

Дегтерев В. А., Ларионова И. А.
Екатеринбург

ВОПРОСЫ ИНТЕГРАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Ключевые слова: интеграция образования; дифференциация образования; профессиональная подготовка; подготовка социальных работников; социальные работники.

Аннотация. В статье рассматривается профессиональная подготовка специалистов социальной сферы в диалектическом единстве дифференциации и интеграции, проанализированы понятия «интеграция» и «дифференциация».

Degterev V. A., Larionova I. A.
Ekaterinburg

CHALLENGES OF INTEGRATION AND DIFFERENTIATION IN PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN SOCIAL SPHERE

Keywords: integration of education; differentiation of education; professional training; social worker training; social workers.

Abstract. The article deals with the issues of professional training of specialists of social sphere in the dialectical unity of differentiation and integration, and analyzes the notions of «integration» and «differentiation».

Явлениям действительности присущ полярный характер. Понимание того, что интеграция немислима без дифференциации, является азбучным для философии. Плюс предполагает минус, левая сторона может быть определена только по отношению к правой, верх есть только там, где есть низ.

Интеграция и дифференциация представляют собой в диалектическом отношении неделимую пару взаимоопределяемых категорий. Дифференциация есть свое-иное интеграции. И наоборот. Граница, разделяющая интеграцию и дифференциацию и разводящая их в качестве противоположенностей, одновременно и соединяет их, так что одно понятие служит средством содержательного наполнения другого.

Отделение интеграции от дифференциации и ее рассмотрение как самостоятельной категории возможно только при крайне абстрактном подходе и свидетельствует о методологической неразвитости исследовательско-

го мышления. В педагогике это оказывается возможным.

В представлении В. Н. Зверевой, «интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного». В обучении она может осуществляться путем слияния в одном синтезированном курсе элементов разных учебных предметов. Интеграция в обучении определяется в абсолютном отличии от дифференциации. В результате она становится в один синонимический ряд с такими категориями как «соединение», «слияние», «комплексирование» и т. п., утрачивает собственное понятийное содержание и по существу перестает отличаться, скажем, от категории «объединение». Рассмотрение интеграции вне ее существенной связи с дифференциацией приводит к девальвации интеграции как самостоятельного научного понятия.

Одностороннее понимание интеграции имеет место не только в педагогике, но и в образовательной практике. Тому пример – ин-

тегрированные учебные курсы, получившие широкое распространение в инновационном движении 90-х гг. Интегрированные («синтезированные», по определению В. Н. Максимова) курсы создаются посредством соединения массивов учебного содержания, которые прежде были представлены независимо друг от друга. Их задача – уменьшение негативных последствий предметной разобщенности знаний, формирование у обучающегося целостной картины мира. Результат оказывается, однако, совершенно другим. Введение в образовательный процесс дополнительных учебных курсов (фактически – новых дисциплин) усиливает фрагментарность преподавания: если прежде знания о мире были представлены ученику, условно говоря, в десяти базовых предметах, то нововведения приводят к тому, что сам по себе целостный мир делится теперь уже между двадцатью большими и малыми учебными курсами. Такая интеграция лишь по видимости повышает степень целостности образования и только усиливает негативные последствия предметоцентризма. Интеграция не существует без дифференциации. Игнорирование этого суть важного обстоятельства, понимание интеграции только как слияния вызывает в образовании процесс неуправляемой дифференциации, оборачивается еще большим предметным разделением образования и способствует дальнейшему размыванию целостности мира в сознании ученика [15].

В историко-педагогическом плане принцип единства интеграции и дифференциации развивает принцип природосообразности Я. Коменского. Формы организации образовательного процесса рассматриваются Я. Коменским по аналогии с «нормами действия природы»: природные организмы и формы их целесообразного поведения принимаются как модели наилучшего устройства образования. В основу «Великой дидактики» положена модель естественного природного развития, или идея органического роста. Она же представлена в принципе единства интеграции и дифференциации. Различие только в том, что именно мы хотим увидеть, принимая природу в качестве всеобщей модели образования. Я. А. Коменский стоит перед проблемой наилучшего устройства школ и соответственно рассматривает природосообразное образование с точки зрения его оптимального функционального устройства. В лучших традициях своей эпохи он подходит к природе и образованию как смелый естествоиспытатель: препарировывает то и другое, выделяет, с его точки зрения, важнейшие составляющие, тщательно исследует, из чего они состоят и как работают. Мы же стре-

мимся к осмыслению образования как целостного организма, который в процессе своего исторического развития последовательно проходит качественно разные стадии роста. Интеграция и дифференциация могут рассматриваться как наиболее общие категории, посредством которых возможно мысленное моделирование образования как саморазвивающейся системы. Процесс развития сопровождается дифференциацией системы: растет количество составляющих ее элементов, умножаются внутренние и внешние связи, система и ее среда приобретают новые функции. Усложнение внешних и внутренних отношений на определенном этапе угрожает утратой целостности и разрушением самой системы. Образование перестает отвечать тем требованиям, которые предъявляет ей новая среда; к тому же ее собственная структура настолько усложняется, что возникают серьезные трудности в эффективном выполнении образовательных задач. Проблемная ситуация, более известная как кризис образования, активизирует поиск новых образовательных форм и значительно усиливает интегративные процессы. Последние начинают преобладать над процессами дифференциации. Поскольку же на предыдущем этапе исторического развития система заметно усложнилась и появилось достаточное количество новых составляющих, то в процесс интеграции включается уже новое множество элементов. Образование «пульсирует» в процессе своего исторического развития: периоды усиленной дифференциации сменяются периодами преимущественной интеграции, в результате чего образовательная система реорганизуется и меняет свою доминантную форму.

Взаимоопределяемые, диалектически сопряженные категории интеграции и дифференциации позволяют в предельно абстрактном виде смоделировать процесс исторического развития образования. Используем эту модель для интерпретации некоторых известных исторических фактов. Развитие науки, техники и производства в эпоху Возрождения существенно увеличило потребность в образованных людях и значительно повысило требования к качеству образования – ожидание культурной среды по отношению к образованию стало другим. Менялась и школа: она стала демократичнее, доступнее, обучение на родных языках, появление дешевых печатных учебников и ряд других новых факторов сделали обучение более легким. В школе стало намного больше учеников и возможности для их самостоятельной работы существенно возросли. Последующая интеграция новых элементов образовательной системы привела к отказу

от индивидуальной и переходу к коллективной, классно-урочной форме обучения.

Другой пример. XVI-XVII вв. – период становления естествознания. Количество научных знаний, подлежащих усвоению в школе, начало стремительно расти. Традиционное обучение, основанное на механическом запоминании оригинальных текстов, утратило эффективность. Дифференциация учебного содержания дезинтегрировала схоластическую систему и вызвала обратный процесс: множество научных знаний, превосходящее возможности детской памяти, начало особым образом интегрироваться педагогикой в учебники (принцип доступности обучения), в информационно емкие художественные образы (принцип наглядности). Например, учебник Коменского «Мир чувственных вещей в картинках», предназначенный тому, чтобы посредством образов и простых пояснений формировать у ребенка реалистичную картину мира.

Любые изменения в окружающей действительности, в том числе процесс развития можно рассматривать как смену различных форм дифференциации и интеграции: от первых мгновений жизни Вселенной до возникновения жизни на Земле, появления человека и, наконец, до современного состояния общества – всюду проявляется диалектика взаимосвязи этих процессов.

По сути дела, «любой объект действительности можно рассматривать, с одной стороны, как определенную форму ее дифференциации, а с другой стороны, – как выражение некоторой целостности, единства, интеграции составляющих ее элементов, процессов» [17]. Поэтому, чем более сложны и связанные с их существованием формы взаимодействий, тем сложнее и органичнее связь процессов дифференциации и интеграции.

Проанализировав научные исследования, посвященные проблемам дифференциации и интеграции, отметим, что для них характерно абстрактное противопоставление интеграции и дифференциации и представление их как понятий, обозначающих разные процессы в образовании. По мнению А. Я. Данилюка, такая точка зрения обусловлена «тем общим содержанием, которое эмпиризм, лишенный необходимой критической силы, вкладывает в понятие интеграции. Обычно интеграцией называется процесс соединения, создания связного, цельного. Тогда дифференциация, постигаемая, рассудком как нечто противоположенное, может быть определена как обратный процесс разъединения, обособления, разделения целого на отдельные части» [17, с. 261].

Противопоставление интеграции и дифференциации не совсем верно с точки зрения нахождения абсолютных противоположностей. Доказано, что абсолютными противоположностями являются интеграция и дезинтеграция, где одно означает создание целого из частей, другое – разделение целого на части и их существование в качестве целостностей более низкого уровня организации. Принципиально важно, что дифференциация не ведет к утрате целостности системы, напротив, она является необходимым условием ее развития и функционирования.

Определение интеграции и дифференциации как научно-педагогических понятий предполагает, прежде всего, осмысление единства, на основе которого только и могут быть установлены их собственные отличия. Интеграция и дифференциация составляют неделимую пару взаимоопределяемых категорий [10]. Несомненно, «интеграция есть нечто отличное от дифференциации, но граница, разделяющая их как особые понятия, одновременно существенным образом их соединяет. Нет интеграции без дифференциации, так же как нет дифференциации без интеграции» [17, с. 262].

Рассматривать интеграцию и дифференциацию как противоположности можно только диалектически, когда одно понятие служит средством содержательного наполнения другого, а оба в своем единстве и различии образуют педагогический феномен.

Стремление повысить уровень интегрированности образовательной системы всегда сопровождается усложнением ее внутренней организации – ее дифференциацией. Однако верно и другое: дифференциация представляет собой способ возникновения интеграции, поскольку, по утверждению Ю. М. Лотмана, только неодинаковое может интегрироваться. В свою очередь, интеграция является условием дифференциации, она обеспечивает автономное существование частей в границах целостной образовательной системы. По свидетельству А. Я. Данилюка, диалектическое единство интеграции и дифференциации заключается в том, что для организации интегрированной образовательной системы необходимо постоянно поддерживать «внутреннюю семиотическую неоднородность» системы.

Интеграция и дифференциация в их взаимосвязи в истории отечественного образования рассматривали многие ученые. Так, Ю. К. Блонский, анализируя проблему обновления содержания образования в 20-е гг., указывал на необходимость совершенствования учебного плана школы того времени. Он отмечал, что «возникают дискуссии вокруг пред-

метной структуры учебного плана. Вносятся предложения о переходе к комплексам: природа, общество, человек, техника и др. Анализ мировой политики, а также попытки внедрить комплексные учебные планы в 20-е гг., заставляют сделать вывод о том, что на современном этапе целесообразно сохранить предметную систему, существенно модернизировав ее путем большей интеграции курсов» [1, с. 90].

С целью совершенствования образования он предлагал осуществлять профильную дифференциацию, увеличить время на изучение гуманитарного, художественно-эстетического и физкультурно-оздоровительного циклов. Для решения этой задачи он, в частности, считал необходимым осуществить интеграцию ряда учебных предметов, особенно одночасовых, что будет способствовать формированию у учащихся целостной научной картины мира, устранив дублирование учебного материала и позволит за меньшее время давать необходимый объем знаний, упростит межпредметные связи.

Для современной системы как общего, так и профессионального образования проблема взаимосвязи интеграции и дифференциации остается актуальной, т. к. реальностью стало вариативное образование.

Л. И. Щипулина выделяет как позитивные, так и негативные последствия дифференциации и интеграции образовательного процесса. «Нередко процесс дифференциации шел стихийно, неуправляемо, методом проб и ошибок, что привело к негативным последствиям, к числу которых можно отнести:

- грубый селективный отбор учащихся в так называемые элитные учебные заведения;
- недостаточную психолого-педагогическую обоснованность форм, методов и способов дифференциации обучения;
- значительные затруднения, которые испытывают школьники при переходе из одного учебного заведения в другое, где дифференциация содержания образования базируется на иных основах. Стихийная неуправляемая дифференциация в ряде случаев способствовала усилению неравенства учащихся и затрудняла получение ими полноценного среднего образования» [22].

Дифференциация ставит целью максимально индивидуализировать процесс обучения, а интеграция призвана объединять учащихся с разными способностями и склонностями для освоения основной образовательной программы.

Далее Л. И. Щипулина отмечает, что «при всех неоспоримых преимуществах, интеграционная модель обучения также имеет свои негативные стороны:

- тормозит развитие сильных школьников;
- не оставляет времени для дифференцированной помощи слабым;
- как правило, вынуждает учителя ориентироваться на так называемого «среднего ученика», что сразу сказывается на отборе содержания образования и выборе педагогических технологий, методов и способов работы» [там же, с. 169].

Исходя из этого, Л. И. Щипулина делает вывод о том, что «перекося учебного процесса в любую сторону – излишней дифференциации или интеграции – может отрицательно сказаться на качестве образования детей» [там же, с. 169].

Процессы дифференциации и интеграции в системе непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы (социальных педагогов и специалистов социальной работы) рассматриваются в работах Л. Г. Гусяковой и С. И. Григорьевой [9]. Они отмечают, что с конца 1980-х гг. большие изменения претерпело содержание программ учебных дисциплин социогуманитарного цикла в учебных заведениях России. Во многом оказалась разрушенной система советской социогуманитарной подготовки, которая при всем ее идейно-педагогическом догматизме была весьма стройной и эффективной.

Социальное образование оказалось «дифференцированным по ориентациям на различные научные картины мира и способы его познания, парадигмы философско-социологического мышления. Более того, научное познание стало все чаще рассматриваться лишь одним из способов постижения мира человеком наряду с его отражением в других формах общественного сознания – религии, искусстве, нравственности и др.» [там же, с. 37].

По мнению М. А. Галагузовой, нововведения в социогуманитарном образовании, его содержанию оказались не систематизированы. Новые его разделы часто плохо стыкуются со существующими, что создает противоречивый контекст содержания материала и способствует его отторжению. Переориентация на социальные ценности западного общества, заимствование учебников и учебных пособий, разработка на этой основе новых обучающих средств еще более делают обстановку в социогуманитарном образовании России противоречивой. Оно не учитывает особенностей истории, культуры, языка, менталитета населения страны, вызывает отторжение даже тех содержательных блоков учебного материала современных зарубежных учебников, которые в принципе могли бы быть разумно использованы [7].

Раскрытию процессов дифференциации и индивидуализации профессиональной подготовки социальных педагогов посвящен ряд научных исследований.

В исследовании М. В. Волковой отмечается, что, несмотря на некоторое расхождение в определении понятия «индивидуализация обучения», большинство ученых проявило единство в вопросе о том, что средством достижения индивидуализации является дифференцированное обучение. Такой точки зрения придерживается, в частности, И. С. Якиманская, которая под дифференцированным обучением понимает создание наиболее благоприятных условий для развития личности как индивидуальности, при этом подчеркивается, что дифференцированное обучение – не цель, а средство развития индивидуальности [23].

В исследовании М. В. Волковой [5] дифференциация обучения выступает как эффективное средство вооружения обучающихся глубокими научными знаниями, развития умственных способностей, приобретения практических умений и навыков, удовлетворения познавательных потребностей и потенциальных возможностей.

В узком смысле дифференциацию обучения мы рассматриваем как форму организации учебной деятельности, при которой учитываются конкретные области профессиональной деятельности, склонности, интересы и проявившиеся способности обучающихся. В широком смысле дифференциация в обучении и образовании – это: 1) организация учебной деятельности обучающихся, при которой с помощью отбора содержания, форм, методов, темпов объемов образования создаются оптимальные условия для усвоения знаний; 2) ориентация системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей.

Во всех этих определениях речь идет о средствах и методах учебного процесса, кроме того, в современных условиях дифференциация имеет отношение: к формированию государственной политики в области образования; к построению образовательной системы (типы учебных заведений); к конструированию содержания образования; к формам организации обучения; к средствам, методам, формам и характеру совместной деятельности учителя и ученика.

Представляется возможным рассматривать дифференциацию обучения в разных аспектах: 1) с точки зрения функционирования образовательной системы дифференциация является принципом ее строения; 2) с точки зрения конструирования содержания образова-

ния она выступает как условие отбора базового и вариативного компонентов образования; 3) с точки зрения развития образования она является целью построения новой образовательной системы; 4) с точки зрения организации учебного процесса она используется как средство индивидуализации учебной деятельности.

Дифференциация, являясь средством осуществления индивидуализации обучения, создает условия для формирования и развития личностных качеств обучающихся, в основе которых лежат их индивидуальные особенности и возможности [10].

Анализ применения дифференциации в системе непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы показал, что дифференциация обучения, заимствованная из общеобразовательной школы, не получила еще широкого распространения и проходит свой путь к адаптации. Но в то же время О. В. Воронова утверждает, что «готовность социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа является результатом дифференцированной подготовки» [11, с. 5].

Тенденции развития современного общества потребовали, как утверждает исследователь, «социального педагога, готового к решению как нормативных, так и узкоспециализированных задач, что вызвало необходимость поиска оснований для осуществления дифференцированной подготовки социальных педагогов, а функциональное разнообразие его деятельности – специальной организации подготовки студентов в профильных группах, объединенных интересом к работе в социальных учреждениях определенного типа» [там же, с. 12].

Дифференцированная подготовка, по мнению О. В. Вороновой, представляет собой форму организации учебного процесса, учитывающую личностные (интересы студентов к объекту социально-педагогической деятельности) и социальные (востребованность специалиста для учреждений различного типа) факторы. Она включает несколько оснований для разделения студентов по группам: типы учреждений, в которых работает социальный педагог; интерес студентов к работе с объектом деятельности (семья или ребенок); потребность в самореализации через деятельность в учреждении определенного типа.

Как утверждает О. В. Воронова, дифференцированная подготовка способствует «формированию интереса к объекту деятельности, потребности к оказанию помощи ребенку или семье; освоению технологий социально-педагогической деятельности в учреждениях

различного типа; овладению умениями моделировать социально-педагогические системы; формированию способностей к анализу педагогических ситуаций; оценке возможностей социума в решении социально-педагогических проблем клиента, собственных возможностей» [там же, с. 18].

Рассмотрение вопроса дифференциации обучения специалистов социальной сферы в системе непрерывного профессионального образования обусловлено потребностью работодателей в повышении уровня компетентности для эффективного осуществления социально-педагогической деятельности разного уровня и успешного развития системы социальной защиты населения.

Основным недостатком применения дифференциации в системе социального образования является неразработанная содержательная сторона данного направления для его реализации в условиях вуза, а также организационная составляющая процесса обучения и профессионального совершенствования специалистов социальной сферы на основе дифференцированного подхода.

Исследование показало, что дальнейший поиск решения проблемы дифференциации обучения в процессе профессионального образования специалистов социальной сферы основан на совокупности социально-экономического, правового, психолого-педагогического и методического аспектов использования дифференцированного подхода в обучении.

В целом дифференцированный подход в обучении специалистов социальной сферы в профессиональном образовательном учреждении рассматривается нами как учет социально-психологических, психофизиологических особенностей студентов, уровня их жизненного опыта, личностных качеств и профессиональных потребностей. Дифференциация обучения используется как педагогическая мера, способ преодоления принципа «уравниловки», обыч-

но выражающегося в валовом, усредненном подходе к формам и содержанию процесса подготовки специалистов.

Базовое положение стратегии уменьшения объема аудиторной нагрузки для студентов и перенос акцента с лекционных и семинарских занятий на самостоятельную работу и работу в малых группах предполагают осуществление дифференцированного обучения на основе вариативности в процессе аудиторной и внеаудиторной образовательной деятельности.

Заложенный в концепцию принцип увеличения удельного веса индивидуальной работы будущих профессионалов с большими объемами литературы, изучаемой самостоятельно и под руководством преподавателя, определил необходимость использования многообразных форм организации дифференцированного обучения как составного элемента образовательного процесса.

Внимание преподавателей к индивидуальному консультированию студентов и работе в малых группах как обязательному элементу образовательного процесса проявляется, в частности, в идее дифференцированных заданий студентам как составной части работы преподавателя.

Введение новой системы мониторинга академической успеваемости студентов и оценивания их знания было реализовано в комплексе самостоятельных письменных работ, письменных экзаменов и подготовки выпускной квалификационной работы, как основной формы итоговой аттестации.

Теоретическое основание концепции активного включения обучающихся в процесс самостоятельной исследовательской работы обусловило построение дифференцированного обучения на основе выбора самостоятельной работы в качестве основного вида образовательной деятельности студентов, а также индивидуализированной помощи им как важнейшего вида профессиональной деятельности преподавателей.

Библиографический список

1. Бабина, С. Н. Интеграция технологического и физического образования учащихся школ и студентов педагогических вузов [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. Н. Бабина. – М., 2003. – 39 с.
2. Байденко, В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап [Текст] / В. И. Байденко, Джерри ван Зантворт. – М. : Европейский фонд образования, 2003. – 160 с.
3. Безрукова, В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике [Текст] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : [б. и.], 1994. – 152 с.
4. Буровской, А. М. Ноосферное образование и ноосферная культура [Текст] / А. М. Буровской // Междунар. конф. по экологическому образованию детей : тезисы докл. – М. ; Обнинск, 1995. – С. 13–14.
5. Волкова, В. Н. Основы теории систем и системного анализа [Текст] / В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – СПб : СПбГУ, 1997. – 510 с.

6. Вьюнова, Н. И. Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н. И. Вьюнова. – М., 1999. – 41 с.
7. Галагузова, М. А. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект [Текст] : моногр. / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 222 с.
8. Гершунский, Б. С. Педагогические аспекты непрерывного образования [Текст] / Б. С. Гершунский // Вестник высшей школы. – 1992. – № 4-6. – С. 18-21.
9. Гусякова, Л. Г. Социальное образование – образование XXI века [Текст] / Л. Г. Гусякова // Социальные науки и социальное образование / отв. ред. Г. И. Осадчая. – М., 2004. – С. 77-82.
10. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования [Текст] / А. Я. Данилюк. – Ростов-н/Д : Изд-во РостГПУ, 2000. – 440 с.
11. Дифференцированная подготовка социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа [Текст] : моногр. / О. В. Воронова. – Саратов, 2008. – 156 с.
12. Климов, Е. А. Пути в профессионализм [Текст] / Е. А. Климов. – М. : Флинта, 2003. – 320 с.
13. Лазарев, Г. И. Новому содержанию образования – новые рейтинги [Текст] / Г. И. Лазарев // Университетское управление. – 2007. – № 2. – С. 40-45.
14. Лихачев, Б. Т. Экология личности [Текст] / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 23.
15. Максимова, В. Н. Акмеология. Новое качество образования [Текст] / В. Н. Максимова. – СПб. : Изд-во ГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 256 с.
16. Повshedная, Ф. В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя [Текст] / Ф. В. Повshedная. – Н. Новгород : НГПУ, 2002. – 166 с.
17. Розов, М. А. Процессы и механизмы интеграции в развитии науки [Текст] / М. А. Розов // Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс / под ред. М. А. Розова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – С. 135-164.
18. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] : учеб. пособие / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 308 с.
19. Федорец, Г. Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения (предпосылки, опыт) [Текст] / Г. Ф. Федорец. – Л. : ЛГПИ, 1989. – 94 с.
20. Чапаев, Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология [Текст] / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург : РГППУ, 2004. – 283 с.
21. Шорохова, Е. В. Проблема «Я» и самосознание [Текст] / Е. В. Шорохова // Проблемы сознания. – М. : МГУ, 1966. – С. 217-228.
22. Щипулина, Л. Природосообразная дифференциация обучения: условия реального выбора [Текст] / Л. Щипулина // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 168-171.
23. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 95 с.

*Статью рекомендует
В. В. Байлук, доктор философских наук, профессор*