Достижение жестко фиксированных результатов здесь не предусмотрено, определяющими являются: сам про-

цесс, факт инклюзии и нормальные человеческие отношения ребенка с окружающими<sup>4</sup>. В этом случае решение проблемы состоит в следующем. Мы признаем право ребенка на образование, но, исходя из его ограниченных возможностей и наших собственных ограничений, следуем принципу «делай, что должно, и будь, что будет». Главная задача – это социальная инклюзия, включенность ребенка в социальные процессы, в обычную школьную жизнь, а образовательный уровень, которого достигает ребенок – задача второго плана.

Третий вариант выхода – снижение требований к ребенку, оценивание его исключительно по индивидуальной шкале. Этот вариант близок к социальной инклюзии (т. е. ко второму варианту), но отличается тем, что задачи выполнения образовательной программы рассматриваются как рядоположенные, а не второстепенные. Хотя заранее планируется, что тот уровень, который предусмотрен для «обычных» детей, данным ребенком (с ОВЗ) достигнут не будет.

Если первый вариант следует рассматривать как крах идеи инклюзивного образования, то второй и третий варианты выглядят вполне приемлемыми. Но у них есть недостаток с точки зрения того, что было принято нами в качестве нормы в начале данного текста: эти решения далеки от идеала, так как в скрытом виде в них содержится идея непреодолимости ограничений, свойственных ребенку. За точку отчета в них все-таки берется не идеал, а перспектива существования человека с ОВЗ как изолированного от общества иждивенца, лишённого элементарных прав и возможностей. Если исходить из идеала, т. е. из идеи создания нормальных условий развития, предоставляющих любому человеку возможность максимально полной самореализации, то наиболее приемлемым нам представляется четвертый вариант.

Четвертый вариант выхода – создание для ребенка с ОВЗ таких условий в классе, которые обеспечивают его движение по индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на постоянную поступательную динамику. Если выполняется требование постоянной поступательной динамики, то в таких условиях ребенок, даже двигаясь медленно, не будет отставать от остальных. Хотя он и не будет идти вместе со всеми «строим». Он будет то отставать, то опережать их в развитии за счет тех ресурсов, которые ему предоставляет его собственная жизненная проблемная ситуация, дающая ему возможность получить собственный уникальный опыт, которого нет у его сверстников, просто потому, что их *социальная ситуация развития* другая.

Индивидуальная образовательная траектория складывается как результирующая усилий ребенка и окружающих его людей (взрослых и сверстников) по преодолению тех проблемных ситуаций, которые возникают в его образовательном процессе и в жизни в широком смысле слова<sup>5</sup>. Образовательный процесс протекает не по заранее предписанному специалистами маршруту, а в соответствии с некоей программой, в которой намечены основные контуры движения ребенка в предмете, соответствующие зоне его ближайшего развития. Сам процесс движется от одной проблемной ситуации к другой. Прохождение каждой такой ситуации открывает новые возможности для ребенка, раздвигая границы его актуального и ближайшего развития, если пользоваться терминологией Л. С. Выготского.

Недостатком такой организации образовательного процесса является неопределенность его результатов, отсутствие гарантий, что некоторый уровень будет обязательно достигнут в определенных сроки. (В этом смысле такое движение осуществляется так-

---

<sup>4</sup>О таком варианте инклюзии, в частности, рассказывал в своих лекциях в Москве проф. Зиглер, большой энтузиаст инклюзивного образования.

<sup>5</sup>Мы употребляем термин «индивидуальная образовательная траектория», чтобы подчеркнуть вероятностный исход совместных усилий, некоторую неопределенность результатов. Это понятие отличается от широко употребляемого ныне термина «индивидуальный образовательный маршрут», в котором есть предписанность того, как должен двигаться ребенок. Маршрут определяется специалистами, а траектория складывается из совместных усилий, одним из субъектов приложения которых является сам ребенок.

же по принципу «Делай, что должно, и будь, что будет».) Важным преимуществом такой организации является то, что человек (взрослый, учитель, родитель и т. д.) способен создать максимально благоприятные условия для развития ребенка в той степени, которая определяется его уровнем знаний о процессах обучения и развития и их взаимосвязи.

Именно на такую организацию образовательного процесса ориентирован рефлексивно-деятельностный подход (РДП), который изначально разрабатывался нами для несколько иных задач [11], но мы рассматриваем его как вполне адекватный для работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

РДП возник как обобщение практики оказания помощи детям с трудностями в обучении, которая опиралась на инновационные подходы учителей, успешно работающих с любыми категориями «трудных» детей. С 1996 по 2002 гг. авторы данной статьи были организаторами проекта «Летняя школа для детей с особенностями развития и инвалидностью», в который приглашались учителя и другие специалисты, имеющие успешный опыт работы с различными категориями особенных детей. Сам термин «РДП» начал употребляться для описания той практики, которая возникла на занятиях, проводившихся учителем русского языка Н. Ю. Абашевой совместно с психологом В. К. Зарецким в летней школе 1997 г. [8]. В дальнейшем эта практика рефлексировалась, расширялась, выстраивалось ее научное обоснование и в настоящее время описывается как научно-практический подход, имеющий собственные теоретико-методологические принципы в рамках отечественных направлений в психологии развития (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Н. Г. Алексеев и др.) и технологические процедуры их реализации [7].

Рассмотрим суть и основное содержание данного подхода и постараемся обосновать возможность его применения в инклюзивной практике.

Исходным пунктом для РДП является рассмотрение любой проблемной ситуации, возникающей в обучении, как ресурсной для развития. Это может быть ситуация ошибки,

трудности, непонимания, неспособности (реальной или кажущейся ребенку) что-либо сделать, хронической неуспеваемости, педагогической запущенности и т. п. Но это также может быть ситуация, обусловленная естественными факторами, связанными с «ограниченными возможностями здоровья», например ребенка с инвалидностью.

Проблемная ситуация, возникающая в обучении, указывает взрослому на то, что ребенок не может нечто сделать самостоятельно. Таким образом, то, что нужно сделать ребенку, оказывается за пределами зоны его актуального развития, по Л. С. Выготскому. Если же то, что нужно сделать, находится в зоне его ближайшего развития, это дает шансы взрослому организовать процесс своего взаимодействия с ребенком так, чтобы это «шаг в развитии» ребенком был сделан.

В РДП выделены и обоснованы несколько условий, при которых ребенок может сделать этот шаг в совместной деятельности со взрослым, т. е. при которых на практике «обучение может вести за собой развитие» [4].

Кратко перечислим эти условия.

Во-первых, развитие будет происходить, если ребенок в совместной деятельности будет занимать позицию полноценного и полноправного субъекта собственной деятельности по преодолению трудностей и ее рефлексии.

Во-вторых, развитие происходит, если отношения ребенка со взрослым в этой деятельности являются отношениями сотрудничества, причем взрослый находится в позиции помощника главному действующему лицу – ребенку.

В-третьих, развитие происходит в самостоятельной деятельности ребенка и ее рефлексии, осуществляемых с помощью и при поддержке взрослого.

В-четвертых, шаг в развитии осуществляется через присвоение ребенком в этой деятельности тех способов, которые реализуются совместно со взрослым (через интериоризацию, по Л. С. Выготскому [4]), и через рефлексии собственных и совместных способов деятельности.

В-пятых, развитие в совместной деятельности по преодолению проблемной ситуации может происходить одновременно по

нескольким направлениям, или, как писал Л. С. Выготский, «один шаг в обучении может дать сто шагов в развитии» [3, с. 320].

Последний тезис, а также основная суть РДП иллюстрируется нами схемой объемного, а не плоскостного представления о зоне ближайшего развития (рис.), идея которого начала развиваться в ряде работ отечественных психологов [см., напр.: 13].

В соответствии с рис. (про себя мы эту схему стали называть «цветочек»), развитие можно представить как уникальное событие в жизни ребенка, когда в проблемной ситуации происходит изменение в сторону расширения границ зон актуального и ближайшего развития сразу по нескольким векторам, и тогда возникает новое качество. Ребенок начинает раскрываться подобно тому, как распускается цветок (отсюда и название схемы – «цветочек»).

Мы не будем здесь останавливаться на описании самой этой схемы и примерах того, как в конкретной проблемной ситуации могут осуществляться шаги в развитии (пусть не сто шагов, но хотя бы несколько), поскольку это опи-

сано в других публикациях [7; 9 и др.]. Здесь важнее сам принцип. Важнейшим для ребенка с ОВЗ является вектор «способность преодолевать собственные трудности», т. е. развитие и укрепление его субъектного начала. Именно недостаточность опыта самостоятельного преодоления различных жизненных (не только учебных) затруднений, постоянное ощущение поддержки взрослым, граничащей с гиперопекой, может вырабатывать самоощущение, аналогичное феномену выученной беспомощности, описанному М. Селигменом [14]. И именно это отношение может быть фактором, сдерживающим развитие по другим направлениям, так как препятствует воплощению в жизнь главного исходного условия – препятствует формированию у ребенка позиции субъекта обучения, саморазвития, самореализации. Возможность при опоре на РДП создавать условия для развития такой позиции и способности к преодолению учебных и жизненных трудностей, с нашей точки зрения, является важным и ценным ресурсом для инклюзивной практики, пока что используемым лишь эпизодически.

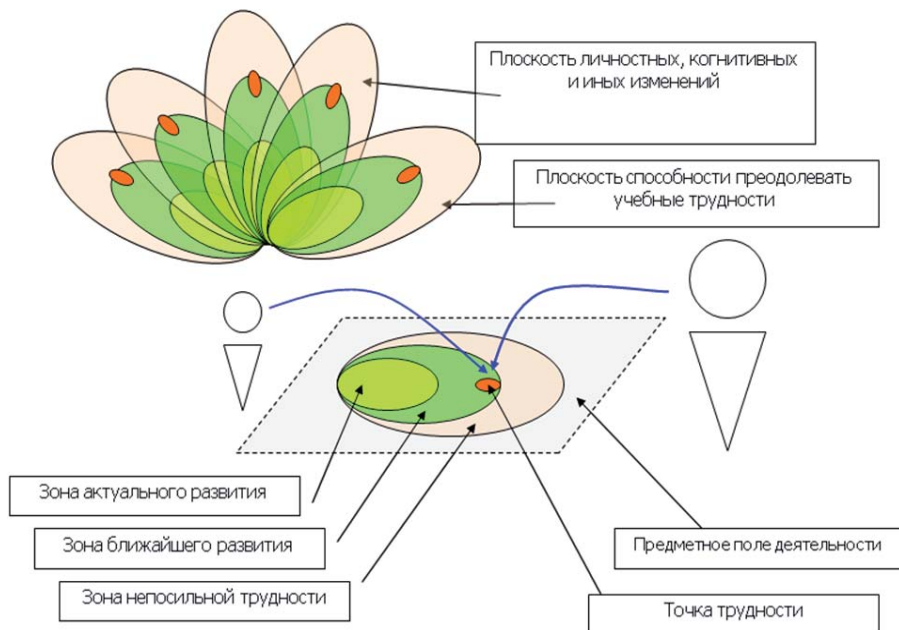


Рис. Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов, по которым возможны «шаги» в развитии. Иллюстрация к ресурсу проблемной ситуации для развития, а также к тезису Л. С. Выготского «Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [7]



Литература

1. Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничениями средствами образования: Сб. научн. трудов. ИПИ РАО / Сост. М. В. Громова, В. К. Зарецкий и др. М., 1995.
2. *Выготский Л. С.* Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Л. С. Выготский. Педагогическая психология. М., 1999.
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
4. *Выготский Л. С.* Проблемы детской (возрастной) психологии // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
5. Жизнь с диагнозом?: Сб. статей / Сост. О. Н. Ертанова. М., 2005.
6. *Зарецкий В. К.* Десять конференций – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование. 2005. № 1.
7. *Зарецкий В. К.* Как учителю работать с неуспевающим учеником: Теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода / Библиотечка «Первого сентября». Сер. «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 33. М., 2011.
8. *Зарецкий В. К.* Об опыте рефлексивно-деятельностного подхода к организации коррекционных занятий по русскому языку // Методы и средства реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью / Ред.-сост. О. Н. Ертанова, М. В. Громова. М., 1998.
9. *Зарецкий В. К.* О чем не успел написать Л. С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
10. *Зарецкий В. К.* Рефлексивно-деятельностный подход в работе с детьми, имеющими трудности в обучении // Педагогическая психология: Учеб. пособие / Под ред. И. Ю. Кулагиной. М., 2008.
11. *Зарецкий В. К., Гордон М. М.* Продолжаем разговор о рефлексивно-деятельностной педагогике // Первое сентября. 2001, 27 марта.
12. *Зарецкий В. К., Дубровская М. О., Ослон В. Н., Холмогорова А. Б.* Пути решения проблемы сиротства в России. М., 2002.
13. *Обухова Л. Ф., Корепанова И. А.* Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. № 5.
14. *Seligman M.E.P.* Power and Powerlessness: Comments on «Cognates of Personal Control» // Applied and Preventive Psychology. 1992. № 1.

## **On the possibility of individualized education process on the basis of reflexive activity approach in inclusive practice**

**V. K. Zaretskiy,**

*Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Counseling Psychology and Psychotherapy, Moscow State University of Psychology and Education; Head of Laboratory of Psychological and Pedagogical Problems of Continuous Education of children and youth with disabilities and Special Needs, Institute of Integrated (Inclusive) Education Problems, Moscow State University of Psychology and Education*

**M. M. Gordon,**

*Researcher, Laboratory of Psychological and Pedagogical Problems of Continuous Education of children and youth with disabilities and Special Needs, Institute of Integrated (Inclusive) Education Problems, Moscow State University of Psychology and Education*

The article examines problems of individualized education process in school transition to inclusive practices, i.e. inclusion of children with disabilities in regular education process. In addition, the authors characterize the reflexive activity approach to assistance in overcoming learning difficulties as one of the ways of solving problems of individualized education. The article is addressed to the specialists who work with children with special needs and disabilities individually or in class in regular schools.

**Keywords:** individualized education process; inclusive education; reflexive activity approach; children with special needs and disabilities; problem situation as a resource for development; subjective child's position; cooperation between a child and an adult; proximal development zone.

### **References**

1. *Vozmozhnosti reabilitatsii detej s umstvennymi i fizicheskimi ogranichenijami sredstvami obrazovaniya: Sb. nauchn. trudov. IPI RAO /Sost. M. V. Gromova, V. K. Zareckij i dr. M., 1995.*
2. *Vygotskij L. S. Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svjazi s obucheniem // L. S. Vygotskij. Pedagogicheskaja psihologija. M., 1999.*
3. *Vygotskij L. S. Myshlenie i rech' // Vygotskij L. S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. M., 1982.*
4. *Vygotskij L. S. Problemy detskoj (vozzrastnoj) psihologii // Vygotskij L. S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. M., 1984.*
5. *Zhizn' s diaznozom?: Sb. statej / Sost. O.N. Ertanova. M., 2005.*
6. *Zareckij V. K. Desjat' konferencij – desjat' shagov ot innovacii k norme // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2005. № 1.*
7. *Zareckij V. K. Kak uchitelju rabotat' s neuspjevajushim uchenikom: Teorija i praktika refleksivno-dejatel'nostnogo podhoda / Bibliotekha «Pervogo sentjabrja». Ser. «Vospitanie. Obrazovanie. Pedagogika». Vyp. 33. M., 2011.*
8. *Zareckij V. K. Ob opyte refleksivno-dejatel'nostnogo podhoda k organizacii korrekcionnyh zanjatij po russkomu jazyku // Metody i sredstva reabilitatsii detej s osobennostjami razvitiya i invalidnost'ju / Red.-sost. O. N. Ertanova, M. V. Gromova. M., 1998.*
9. *Zareckij V. K. O chem ne uspel napisat' L. S. Vygotskij // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2007. № 3.*
10. *Zareckij V. K. Refleksivno-dejatel'nostnyj podhod v rabote s det'mi, imejushimi trudnosti v obuchenii // Pedagogicheskaja psihologija: Ucheb. posobie / Pod red. I. Ju. Kulaginoj. M., 2008.*
11. *Zareckij V. K., Gordon M. M. Prodolzhaem razgovor o refleksivno-dejatel'nostnoj pedagogike // Pervoe sentjabrja. 2001, 27 marta.*
12. *Zareckij V. K., Dubrovskaja M. O., Oslov V. N., Holmogorova A. B. Puti reshenija problemy sirotstva v Rossii. M., 2002.*
13. *Obuhova L. F., Korepanova I. A. Prostranstvenno-vremennaja shema zony blizhajshego razvitiya // Voprosy psihologii. 2005. № 5.*
14. *Seligman M.E.P. Power and Powerlessness: Comments on «Cognates of Personal Control» // Applied and Preventive Psychology. 1992. № 1.*