

УДК 372.3/4

DOI: 10.25688/2782-6597.2022.4.4.2

Ж. П. Сугак⁽¹⁾

⁽¹⁾ Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
E-mail: Sugak13@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9264-0790

Особенности соблюдения принципов преемственности дошкольного и начального школьного обучения как характеристика профессиональной состоятельности педагога

Аннотация. В статье раскрываются актуальные вопросы становления профессионализма педагогов посредством построения процесса развивающего обучения в контексте культурно-исторического подхода Л. С. Выготского.

Цель статьи заключается в освещении реализации принципов культурно-исторической концепции в контексте развивающего обучения, меняющих как профессиональный и личностный уровень развития педагога, так и психологический и личностный уровень развития ребенка.

Методология и методы. Методологической основой исследования является культурно-историческая концепция Л. С. Выготского. Исследование выполнено посредством проективных методик в курсе неклассической психологии.

Основные результаты исследования: выявлены принципы безболезненного перехода из дошкольного в младший школьный возраст. Проанализирована взаимосвязь структурных элементов зоны ближайшего развития с методами и приемами построения учебного процесса.

Научная новизна состоит в использовании определенного вида обучения как принципа построения учебного процесса дошкольников и младших школьников.

Практическая значимость исследования состоит в применении в рамках учебного процесса различных типов обучения, позволяющих осуществлять процесс преемственности в обучении дошкольников и младших школьников, способствующих профессиональному и личностному росту педагогов.

Ключевые слова: зона ближайшего развития; зона актуального развития, спонтанное, спонтанно-реактивное, реактивное, реактивно-спонтанное обучение; психологический возраст; общение; преемственность в обучении; профессиональное и личностное становление педагога; игра в обучении.

Zh. P. Sugak⁽¹⁾

⁽¹⁾ Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: Sugak13@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9264-0790

Features of observance of the principles of continuity of preschool and primary school education as a characteristic of the professional viability of a teacher

Abstract. The article reveals the topical issues of the formation of teachers' professionalism through the construction of the process of developing learning in the context of L. S. Vygotsky's cultural and historical approach.

The purpose of the article is to highlight the implementation of the principles of the cultural and historical concept in the context of developmental learning, which change both the professional and personal level of teacher's development, and the psychological and personal level of child's development.

Methodology and methods. The methodological basis of the research is the cultural and historical concept of L. S. Vygotsky. The study was performed by means of projective techniques in the course of non-classical psychology.

The main results of the study: the principles of a painless transition from preschool to junior school age were revealed. The interrelation of the structural elements of the Zone of proximal development with the methods and techniques of building the educational process was analyzed.

The scientific novelty consists in the use of a certain type of education as a principle of building the educational process of preschoolers and younger schoolchildren.

The practical value of the research consists in the application of various types of training within the educational process, allowing for the process of continuity in the education of preschoolers and younger schoolchildren, contributing to the professional and personal growth of teachers.

Keywords: zone of proximal development; zone of actual development, spontaneous, spontaneous-reactive, reactive, reactive-spontaneous learning; psychological age; communication; continuity in learning; professional and personal formation of a teacher; game in learning.

На сегодняшний день существует множество различных систем обучения детей различных возрастов. Дошкольники и младшие школьники, младшие и старшие подростки обучаются согласно целому ряду принципов, которые при ближайшем рассмотрении не имеют кардинальных различий. В частности, принципы обучения дошкольников и младших школьников практически идентичны принципам обучения подростков: система уроков (занятий, непосредственно образовательная деятельность) с четким разделением по предметам; коллективные формы работы, превалирующие над индивидуальными; учитель (воспитатель) регламентирует, оценивает, анализирует, управляет образовательным процессом. По большому счету

занятия для подростков отличаются только количеством и продолжительностью уроков, объемом и сложностью их содержания.

Такое завидное дружное единообразие в подходах к обучению и воспитанию детей различных возрастов приводит к тому, что ни одно из звеньев образования не справляется с поставленными задачами. При этом представители каждой последующей ступени образования предъявляют претензии предыдущей. Учителя начальных классов возмущены уровнем подготовки дошкольников, их неспособностью успешно обучаться в условиях массовой школы; учителя средней школы, в свою очередь, недовольны результатами обучения детей в начальной школе, преподаватели вузов сетуют на незрелость, неготовность вчерашних выпускников общеобразовательных школ [5].

Несложно понять, что причиной тотального неудовольствия являются не дети и их родители, а несостоятельность подходов к обучению. Следовательно, необходимо прежде всего выявить особенности обучения дошкольников и младших школьников, а также специфику построения на их основе принципиально иных систем организации обучения детей дошкольного возраста и младших школьников [8].

Л. С. Выготский выделял два принципиально разных вида обучения, характерных для дошкольников и младших школьников: спонтанное и реактивное [2]. В рамках спонтанного обучения ребенок, по словам Л. С. Выготского, обучается по своей программе. Он берет из учебного содержания ровно столько, сколько ему необходимо для организации собственной активности, инициирует учебный процесс, осмысляет результаты приобретения новых знаний в контексте организованной им деятельности [1].

Реактивное обучение — это обучение по программе взрослого — носителя смыслов, знаний, умений, способов рефлексии, контроля и оценки. Оно привычно для младших школьников, жаждущих все знать и уметь [9].

В данном контексте явно прослеживается проблема перехода от спонтанного обучения к реактивному, от детской инициативы к примату взрослых правил, так как оба вида далеки друг от друга и во многом друг другу противостоят [8].

Было бы несправедливо говорить о том, что проблема преемственности начальной школы и детского сада не подвергалась исследованию и не решалась в предыдущие годы. Анализируя систему дошкольного воспитания и обучения, нетрудно заметить, что исследователи и практики дошкольного возраста неоднократно пытались и пытаются внедрить реактивные методы обучения в дошкольную группу. Так, введенные однажды А. П. Усовой, обязательные занятия в детском саду стали привычной формой обучения дошкольников. Вместе с тем структура и построение таких занятий мало чем отличается от уроков в школе. Желание педагогов перенести школьные принципы обучения в детский сад приводит к тому, что число детей, не готовых к обучению в школе (не способных обучаться посредством реактивного обучения),

неукоснительно растет. Превращение школ для маленьких детей в маленькие школы привело к плачевному результату: малыши лишены радостного детства, а школьники не получают образования, приводящего к формированию у них учебной деятельности [7].

Есть еще один неутешительный итог такого обучения детей. По результатам исследований Е. Е. Кравцовой, Г. Г. Кравцова, Г. Б. Ховриной, Е. Л. Бережковской, Ж. П. Шопиной среди детей не только восьмого, но и девятого года жизни более половины остаются по своему психологическому возрасту дошкольниками. Следовательно, обучение их посредством школьных методов контрпродуктивно [10].

По мнению Л. С. Выготского, «если ребенок раннего возраста в процессе обучения может делать только то, что совпадает с его интересами, а школьник то, чего хочет учитель, то дошкольник делает то, что хочет, но хочет он того, чего хочет взрослый». Другими словами, «ребенок раннего возраста учится по своей программе, младший школьник учится по программе учителя, а дошкольник способен учиться в меру того, в меру чего программа учителя станет его программой» [3, с. 196].

В контексте сказанного можно сделать вывод, что для дошкольного возраста характерны два вида обучения — спонтанное и реактивное. Но создание условий, при которых программа взрослого (реактивное обучение) станет программой ребенка (спонтанное обучение), является одной из важнейших и труднейших задач для педагогов сегодня [11].

Один из путей решения данной проблемы — организация особой обучающей среды, той, в которую взрослый и вкладывает свою программу, увлекая, заинтересовывая ребенка, тем самым решая проблему трансформации ребенком программы взрослого в собственную [13].

Анализ психолого-педагогической литературы, а также собственного опыта работы в учебных заведениях от дошкольного до высшей школы, показывает, что начинать этот процесс следует еще в раннем возрасте, в условиях индивидуального общения ребенка и взрослого, где взрослый намеренно занимает по отношению к ребенку различные позиции: максимального единения и непосредственной помощи (пра-мы), партнерскую, ровесническую (на равных), демонстративную ученическую (под) [12].

Такое общение непременно приведет к тому, что ребенок научится не только отделять себя от взрослого, но и противопоставлять себя и свои поступки словам и делам взрослого. Именно это и является необходимым условием для начала перехода от спонтанного обучения к обучению реактивному.

В дошкольном возрасте педагог не только помогает ребенку погрузиться в ситуацию, как это происходило в раннем возрасте, но и незаметно подводит его к сути проблемной ситуации и к возможным способам ее разрешения, в процессе чего ребенок самостоятельно или при помощи взрослых и сверстников обретает свой способ действия. Таким образом, обучение из спонтанного

превращается в спонтанно-реактивное, где ребенок по-прежнему ориентирован на свои смыслы и желания, но уже способен присвоить и подчиниться программе взрослого, трансформируя ее в свою.

В младшем школьном возрасте взрослый так организует обучение, что у ребенка появляется необходимость использования выращенного способа в собственной деятельности, творческого его применения. Следует отметить, что младший школьный возраст нельзя характеризовать единым видом обучения. Несложно заметить, как похожи в смысловом и поведенческом плане дети дошкольного возраста и первоклассники. Вместе с тем при переходе в среднюю школу дети должны владеть методами и способами реактивного обучения.

Следует различать младших школьников, готовых к обучению в школе, и тех, кто не наделен такой способностью. Так, первоклассники, психологически соответствующие младшему школьному возрасту, отличаются от младших школьников по нескольким параметрам.

Анализ их поведения и деятельности позволяет констатировать, что дети очень хотят обучаться по программе учителя. Но такое обучение не приносит ожидаемых результатов, если оно не опирается на личный опыт ребенка. Мотивационно ребенок уже готов принимать реактивный принцип обучения, но механизмы его (опора на предметное окружение, прошлый опыт и личностные смыслы) остаются на уровне спонтанного.

Следовательно, можно констатировать, что на стыке дошкольного и младшего школьного возраста у детей формируется *спонтанно-реактивный* тип обучения.

На протяжении обучения в младшей школе идет формирование *реактивно-спонтанного* обучения. В первом классе при острой необходимости погружения в ситуацию спонтанное обучение становится атрибутом реактивного обучения. Вместе с тем к концу начальной школы важность предметной ситуации утрачивается, на первый план выступает интерес к процессу поиска разрешения проблемной ситуации, вычленение необходимого, а затем и общего способа действия и его применение. Актуализируется *реактивно-спонтанное*, а к концу начальной школы *реактивное* обучение.

Выявление психологических основ реактивного обучения неразрывно связано с понятиями зоны ближайшего развития (ЗБР) и зоны актуального развития (ЗАР), введенных Л. С. Выготским в рамках культурно-исторического подхода в психологии. В дальнейшем последователь идей Л. С. Выготского, создатель научной школы, базирующейся на культурно-исторической теории, Е. Е. Кравцова сформулировала понятие зоны потенциального, или дальнего, развития.

Л. С. Выготский рассматривает понятие ЗБР в двух аспектах. Первый: ЗБР является критерием умственного развития, а следовательно, показателем индивидуальных различий у детей. Так, в учебнике по возрастной психологии

«Проблемы возраста», который автор не успел закончить, Л. С. Выготский пишет о важности определения не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов, которые (в противовес уже созревшим, характеризующим ЗАР) возможно выявить посредством нахождения ЗБР.

Эта же мысль нашла свое продолжение в работе «Мышление и речь». В частности, автор пишет: «Зона ближайшего развития имеет более непосредственное значение для диагностики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень его развития» [4, с. 321].

Таким образом, можно утверждать, что у ребенка наличествуют два уровня развития: один можно отследить в самостоятельной деятельности, а другой — в непосредственном сотрудничестве со сверстниками или взрослыми. Другими словами, расхождение между актуальным уровнем развития (умственным возрастом), определяемым с помощью самостоятельного решения задач, и уровнем, достигаемым ребенком при решении задач в непосредственном сотрудничестве со взрослым, и определяет ЗБР.

Важнейший аспект в изучении ЗБР неразрывно связан с первым, но обладает иным акцентом в понимании механизмов психического развития. Так, по словам Л. С. Выготского, в сотрудничестве ребенок способен сделать гораздо больше, чем при самостоятельном решении учебных задач.

Между тем у простой, на первый взгляд, формулы есть несколько переменных, одна из которых — понятие сотрудничества. По всей видимости, это и есть социальная составляющая процесса развития в онтогенезе: «Социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и начальных форм. Развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет своим ближайшим источником его сотрудничества с другими людьми» [3, с. 243].

С точки зрения Л. С. Выготского, сотрудничество может приобретать и форму подражания, но только в том случае, если содержание совместной деятельности лежит в ЗБР. В таком случае подражание способствует культурному развитию ребенка, делает возможным формирование высших психических функций. При этом важнейшим условием культурного развития ребенка посредством подражания является не слепое копирование, а деятельность, непосредственно связанная с детским интересом, его внутренним миром [1].

Вышеизложенное позволяет утверждать, что в ходе решения проблем взаимосвязи развития и обучения в культурно-исторической парадигме получила свое начало система непрерывного обучения. В основе этой системы — специально организованное сотрудничество ребенка со сверстником и взрослым, обеспечивающее преемственность различных периодов психического развития с разными видами обучения [6; 7].

Изучение ЗБР позволило установить ряд важнейших факторов, проливающих свет на базовые понятия культурно-исторического подхода Л. С. Выготского.

Так, выяснилось, что основные характеристики ЗБР непосредственно связаны, с одной стороны, с предметным содержанием деятельности, а с другой — с особенностями общения и сотрудничества ребенка, в первую очередь со взрослым [14].

Позиции в общении, которые занимает взрослый, оказывающий помощь ребенку при выполнении задания, недоступного ему для самостоятельного решения, могут служить показателями величины ЗБР.

Если ребенок не принимает помощь от взрослого, находящегося по отношению к нему в позиции, олицетворяющей максимальную помощь (пра-мы), то это содержание находится вне ЗБР, в «зоне дальнего (потенциального) развития».

Дети с трудностями и в обучении, и в поведении имеют меньший размер ЗБР по отношению к сверстникам [15].

Трансформация ЗБР в область актуального развития связана с условиями, позволяющими ребенку последовательно и в определенной логике менять позиции в общении с окружающими.

Целенаправленное расширение ЗБР возможно посредством так называемой парной педагогики, где один из обучающих взрослых позиционно противостоит ребенку, а другой находится рядом или вместе с ним.

Условия расширения ЗБР тесно связаны с индивидуальными особенностями ребенка, выражающимися, в частности, в определенном соотношении уровня актуального развития и величины ЗБР [15].

Логика развивающего обучения (обучения, направленного не изменение границ ЗБР) может быть представлена схемой, которая реализуется в парной педагогике в следующем движении позиций общения: «на равных – независимая»; «пра-мы – независимая»; «на равных – над»; «пра-мы – над»; «на равных – под»; «пра-мы – под».

Многие причины проблем и трудностей в поведении детей и в их обучении непосредственно связаны с психологическими особенностями зоны их ближайшего развития.

Изучение ЗБР показало, что и в ее обнаружении, и при ее развитии и трансформации в актуальное развитие непреходящее значение имеет общение ребенка с окружающими.

Работая в зоне ближайшего развития ребенка периода раннего детства, взрослый может находиться исключительно в позиции «пра-мы», «рядом» с ребенком. В дошкольном и младшем школьном возрасте кроме ситуации «рядом» появляются последовательно позиции традиционно ученическая «под» и управленческая «над».

Рассмотрение с этих позиций двух выделенных Л. С. Выготским видов обучения позволяет утверждать, что реактивное обучение характеризуется

позицией управления, инструктирования «над» со стороны обучающего по отношению к обучаемому. В этой связи в разных возрастах, организуя обучение в ЗБР, обучающий взрослый находится в различных позициях общения по отношению к ребенку.

Обучение по программе взрослого, построенное на логике развития общения и сотрудничества в онтогенезе, позволяет перевести спонтанное обучение в реактивное постепенно, обеспечивая преемственность этих двух видов обучения.

Многолетний опыт обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста по программе «Золотой ключик» показывает, что при определенных психолого-педагогических условиях возможно увеличение роли реактивного обучения в психическом развитии ребенка, причем основным механизмом этого изменения будет расширение ЗБР, что приводит к количественному увеличению реактивного обучения.

Следует отметить, что расширение ЗБР требует соблюдения ряда условий. Первое из них непосредственно связано с осознанием ребенком себя в настоящем и будущем, с его способностью продуктивно сотрудничать со сверстниками и взрослыми, полноценно общаться. Такие способности могут формироваться как в условиях разновозрастной группы детского сада, так и в рамках комплексного урока, предполагающего построение процесса обучения в парах, группах и командах. В первом случае дети получают возможность видеть в лице других детей себя недавно маленького и совсем скоро старшего; в условиях комплексного урока ребенок осмысляет себя и как обучающего, и как учащегося, как по отношению к сверстникам, так и по отношению к педагогу.

Еще одним условием расширения ЗБР ребенка является организация рефлексии результатов деятельности для дошкольников и младших школьников и способа деятельности для младших школьников.

И, наконец, создание условий обучения, при которых ребенок получает возможность как реагировать на используемые педагогом различные позиции в общении, так и применять их самостоятельно, согласно поставленным учебным задачам.

Как показывает многолетний опыт организации образовательного процесса по программе «Золотой ключик», такого рода общение легче всего реализовывать в условиях парной педагогики, где с детьми работают два педагога одновременно, занимающих в одном случае по отношению к ребенку противоположные по значению позиции в общении, а в другом случае в отношении друг друга в качестве культурной среды.

В таких условиях обучения дети безболезненно переходят от одного вида обучения к другому.

В процессе подготовки ребенка к реактивному обучению, которое преобладает в школе, важнейшую роль играет произвольная деятельность ребенка,

в которой он способен реализовывать различные позиции в общении. Такой деятельностью является игра, которая в дошкольном возрасте служит содержанием (самоценной деятельностью), а в младшем школьном возрасте выступает формой организации учебного процесса.

В заключение отметим, что несложный на первый взгляд процесс перехода ребенка из сферы дошкольного развития в сферу начального образования сопряжен с несколькими важнейшими факторами, вне использования которых этот процесс не позволит состояться преемственности.

Прежде всего, это организация обучения с использованием таких видов обучения, как спонтанно-реактивное и реактивно-спонтанное, являющихся промежуточными формами для спонтанного и реактивного видов обучения. При этом формирование и расширение ЗБР, а также трансформация ЗБР в ЗАР служит механизмом перехода от одного вида обучения к другому. Последовательная реализация в обучении различных позиций в общении служит основой для создания системы непрерывного обучения, базирующегося на переходе одного вида обучения в другой.

Все вышеизложенные понятия, как-то: виды обучения, позиции в общении, непрерывность образования, парная педагогика, зона ближайшего развития, зона актуального развития, — являются ключевыми составляющими процесса построения личностно ориентированного обучения, существование которого невозможно без субъектной позиции педагога, знаменующей собой как профессиональное, так и личностное развитие.

Список источников

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2004. 220 с.
2. Выготский, Л. С. Проблема возраста // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Выготский, Л. С. Психология. Мышление и речь. М., 2000. 324 с.
4. Бережковская, Е. Л. Культурно-историческая психология развития. М.: Юрайт, 2021. 617 с.
5. Бережковская, Е. Л., Сугак, Ж. П. Интересы и увлечения подростков как фактор социализации // Цели и задачи образования, способствующие психическому и личностному развитию: сб. науч. ст. М., 2020. С. 8–26.
6. Кравцов, Г. Г. Основные линии развития в детском онтогенезе // Цели и задачи образования, способствующие психическому и личностному развитию: сб. науч. ст. М., 2020. С. 51–58.
7. Кравцов, Г. Г. Процесс учения в младшем школьном возрасте // Журнал психологического общества им. Л. С. Выготского. 2000. № 1. С. 19–34.
8. Кравцова, Е. Е. Воспитание волшебников. М., 2019. 300 с.
9. Кравцова, Е. Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 87–93.
10. Кравцова, Е. Е., Кравцов, Г. Г., Ховрина, Г. Б. Между детством и отрочеством. М.: Левь, 2010. 124 с.

11. Пуртова, Т. В. Педагогические условия формирования произвольности в общении у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. 25 с.
12. Сысоева, И. В. Психологические особенности формирования личности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 87 с.
13. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 206 с.
14. Цукерман, Г. А. Безлюдное образование // Культурно-историческая психология развития: материалы первых чтений, посвящ. памяти Л. С. Выготского (15–17 ноября 2000 г.). М., 2001. С. 111–117.
15. Шопина, Ж. П. Изучение структуры зоны ближайшего развития как основания для построения развивающего обучения // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: мат-лы Междунар. науч. конф., посвящ. 105-летию со дня рождения Л. С. Выготского. Гомель, 2001. С. 299–301.
16. Шопина, Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 27 с.

References

1. Vygotsky, L. S. (2004). *Questions of child psychology*. St. Petersburg: UNION. 220 p. (In Russ.).
2. Vygotsky, L. S. (1984). *The problem of age*. Collections of works (in 6 volumes). Moscow: Pedagogy. Vol. 4. 423 p. (In Russ.).
3. Vygotsky, L. S. (2000). *Psychology. Thinking and speech*. Moscow. 324 p. (In Russ.).
4. Berezhkovskaya, E. L. (2021). *Cultural-historical psychology of development*. Moscow: Yurayt. 617 p. (In Russ.).
5. Berezhkovskaya, E. L., & Sugak, Zh. P. (2020). Interests and hobbies of teenagers as a factor of socialization. *Goals and objectives of education that promote mental and personal development*. Collection of scientific articles (pp. 8–26). Moscow. (In Russ.).
6. Kravtsov, G. G. (2020). The main lines of development in children's ontogenesis. *Goals and objectives of education, contributing to mental and personal development*. Collection of scientific articles (pp. 51–58). Moscow. (In Russ.).
7. Kravtsov, G. G. (2000). The learning process in primary school age. *Journal of the Psychological Society. L. S. Vygotsky*, 1, 19–34. (In Russ.).
8. Kravtsova, E. E. (2019). *Raising wizards*. Moscow. 300 p. (In Russ.).
9. Kravtsova, E. E. (2005). The concept of age-related psychological neoplasms in modern developmental psychology. *Cultural and historical psychology*, 2, 87–93. (In Russ.).
10. Kravtsova, E. E., Kravtsov, G. G., & Khovrina, G. B. (2010). *Between childhood and adolescence*. Moscow: Lev. 124 p. (In Russ.).
11. Purtova, T. V. (1993). *Pedagogical conditions for the formation of arbitrariness in communication in preschool children*. Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow. 25 p. (In Russ.).
12. Sysoeva, I. V. (2003). *Psychological features of personality formation in adolescence*. Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. Moscow. 87 p. (In Russ.).

13. Feldstein, D. I. (1989). *Psychology of personality development in ontogenesis*. Moscow: Pedagogy. 206 p. (In Russ.).
14. Tsukerman, G. A. (2001). Deserted education. *Cultural-historical psychology of development*. Materials of the first readings dedicated to the memory of L. S. Vygotsky. (November 15–17, 2000) (pp. 111–117). Moscow. (In Russ.).
15. Shopina, Zh. P. (2001). The study of the structure of the zone of proximal development as a basis for building developmental education. *Vygotsky L. S. and modern cultural-historical psychology*. Proceedings of the International scientific conference dedicated to the 105th anniversary of the birth of L. S. Vygotsky (pp. 299–301). Gomel. (In Russ.).
16. Shopina, Zh. P. (2002). *Psychological patterns of formation and actualization of the zone of proximal development*. Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. Moscow. 27 p. (In Russ.).