

УДК 378.180.6

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-1-15-21

**Мусийчук М.В.
Роберто Валдес Пуэнтес
Гусева Л.Г.**

**СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
КАК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ
НА ОСНОВЕ МЕНТАЛЬНОГО ОПЫТА**

- 1) доктор философских наук, доцент, профессор кафедры Психологии Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, пр. Ленина, 38, г. Магнитогорск, 455000, Россия; E-mail: mv-mus@mail.ru
- 2) доктор педагогических наук, профессор. Федеральный университет Уберландии 2121, ул. João Naves de Ávila, – Санта Моника, г. Уберландия, штат Минас-Жерайс, 38408-100, Бразилия; E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br
- 3) кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Педагогика Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, пр. Ленина, 38, г. Магнитогорск, 455000, Россия; E-mail: liudmila.guseva@mail.ru

Аннотация

Анализируются современные модели развивающего обучения в связи с проблемой интеллектуальной активности. Рассмотрены ведущие концепции отечественных и зарубежных авторов в теоретическом осмыслении и реализация в современной педагогической практике. В теории ментального опыта, принятой за основу в статье, выделяются три основных слоя (или уровня) в структуре ментального опыта, определяющего степень интеллектуальной активности: когнитивный опыт (ментальные структуры, отвечающие за оперативную переработку информации); метакогнитивное познание (ментальные структуры, обеспечивающие возможность управления собственной интеллектуальной деятельностью); интенциональный опыт (ментальные структуры, лежащие в основе избирательности и интеллектуальной активности). Дальнейшее развитие проблемы разработки психолого-педагогических моделей обучения, приводящих к повышению интеллектуальной активности, с нашей точки зрения целесообразно рассмотреть в более широком контексте реализации механизмов юмора в образовании, как основы развития интеллектуальной активности.

Ключевые слова: модели развивающего обучения; интеллектуальная активность; ментальный опыт; механизмы юмора.

**Musiychuk M. V.
Roberto Valdés Puentes,
Guseva L.G.**

**MODERN MODELS OF DEVELOPMENTAL EDUCATION
AS AN INTELLECTUAL ACTIVITY BASED ON MENTAL EXPERIENCE**

- 1) Doctor of Philosophy, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology Magnitogorsk Nosov University, 38 Lenin Ave., Magnitogorsk, 455000, Russia; E-mail: mv-mus@mail.ru
- 2) Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Federal University of Uberlandia, Santa Monica, Uberlandia, Minas Gerais, 38408-100, Brazil; E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br
- 3) PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy Magnitogorsk Nosov University, 38 Lenin Ave., Magnitogorsk, 455000, Russia; E-mail: mv-mus@mail.ru

Abstract

The modern models of the developing education are analyzed in connection with the problem of intellectual activity. Leading concepts of home and foreign authors in the theoretical comprehension and realization are considered in modern pedagogical practice. In the theory of mental experience taken for basis in the article, three basic layers (or levels) are distinguished in the structure of mental experience, determining the degree of intellectual activity: experience (mental structures responsible for the operative processing of information); cognition (mental structures, providing management possibility own intellectual activity); experience (mental structures being the basis of selectivity and intellectual activity). We think that further investigation of the problem of development of psychological and pedagogical models of education, resulting in the increase of intellectual activity, should be considered in a broader context of realization of mechanisms of humour in education as a basis of development of intellectual activity.

Keywords: models of the developing educating; intellectual activity; mental experience; mechanisms of humour

Мои ученики будут узнавать новое не только от меня. Они будут открывать это новое сами. Моя главная задача-помочь им раскрыться, развить собственные идеи.

И.Г. Песталоцци

В качестве основных методических моделей, внедренных в практику, основанных на зарубежном и отечественном опыте, построенных с учетом психологических механизмов умственного развития, преимущественное распространение получили следующие модели обучения:

1. Модель «Интеллектуального диапазона» В.Н. Дружинина (1998) показывает, что индивидуальная продуктивность характеризуется мерой успешности индивида в той или иной сфере жизнедеятельности (творческой, учебной, профессиональной). Диапазон достижений в данной модели характеризуется посредством индивидуальной продуктивности и определяется, помимо IQ, уровнем мотивации и «приобщенностью к задаче» (уровнем специальных навыков и знаний). Следовательно, предполагает В.Н. Дружинин, недостаток мотивации и компетентности препятствует индивиду в достижении верхнего порога индивидуальных достижений. Для целей нашего исследования особый интерес представляет следствие, выводимое В.Н. Дружининым из модели «Интеллектуального диапазона»: уровень конкретных индивидуальных достижений зависит от мотивации и компетентности личности, что связано с содержанием деятельности [5].

2. «Диалогическая модель». Основывается на понятии «диалогичности индивидуального сознания» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, и др.) [13], опосредованного освоением культурных основ человеческого познания. При этом диалогизм понимается как основное проявление человеческой мысли, в виде диалога культур, диалога идей за счет освоения тех «точек превращения», в которых одна форма понимания переходит в другую (иную).

3. «Развивающая модель». Базируется на развитии основ теоретического мышления. Ключевым положением выступают «способы деятельности» (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.В. Репкин и др.) [14: 15; 3; 4].

В качестве основы учебной деятельности выступает содержательное обобщение, основанное на анализе некоторой предметной области, приводящее к выявлению генетически исходного основания. Такого рода обучение способствует развитию интеллектуальной

деятельности на основе анализа, планирования и рефлексии [10; 8; 11].

В современной школе продолжает активно применяться рассматриваемая «Развивающая модель». Так, например, Л.Г. Гусева убедительно доказывает, на основе собственной педагогической практики, что психолого-педагогическая система академика Л.В. Занкова позволяет каждому ученику начать успешное изучение иностранного языка с 1 класса, что дети с увлечением изучают иностранный язык, поскольку элемент новизны вызывает интерес к любой познавательной деятельности, исследованию, открытиям [1; 2].

Л.Г. Гусева подчёркивает, что принципы, свойства и золотые правила психолого-педагогической системы Л.В. Занкова взаимосвязаны и переплетены, поэтому на любом этапе урока, во всех видах деятельности можно увидеть их гармоничное сочетание и действие [15].

Модель развивающего обучения активно применяется не только в России, а и во многих других странах. В качестве примера сошлемся на работы бразильских и испанских психологов, анализирующих российский опыт развивающего обучения [16; 18].

Значимость российского опыта в разработке модели развивающего обучения широко освещается в мировой практике. Отметим, в качестве примера опыт коллег из Бразилии, где, начиная с 2013 г. проводятся конференции посвященные осмыслению модели развивающего обучения [16; 17; 19].

4. «Активизирующая модель». Направлена на повышение уровня интеллектуальной активности за счет включения в учебный процесс проблемных ситуаций с опорой на познавательные потребности и интеллектуальные чувства. Основное понятие в рассматриваемой модели – «познавательный интерес» (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.). Основные факторы развития интеллектуальной активности – познавательная мотивация и мыслительная активность в условиях разрешения проблемных ситуаций.

5. «Формирующая модель». Основывается на положении, что процесс влияния на умственное развитие следует осуществлять посредством целенаправленного управления процессом усвоения знаний и умений. Ключевое понятие –

«умственное действие» (Н.Ф. Талызина, И.П. Калошина, В.П. Беспалько и др.). При этом соблюдается ряд этапов: мотивация, составление ориентировочной основы действия, материализованные действия, проговаривание на уровне внешней речи, речь про себя, умственное действие. Процесс осуществляется при внешнем контроле со стороны учителя. Творческая деятельность в рамках этой модели понимается также как нормативный процесс, выполняемый на осознаваемом уровне, планомерно, теоретическим путем. Разновидностями данной модели являются программированное и алгоритмическое обучение.

6. «Обогащающая модель». Предполагает интеллектуальное воспитание и усложнения ментального (умственного опыта). Педагогические воздействия направлены на основные компоненты ментального опыта: когнитивные, метакогнитивные, интенциональные. Ключевое понятие – «индивидуальный ментальный опыт» (Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная, Л.Н. Демидова и др.). Обеспечивается формирование базовых компонентов ментального опыта, создаются условия для индивидуализации учения на основе индивидуальных познавательных склонностей, инициируется включенность в освоение материала на основе сюжетно-диалоговой конструкции учебного текста.

7. «Структурирующая модель». Особое внимание уделяет организации учебной информации, в частности, созданию содержательных комплексов (блоков) в виде «укрупненных дидактических единиц» (УДЕ). Ключевое понятие – «фреймовая организация знаний» (П.М. Эрдинев, Б.П. Эрдинев). УДЕ обладает качествами системности и целостности, устойчивостью во времени и быстрой актуализацией в памяти ученика. Процесс обучения на основе укрупнения учебной информации предполагает: совместное и одновременное изучение родственных разделов, взаимосвязанных действий и операций; учет единства образного и логического в мышлении; обратимость мыслительных действий при выполнении упражнений; выход на перспективы свертывания и развертывания учебной информации.

Появление взамен унифицированных программ различных инновационных проектов вполне закономерно, школа должна и может быть многоаспектной и неоднозначной, как сама жизнь. Существующие альтернативные программы порождают новые возможности для

детей и учителей. Однако, приходится констатировать, что как в отечественной, так и в зарубежной педагогической практике возможность выбора и самоопределения остается в значительной степени не востребованной педагогами. На педагогических конференциях лейтмотивом звучит тоска по стройным методическим рекомендациям, противопоставление инновациям некой «традиционной системы обучения». Основными факторами, описывающими подобного рода умонастроения, оказываются не сами конкретные модели обучения и воспитания, а сама идея стабильности, неподвижности, неизменяемости процесса обучения. Из этого следует ряд важных для нашего исследования выводов:

- во-первых, показывает, что гибкость учителей, их способность к подлинному профессиональному развитию вовсе не зависит напрямую от новейшего технологического обеспечения;

- во-вторых, требует известного уровня развития специфических профессиональных способностей, позволяющих изменять, преобразовывать и совершенствовать профессиональные знания, умения и навыки.

В этом контексте достаточно плодотворным оказывается опыт подготовки учителей в США, тем более что американская система педагогического образования последних десятилетий активно обновляется. При этом следует подчеркнуть, что освоение отдельных технологий, реализация все новых концепций не в полной мере отвечает запросам школьной практики. Включение в содержание обучающих курсов для будущих учителей сведений о новейших технологиях обучения, как совершенно справедливо отмечает Дж. Мак Калейб, зачастую как опытными учителями, так и начинающими педагогами, воспринимается как очередная догма. При этом игнорируется гипотетический характер новейших экспериментальных исследований. Для решения этой проблемы несомненный интерес представляет тенденция, связанная с процессом переориентации педагогического образования с усвоения отдельных технологий на формирование готовности выбирать, осваивать и применять технологии, ориентируясь на новое.

В научной и публицистической периодике в последнее время утвердился термин – «самообновляющийся учитель». Данное понятие отражает назревшую потребность в учителе-субъекте, учителе-деятеле. Анализ профессиональной деятельности вообще, и

педагогической в частности, позволяет выделить ряд факторов.

Во-первых, это то, что в профессиональной деятельности отчетливо проявляются две стороны. С одной из них, нормативной, специалист реализует полученный алгоритм деятельности, с другой - деятельность может быть исследовательской, преобразующей. В ситуации если более важной признается первая сторона, то в ходе профессиональной подготовки акцент делается на овладении технологией, если второй - признается уникальность каждой ситуации, возникающей в ходе деятельности, при этом подчеркивается важность умения принимать адекватные оптимальные решения и применять различные технологии. В большинстве современных проектов, разработанных для педагогического образования, центральным звеном профессиональной подготовки становится обучение принятию адекватных решений в педагогических проблемных ситуациях (так называемый, *problem-solveng*).

Во-вторых, несмотря на внешнее разнообразие обучающих курсов в разных университетах, большинство из них построено по одному плану и включает три этапа: ознакомление с эффективными педагогическими стратегиями, обучение приемам исследовательской деятельности и, так называемое «обучение в деятельности», как реализация исследовательских принципов в реальной практике.

Рассмотрим подробнее выделенные этапы. На первом этапе при первоначальном знакомстве с эффективными стратегиями (причем под стратегиями будем понимать как отдельные методические приемы - например, проведение опроса, так и целые методики - например, методика Коула обучения чтению). При этом важно, что на смену простому информированию все чаще приходит так называемое «когнитивное моделирование», как своеобразная технология передачи знаний. Данная технология осуществляется специально подготовленным педагогом (в некоторых программах он называется «демонстрационный тренер»).

Отличительной чертой является наличие собственных комментариев тренера в процессе демонстрации, обосновывающих выбор тех или иных педагогических приемов и оценивающих их эффективность. В данном случае будущие педагоги не получают обезличенную информацию, а становятся свидетелями самого процесса принятия решения. Экспериментальные исследования показали, что эффект когнитивного

моделирования значительно превышает результаты обычных лекционных курсов. Так, педагоги, прошедшие подобный тренинг, в среднем примерно в два раза чаще применяют в своей деятельности новые технологии. Сторонники когнитивного моделирования, разработанного на основе достаточно популярной в США теории социального научения А. Бандуры, выделяют два фактора, лежащие, по их мнению, в основе успеха подобных проектов: во-первых, будущие учителя получают наглядную модель решения проблемы с применением новой информации, а во-вторых, происходит своеобразная идентификация с успешными действиями демонстратора, что побуждает новичков попробовать свои силы.

На втором этапе будущие учителя получают навыки исследовательской деятельности. Особенность данного этапа заключается в формировании рефлексии, которая чаще всего определяется как обнаружение проблемных ситуаций в своей деятельности (то есть, несовпадение целей и результатов обучения по отношению к конкретному учащемуся или группе), анализ причин и поиск способов решения.

Наибольший интерес, в русле нашего исследования, представляют такие проекты, как «Сотрудничество для улучшения педагогического образования» в Восточно-Мичиганском университете, «Рефлексивные исследования в педагогическом образовании», разработанные в группе Холмса; проект «Метакогнитивное развитие учителей» в университете штата Джорджия и др. Основной отличительной чертой данных проектов является процесс формирования у учителей умения анализировать конкретные профессиональные ситуации в соответствии с заданным алгоритмом.

Для наглядности рассмотрим данный алгоритм на основе «Концепции обучения на опыте» Л. Кольба (1984). В рассматриваемой концепции алгоритм состоит из следующих шагов:

- получение предварительной информации о стратегиях образования;
- реализация полученных знаний в конкретном опыте;
- рефлексивное самонаблюдение по определенному плану;
- концептуализация (обобщение) наблюдения;
- выдвижение новых гипотез относительно причин успешности или неуспешности собственных действий;

- реализация гипотез в новом конкретном опыте.

На третьем этапе в качестве основного фактора выступает выработка личностного отношения к предлагаемым инновациям (с учетом специфики конкретного класса и школы, в которых работают учителя). Особое внимание направлено на формирование субъектной позиции учителя. Достигается формирование подобной позиции следующими специализированными процедурами структурированной работой в малых группах. При этом специально подготовленный фасилитатор организует групповой процесс; предусмотрены такие процедуры, как разминка (вхождение), шеринг (обучение сообщению и анализу своих чувств); участники группы обучаются способам поддержки и конструктивной критики друг друга. Предметом обсуждения в группах становятся именно педагогические проблемы, касающиеся применения новых технологий. В ходе такой подготовки различные технологии выступают не столько как материал для усвоения, сколько как объекты практического освоения, анализа и сознательного выбора.

Выработке личностного отношения способствует ведение рефлексных или диалогических журналов, студентами и/или учителями. Журнал способствует более глубокому осознанию пишущими ряда факторов, важных для становления субъекта педагогической деятельности, таких как: то что он делает; что он чувствует; как он это делает и почему. Анализ рефлексивных дневников студентов, обучающихся в рамках проекта, показал, что в течение года прослеживается явная динамика от описания поведения детей к анализу и рефлексивным замечаниям по поводу собственных действий. Исследования показывают, что в ходе рефлексивного обучения происходит ряд позитивных сдвигов, связанных с изменением способа описания и анализа профессиональных проблем. Процесс «навешивания ярлыков» сменяется попытками интерпретации своего поведения и поведения детей с обоснованием своей позиции. В процессе анализа случаев из собственной практики происходит смещение акцентов с эмоционально окрашенной (в следствие этого, часто блокирующей) оценки на рациональные выводы и планирование своих последующих действий. В данном контексте, считаем важным подчеркнуть, что исследования М. Уайлдмена показали, что умение отделять оценки от реальных фактов отнюдь не формируется спонтанно.

Таким образом, рефлексивное обучение способствует формированию активной позиции субъекта деятельности, позволяющей понять ограниченность своих возможностей в конкретной ситуации и необходимость выхода за рамки уже известного, необходимость обращения к новому, прогрессивному опыту.

Современные модели развития интеллектуальной активности, несомненно, способствуют повышению эффективности процесса развития интеллектуальной активности, поскольку на первом плане оказывается учащийся, как субъект деятельности и основные педагогические усилия направляются на его познавательное и личностное развитие. При этом следует подчеркнуть, что на уровне конкретных методических приемов эти модели в той или иной степени пересекаются.

Значение метакогнитивного опыта в системе высших форм интеллектуальной активности подчеркивается в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. В теории ментального опыта, принятой за основу в нашей работе, выделяются три основных слоя (или уровня) в структуре ментального опыта, определяющего степень интеллектуальной активности: когнитивный опыт (ментальные структуры, отвечающие за оперативную переработку информации); метакогнитивное познание (ментальные структуры, обеспечивающие возможность управления собственной интеллектуальной деятельностью); интенциональный опыт (ментальные структуры, лежащие в основе избирательности и интеллектуальной активности).

Дальнейшее развитие проблемы разработки психолого-педагогических моделей обучения, приводящих к повышению интеллектуальной активности, с нашей точки зрения целесообразно рассмотреть в более широком контексте реализации механизмов юмора в образовании, как основы развития интеллектуальной активности [6; 7].

Данная проблема может быть реализована в психолого-педагогической практике в контексте интенционально-мотивированной контаминации (изменения смысла) как основы коммуникативного механизма; порождения нового смысла в процессе принятия задачи, как основы креативного механизма юмора; изменения модально-оценочной направленности личности опосредованной тождеством противоположностей в игровом контексте юмора, как механизме оптимизации психического состояния и нерасторжимости знаковости и социальности в юморе, как механизме развития

интеллектуальной активности в индивидуальном и общественном сознании.

Список литературы

1. Гусева Л. Г. Психолого-педагогическая система развивающего обучения Л.В. Занкова как концептуальная основа деятельностного подхода в школьном образовании / Психолого-педагогические аспекты исследования проблем дошкольного и общего образования: монография. Уфа: РИО АЭТЕРНА, 2015. С. 154-171.

2. Гусева Л.Г. Дидактические принципы системы Л.В. Занкова в обучении первоклассников английскому языку // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 7. С. 33-36.

3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.

4. Давыдов В.В. Анализ структуры мыслительного акта // Доклады Академии педагогических наук РСФСР. 1960. № 2.

5. Дружинин В.В. Психология общих способностей. Серия: Мастера психологии. Издательство: Питер, 1999. 368 с.

6. Музейчук М.В. Юмор в образовании за рубежом через призму аффективно-когнитивной модели комического // В сборнике: Ананьевские чтения. 2012. Психология образования в современном мире Материалы научной конференции. 2012. С. 56-58.

7. Музейчук М.В., Музейчук С.В. Юмор в образовании как эффективный способ превратить «Ха-ха» в «Ага!» // Академический журнал Западной Сибири. 2014. Т. 10. № 3 (52). С. 122-123.

8. Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. М.: Педагогика, 1975.

9. Развитие школьников в процессе обучения (III–IV классы) / Под ред. Репкина В.В. М., 1998. 234 с.

10. Репкин В.В. О понятии учебной деятельности // Вестник Харьковского университета. 1976. № 132.

11. Репкин В.В. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения // Вопросы психологии. 1975. № 3.

12. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы / Под ред. В.С. Библера. Кемерово. 1993.

13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М. 1989.

14. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности. Вопросы психологии обучения и воспитания / Под ред. Г.С. Костюка. М., 1971.

15. Guseva L.G. Zankov's innovative system of elementary schooling in Russia / Eastern Europe today: Education in Transition. Deer Park, NY: Linus Publications, Inc. 2010. P. 79-88.

16. Longarezi A. M., Puentes R.V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Volume 1. 2a edição. Uberlândia: Editora Edufu, 2015.

17. Longarezi A. M., Puentes R.V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Volume 1. 1a edição. Uberlândia: Editora Edufu, 2013.

18. Puentes R.V. Life, thought and work of A.V. Zaporozhets: An introductory study. In: Longarezi A.M.; Puentes R.V.. (Org.). Developmental education: life, thought and work of the main Russian representatives. 2ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. Vol. 1. P. 177-216.

19. Puentes R.V., Botia A.B., Verdejo A. M. A review of the initial teachers's education in Spain: the masters in secondary education. Educ. rev. [online]. 2015. Vol.31. N.3, P. 251-278. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698132995>.

20. Puentes R.V., Longarezi A. M. School and developmental didactics: its conceptual field in the cultural-historical theory. Educ. rev. [online]. 2013. Vol. 29, N.1. P. 247-271. Epub Jan 24, 2013. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>

References

1. Guseva L.G. Psycho-pedagogical System of Developing Training L.V. Zankova as a Conceptual Basis of the Activity Approach in School Education / Psycho-pedagogical Aspects of the Study of the Problems of Pre-school and General education: a Monograph. Ufa: RIO AETHERNA, 2015. Pp. 154-171.

2. Guseva L.G. Didactic Principles of the System by L.V. Zankova in Teaching English to First-graders // Elementary School Plus before and after. 2011. № 7. Pp. 33-36.

3. Davydov V.V. Problems of Developmental Education. M.: Pedagogika, 1986.

4. Davydov V.V. Analysis of the Structure of the Act of Thinking // Reports of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. 1960. № 2.

5. Druzhinin V.V. Psychology of General Abilities. Series: Masters Psychology. Publisher: Piter, 1999. 368 p.

6. Musijchuk M.V. Humor in Education Abroad through the Prism of Affective-cognitive Model of Comic // In: Anan'evskij reading. 2012. Educational Psychology in the modern world scientific conference materials. 2012. Pp. 56-58.

7. Musinchuk M.V., Musinchuk S.V. Humor in Education as an Effective Way to Turn, "Ha-ha" into "Aha!" // Academic Journal of Western Siberia. 2014. T. 10. Number 3 (52). Pp. 122-123.

8. Training and Development / Ed. LV Zankova. M.: Pedagogika, 1975.

9. Development of Pupils in the Learning Process (III-IV grades) / Ed. Repkina V.V. M., 1998. 234 p.

10. Repkin V.V. On the Concept of Training Activities // Kharkiv University Bulletin. 1976. №. 132.

11. Repkin V.V. Research of Development of Informative Interests of Younger Schoolboys in Various Conditions of Training // Questions of Psychology. 1975. №. 3.

12. School of the Dialogue of Cultures. Ideas. Experience. Problems / Ed. V.S. Biblera. Кемерово. 1993.

13. Ehl'konin D.B. Selected Works in Psychology. M. 1989.

14. Ehl'konin D.B. Psychological Issues of Formation of Educational Activity. Questions of Psychology of Training and Education / Ed. G.S. Kostyuka. M., 1971.

15. Guseva L.G. Zankov's Innovative System of Elementary Schooling in Russia / Eastern Europe today: Education in Transition. Deer Park, NY: Linus Publications, Inc. 2010. P. 79-88.

16. Longarezi A. M., Puentes R.V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Volume 1. 2a edição. Uberlândia: Editora Edefu, 2015.

17. Longarezi A. M., Puentes R.V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Volume 1. 1a edição. Uberlândia: Editora Edefu, 2013.

18. Puentes R.V. Life, thought and work of A.V. Zaporozhets: An introductory study. In: Longarezi A.M.; Puentes R.V.. (Org.). Developmental education: life, thought and work of the main Russian representatives. 2ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. Vol. 1. P. 177-216.

19. Puentes R.V., Botia A.B., Verdejo A. M. A review of the initial teachers's education in Spain: the masters in secondary education. Educ. rev. [online]. 2015. Vol.31. N.3, P. 251-278. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698132995>.

20. Puentes R.V., Longarezi A. M. School and developmental didactics: its conceptual field in the cultural-historical theory. Educ. rev. [online]. 2013. Vol. 29, N.1. P. 247-271. Epub Jan 24, 2013. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>