

Личностный подход в дошкольном образовании: стратегия и путь реализации

В настоящей работе описана предлагаемая автором концепция личностного подхода в дошкольном образовании, разработанная в рамках Образовательной программы «Школа 2100».

Полный текст концепции представлен в монографии с аналогичным названием* . В данной статье мы предлагаем ее сокращенный вариант.

1. Сущность личностного подхода в дошкольном образовании

Реформирование дошкольного образования было инициировано «Концепцией дошкольного воспитания», разработанной под руководством В.В.Давыдова и В.А.Петровского (1989), предложившей личностно ориентированный подход, который пришел на смену учебно-дисциплинарному.

В период реформирования дошкольное образование начинает полностью переходить «от парадигмы информационной к социокультурной активной педагогике развития, культурно-исторической парадигме понимания ребенка» и рассматривается как «процесс расширения возможностей развития личности, направленный на обеспечение компонентного выбора жизненного пути и самостоятельное развитие ребенка» (А.Г.Асмолов, В.Т.Кудрявцев).

Раскрывая сущность личностного подхода в дошкольном образовании, мы основываемся на идеях личностного (Г.В.Селевко, Н.К.Тихомиров), личностно ориентированного (К.А.Абульханова, М.Н.Берулава, Е.В.Бондаревская, И.С.Кон, А.В.Мудрик, А.В.Петровский, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.) и личностно-деятельностного подходов (И.А.Зимняя), разработанных в рамках культурно-исторической концепции Л.С.Выготского.

Индивидуальный подход применяется как образовательными системами с гуманистической (личностной) ориентацией (когда педагог признает право каждого ребенка быть непохожим на других), так и системами авторитарного типа, стремящимися сделать всех детей одинаковыми. Личностный подход имеет много общего с индивидуальным подходом, но отличается тем, что преследует главную цель — развитие личности, «принятие ее такой, какая она есть», а не ее «переделывание» под заданный стандарт и подавление.

Личностный подход предполагает не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса. Личностные функции – это проявления личности, которые и реализуют социальный заказ «быть личностью».

Как основа организации образовательного процесса личностный подход означает признание приоритета личности перед коллективом, созда-

* Горлова Н.А. Личностный подход в дошкольном образовании. Стратегия и путь реализации. – М.: МГИУ, 2000. –196 с.

ние в нем гуманистических взаимоотношений, благодаря которым ребенок осознает себя личностью и учится видеть личность в других людях: взрослых и сверстниках. Группа сверстников, детский коллектив выступает гарантом реализации возможностей каждого ребенка. Пути реализации возможностей каждого ребенка как личности зависят от ценностной ориентации педагога, которая определяет направление его деятельности.

Личностный подход как направление деятельности педагога — это базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребенком в коллективе. Личностный подход предполагает помощь педагогу и ребенку в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии их возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых способов самоопределения, самореализации и самоутверждения.

2. Личностный подход как стратегия дошкольного образования

Ведущей идеей личностного подхода является развитие личности ребенка.

Что есть «личность»? На какую личность мы должны ориентироваться в процессе воспитания и обучения?

Мы рассматриваем личность как особое системное **качество** человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения, в результате которого формируется **образ** человека — как «идеальная» модель образования, проекция культуры и носитель ее ценностей.

Личность может быть представлена в образе **«человека ощущающего»** (человек как сумма знаний, умений и навыков; человек как устройство по переработке информации); **«человека-потребителя»** (нуждающийся человек; человек как система инстинктов и потребностей); **«запрограммированного человека»** (в поведенческих науках — человек как система реакций; в социальных — как репертуар социальных ролей); **«человека-деятеля»** (человек, осуществляющий выбор; человек как выразитель смыслов и ценностей) (А.Г.Асмолов, А.В.Петровский, 1993, с.522).

Ориентируясь на культурно-историческую парадигму образования и учитывая то, что главной культурной ценностью является сам человек, ради которого осуществляется развитие общества, мы обращаемся к образу «человека-деятеля» и рассматриваем личность ребенка с трех позиций.

- **Ребенок** как участник историко-эволюционного прогресса, выступающий носителем социальных ролей и обладающий возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого им осуществляются преобразования природы, общества и самого себя (функция личности в обществе).

- **Ребенок** как особое качество человека, приобретаемое им в ансамбле межличностных отношений в процессе совместной деятельности и общения (функция личности в коллективе).

- **Ребенок** как целостное системно-смысловое образование человека, приобретаемое им в процессе усвоения культурных ценностей (функция личности в себе самой — в самости).

Рассмотрим эти позиции.

1. Ребенок как участник историко-эволюционного прогресса

В общем виде социально-культурное развитие личности ребенка может быть представлено как **процесс** вхождения в культуру, в новую социальную среду и интеграции в ней, осуществляющееся в определенной социальной ситуации развития. **Результатом** интеграции ребенка в общество, вхождения в культуру, присвоения и преобразования социального опыта выступает **детская субкультура**. Она включает в себя специфические детские ценности и установки, нормы поведения, особые виды деятельности и коммуникации, характерные именно для детской среды. Одна из функций детской субкультуры – приобретение социального статуса среди сверстников и удовлетворение потребности в общении, в освоении стиля поведения. В любом обществе дети ведут себя в соответствии со своими «законами», моральными регуляторами поведения, пользуются своеобразным языком, создают собственный фольклор. В современном обществе функционирует система производства, ориентированная специально на нужды и запросы детей: продукты питания, одежда, игрушки, полиграфическая продукция, фильмы и пр. Формирование ребенка как социального субъекта и личности гарантируется путем включения его в правовую систему общества. Дети обеспечиваются правозащитой с момента рождения (И.С.Кон, М.Мид, М.Эпштейн, Е.Юкина).

Итак, детская субкультура характеризуется специфическими ценностями и установками, определяющими стиль поведения детей; системой детского производства; системой правовой защиты. Занимая в общечеловеческой культуре подчиненное место, детская субкультура вместе с тем относительно автономна.

Восприятие детства как **субъекта культуры и общества**; признание **культуротворческой функции** детства как механизма освоения культуры; **социальный статус** «мира детства» в «мире взрослых», определяющийся гуманистическими принципами взаимодействия (равенства, диалогизма, сосуществования, свободы, соразвития, единства, принятия); **социальная ситуация развития** детства, формирующая активную позицию ребенка к социальной действительности; наличие **детской субкультуры** – все эти социально-культурные факторы позволяют признать современного ребенка дошкольного возраста как субъекта историко-эволюционного прогресса, а детство – как **самоценный и уникальный** период в жизни человека. Самоценность и уникальность дошкольного детства заключаются в том, что это – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира, в решающей мере зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш.

Главный смысл социально-исторического развития ребенка заключается в овладении действительностью, в присвоении общественной сущности человека – «от самовоспитания, рефлексии, самооценки, самоутверждения до самосознания, интериоризированных, социальных мотивов, потребности в самореализации своих возможностей, субъективного осознания себя самостоятельным членом общества, понимания своего места и назначения в нем» (Д.И.Фельдштейн).

Изменение функции ребенка в обществе, связанное с признанием детства как самоценного периода в жизни человека, вызывает необходимость

пересмотра и преобразования характера социальных отношений, в которые вступает ребенок в дошкольный период и которые влияют на его личностное развитие.

2. Ребенок в ансамбле межличностных отношений

Развитие личности ребенка происходит под влиянием различных социальных институтов: семьи, дошкольных учреждений, средств массовой информации (печать, радио, телевидение), а также живого, непосредственного общения ребенка с окружающими людьми.

Рассматривая ребенка в ансамбле межличностных отношений, мы направляем свой взгляд на решение вопросов, связанных с развитием ребенка в семье и в условиях ДОО, где источником его развития выступает взрослый, которому малыш пытается подражать, старается быть на него похожим.

Ансамбль межличностных отношений, в которые вплетается ребенок, формируется в процессе совместной деятельности и общения ребенка в семье, где он занимает определенную позицию; и в группе сверстников, в коллективе, возглавляемом педагогом. Главный смысл совместной деятельности и общения ребенка со взрослыми и сверстниками состоит в познании ребенком окружающей действительности и овладении «детской субкультурой», в присвоении общественной сущности человека. *Ансамбль межличностных отношений мы рассматриваем как систему социальных связей, возникающих между ребенком и его окружением и обуславливающих его личностное развитие.* Под **личностным развитием** в ансамбле межличностных отношений мы понимаем процесс приобретения ребенком такого качества субъекта, которое позволяет ему занять определенный социальный статус и достичь духовный (не эгоцентрический) уровень социальной активности.

Итак, на личностное развитие ребенка огромное влияние оказывает семья и сложившиеся в ней традиции, с одной стороны, и образовательное пространство, создаваемое педагогом – духовным наставником и проводником социокультурного опыта, с другой.

Для определения жизненного пути развития ребенка, его формирующейся жизненной позиции мы предлагаем ориентироваться на **стратегию развития личности ребенка в семье**, включающую механизм развития семьи, типы семейных отношений, жизненные стили семьи (семейное кредо).

Различные жизненные стили семьи и типы семейных отношений по-разному влияют на развитие личности ребенка, определяя пути его развития (Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калигиевская).

Авторитарный тип семейных отношений определяет **конформный путь** развития ребенка в семье, который характеризуется преобладанием опоры на внешние критерии принятия решения и чувства независимости результатов действий от собственных усилий. Действия ребенка зависят полностью от внешней оценки, которую можно заслужить, ведя себя соответственно внешним требованиям. В будущем такой человек может успешно приспособиться к жизни ценой безоговорочного принятия внешних требований и оценок в качестве руководства к действию.

Авторитарный тип семейных отношений определяет, на наш взгляд, **симбиотический путь** развития ребенка в семье и включает в себя предпосылки невротического развития личности, которое обусловлено тем, что ребенок испытывает эмоциональное отчуждение по отношению к родителям в связи с «жестким» контролем со стороны матери и отношением как к

маленькому со стороны отца; так как у родителей возникает страх самостоятельности ребенка и они, чаще всего бессознательно, стремятся сохранить его зависимость от них, делая свою любовь условной наградой за желаемое поведение. Несвобода ребенка сочетается с извращенной формой ответственности – с «ответственностью» за реализацию не своих, а чужих ценностей. Родители пристально контролируют и оценивают поведение ребенка, не принимая его в целом как личность. Тем самым у него формируется ориентация на «заработанное» признание.

Демократический тип семейных отношений формирует **импульсивный путь** развития личности ребенка. Противоречивость отношений родителей дает ребенку право на активность, однако неразвитая саморегуляция делает непостижимой подлинную свободу, место которой занимает импульсивный протест, противопоставление себя другим.

Альтруистический тип семейных отношений формирует **автономный путь развития** личности ребенка, основанный на свободе и ответственности, так как родители предоставляют ребенку самостоятельность, сохраняя эмоциональное принятие. «Люди, относящиеся к этому типу, отличаются устойчивым положительным самоощущением, опорой на внутренние ценностные критерии в ситуации принятия решения, ощущением своей личной ответственности за результаты своих действий» (Д.А.Леонтьев, 1997, с.55). Автономный путь развития является единственным путем, основанным на истинной свободе и ответственности, ведущим к личностной зрелости и полноценному человеческому существованию. Истинная **свобода** и **ответственность**, царящие в семье, развивают в ребенке соответственно **активность** и **осознанность** как основания, формирующие в школьные годы отношение личности к собственной жизни, т.е. **жизненную позицию**. Сочетание этих оснований как параметров дает четыре типа жизненной позиции, соответствующие описанным выше четырем путям личностного развития.

Активность жизненной позиции – это способность личности управлять событиями своей жизни; осознанность – степень выделения себя личностью из потока своей жизни, осознания несовпадения своего «Я» и объективно разворачивающегося жизненного процесса (Д.А. Леонтьев, там же. Выделено нами. – Н.Г.).

Конформный тип развития порождает **страдательную позицию** ребенка и характеризуется отсутствием активности и осознанности по отношению к своей жизни; полным пассивным подчинением обстоятельствам; принятием всего, что происходит, как неизбежного и неконтролируемого.

Симбиотический путь развития ребенка определяет **созерцательную позицию**, которая характеризуется осознанностью и отсутствием активности. Осознавая события своей жизни как происходящие отдельно от своего «Я», такой человек не в состоянии на них воздействовать либо по причине убежденности в невозможности это сделать, либо – невротической неуверенности в себе, своих силах и возможностях.

Импульсивный путь личностного развития формирует **импульсивную позицию** человека, для которой характерно наличие активности и отсутствие осознанности. Такой человек стремится управлять своей жизнью, будучи не в состоянии ее осмыслить, поэтому управление жизнью принимает характер хаотичных, импульсивных решений, не связанных единой логикой и жизненной целью.

Автономный путь личностного развития порождает **действенную жизненную позицию**, основанную на активности и осознанности, и характере

ризуется тем, что человек не просто осознает течение своей жизни, но способен встать по отношению к ней в активную позицию и управлять ею.

Итак, мы видим, что типы семейных отношений и свойственные им стили жизненного пути по-разному влияют на развитие личности ребенка, определяя путь его личностного развития и формируя его жизненную позицию в подростковом возрасте. Формирование зрелой личностной позиции подростка возможно лишь в том случае, если:

- 1) ребенок с рождения развивается в семье альтруистического типа, где отношения строятся на основе свободы и ответственности;
- 2) ребенку предоставлен автономный путь развития;
- 3) ребенок овладевает механизмом эмоционально-личностного развития;
- 4) ребенок занимает действенную жизненную позицию, основанную на активности и осознанности.

Активность и осознанность как личностные качества, приобретаемые ребенком в семье при соблюдении вышеназванных условий, определяют характер социальных отношений ребенка в группе сверстников в ДОУ, где главным источником воспитания и обучения выступает педагог.

Так как нас интересует проблема развития ребенка в образовательном учреждении, то мы обратимся к вопросу о роли педагога, учитывающего условия семейного воспитания и реализующего стратегию воспитания, направленную на раскрытие личностного потенциала и способностей ребенка.

Основываясь на концепции замечательного педагога и психолога П.П.Блонского, который указывал на то, что «воспитатель должен сам создать свою технику воспитания применительно к индивидуальным условиям данной обстановки и к личности своей и воспитанника», усваивая «технику педагогического дела», развивая «педагогическую интуицию», мы разработали **стратегию педагогического взаимодействия** «не как средство деятельности учителя» (педагога), а «как средство реализации личности» педагога и ребенка (П.П.Блонский, 1918; А.А.Леонтьев, 1996).

На первом этапе стратегии педагог и ребенок выбирают позиции для установления психологического контакта и, развивая совместные действия (чувства принятия и симпатии, доверие друг к другу, эмоциональное сопереживание, взаимопонимание и согласованность взаимодействия), «переводят» психологический контакт в эмоционально-личностный.

Второй этап стратегии базируется на эмоционально-личностном контакте между взаимодействующими сторонами и направлен на удовлетворение потребности ребенка в **психологической поддержке**, которая проявляется в формах обращений, просьб и жалоб с целью получения конкретно-эмоционального, практически действенного и познавательного-этического контакта в общении со взрослыми (Л.Н.Абрамова, А.И.Волкова, И.Б.Котова, М.И.Лисина, А.Г.Рузская, Е.Н.Шиянов и др.). **Психологическая поддержка развития личности ребенка – это понимание, принятие, признание проблем ребенка и помощь в их решении.** Основная **цель** психологической поддержки личности ребенка заключается в развитии **эмоционально-личностных отношений** взрослого и ребенка в повседневных актах педагогического общения (А.И.Волкова, 1998).

Для создания и развития эмоционально-личностных отношений педагог реализует **стратегии** психологической поддержки: стратегии авансирования, стратегии предвосхищающей оценки, стратегии психологической защиты, стратегии организации транзакта. Стратегии психологической поддержки подразумевают рефлексию ребенком способов психологической поддержки и дальнейшее использование приобретенных навыков

по отношению к взрослому и сверстникам. Реализуя стратегии психологической поддержки как лично-развивающего взаимодействия:

- взрослый проявляет любовь, заботу и искренность к ребенку, давая ему возможность поверить в педагога и в себя;
- взрослый сознательно подчеркивает достоинства ребенка с целью укрепления его самооценки и своей значимости для ребенка;
- взрослый создает положительное эмоциональное пространство для ребенка, снимая страх ребенка совершать ошибки;
- взрослый относится с юмором (а не с сарказмом) к неудачам ребенка, не концентрируя на них внимания, а определяя вместе с ребенком пути преодоления;
- взрослый не воспитывает ребенка, а «ведет его», решая вместе с ним его проблемы.

Осуществляя стратегии психологической поддержки, взрослый выступает основным источником развития личности воспитанника, принимая на себя ответственность за условия, характер и перспективы развития, а воспитанник, в свою очередь, рефлексировывает отношение взрослого и оказывает ему психологическую поддержку.

Таким образом, осуществление психологической поддержки приводит к развитию эмоционально-личностных отношений педагога и ребенка. В поисках эмоционально-личностной поддержки ребенок вступает во взаимодействие с педагогом, в процессе которого он узнает взрослого со стороны того качества, которое было проявлено в ходе общения, и в следующий раз он вступает в контакт ради этого качества, заранее рассчитывая на него. Как следствие у ребенка формируется эмоционально-положительное самоощущение, переживание своей значимости для окружающих (Т.В.Гуськова, М.И.Лисина и др.).

*На третьем этапе стратегии педагогического взаимодействия происходит развитие эмоционально-личностных отношений, которое приводит к формированию «педагогической интуиции» как **стиля взаимодействия** и созданию определенного типа взаимоотношений как структуры воздействия двух общающихся сторон друг на друга.*

Остановимся на двух противостоящих друг другу стилях общения – прагматическом и альтруистическом, которые предложил Е.В.Субботский, рассматривая психологические основы нравственного развития личности дошкольника (Е.В.Субботский, 1984, с.74).

При **прагматическом стиле** общения воздействие общающихся сторон друг на друга имеет характер **контроля**. Такое общение основано на взаимной выгоде общающихся сторон; при этом каждая из общающихся сторон рассматривает другую как средство для достижения своих целей. Прагматический стиль общения может принимать форму *авторитарного* и *демократического* общения. **Авторитарный стиль** общения предполагает то, что одна сторона имеет возможность контролировать и контролирует действия другой стороны; другая же сторона этой возможностью не обладает. Такой стиль общения типичен для социальных отношений руководства – подчинения, для отношения взрослого и ребенка, учителя и ученика и т.д.

При **демократическом стиле** общения обе стороны обладают равным правом контроля и контролируют действия друг друга. Такой стиль общения характерен для партнерства и кооперации. В рамках таких отношений индивиды подчиняются общим для всех законам поведения и сотрудничают на основе прав и обязанностей. Демократический стиль общения нередко реализуется в ролевых играх детей, в дружеских отношениях.

Прагматическому стилю общения противостоит **альтруистический стиль**. При альтруистическом стиле общения педагог как одна из сторон, обладающих правом контроля действий другой стороны, добровольно этим правом не пользуется. Подобный отказ от социального контроля действий партнера выражается в том, что субъект добровольно перестает препятствовать самореализации (удовлетворению базовых потребностей) партнера; напротив, он способствует этой самореализации даже в ущерб своим собственным прагматическим интересам, не ставя при этом никаких условий. Такое общение имеет бескорыстный характер и реализуется между людьми тогда, когда их отношения построены на основе подлинной духовности.

Таким образом, если для прагматического стиля общения характерен принцип реципрокности («Добро за добро, зло за зло»), то принципом альтруистического общения является **доверие и бескорыстие**.

Педагог, наделенный властью над ребенком, осуществляя **альтруистическое воздействие** на него, отказывается от какого бы то ни было «воздействия» в смысле контроля, насилия над ним, предоставляя ребенку право **свободного выбора**. Это значит, что альтруистическое воздействие имеет своим объектом не пассивную «вещь», а субъекта со всей присущей ему спонтанностью и уникальным внутренним миром субъекта как «цель саму по себе».

В условиях альтруистического стиля общения ребенок попадает в ситуацию безграничного, безусловного доверия к себе, веры в свои личностные возможности. Эффектом такой ситуации может явиться возникновение у ребенка нравственной самооценки: ощущая на себе, на «теле своей жизни» доверие другого, ребенок и сам начинает верить в свои возможности, «поднимается» в собственных глазах. Бескорыстие педагога по отношению к ребенку порождает у последнего желание действовать также бескорыстно. Только ощущая себя абсолютной ценностью для других, ребенок может отнестись и к другому (взрослому или сверстнику) как к такой же абсолютной ценности.

Таким образом, на третьем завершающем этапе стратегии педагогического взаимодействия формируется структура воздействия двух общающихся сторон друг на друга как система гармоничных отношений, позволяющая повысить степень активности ребенка и взрослого, степень доверительности их взаимоотношений, степень психологической защиты ребенка и достичь «взаимной идеальной представленности взаимодействующих сторон» (В.А.Петровский). Представленность взаимодействующих сторон (педагога и ребенка) с позиции взрослого предполагает **овладение «педагогической интуицией»**: самоизменение личности воспитателя, снижение собственной внутренней конфликтности, приобретение умения становиться «на позицию» воспитанника, эмоциональное приятие ребенка, полное исключение возможности нанесения ребенку душевной травмы и проявление веры в его личностное развитие. С позиции ребенка представленность взаимодействующих сторон проявляется в его потребности во взаимодействии и общении со взрослыми и сверстниками; в осознании собственных действий в содействии (помощи) воспитателю и действий воспитателя по отношению к себе; в рефлексии своих личностных проблем и проблем сверстников.

Таким образом, **стратегия педагогического взаимодействия** воспитывающего взрослого направлена на:

- установление и создание эмоционально-личностного контакта (1-й этап);

- развитие эмоционально-личностных отношений между педагогом и ребенком (2-й этап);
- формирование гармоничной системы отношений (3-й этап).

Гармоничная система отношений ребенка со взрослыми и сверстниками становится источником и условием развития **социальной активности** ребенка как основного показателя его личностного развития по критерию «Я» в ансамбле межличностных отношений».

Развитие социальной активности ребенка мы представляем как переход с одного уровня проявления социальной активности на другой.

Охарактеризуем эти уровни.

1. Нулевой уровень социальной активности определяется симпрактическим характером взаимодействия ребенка с окружающей действительностью и полной его зависимостью от родителей. Активность ребенка направлена на удовлетворение экстерогенной потребности (Д.Н.Узнадзе), т.е. бытовой. Этот уровень можно назвать как «бытие в семье». Ценность для ребенка составляют его родители (или лица их заменяющие).

2. Первый уровень социальной активности характеризуется как бы невыделенностью ребенка из протекающих событий и его полной зависимостью от ситуации. Этот уровень социальной активности можно назвать как «бытие в ситуациях». Ценным для ребенка на этом уровне является то, что ситуация определяет характер и направленность его действий.

3. Второй уровень социальной активности характеризуется тем, что ребенок «выходит» из-под влияния ситуативного потока и начинает ориентироваться в нем по своему «ценностному компасу». Ценность для него составляют средства и способы выхода из ситуации, т.е. «орудия», в том числе и психологические (Л.С.Выготский). Этот уровень социальной активности можно назвать надситуативным как «бытие над ситуацией».

4. Третий уровень социальной активности определяется тем, что ребенок, моделируя собственные ситуации, пытается устанавливать «деловые» отношения с окружающими его взрослыми и сверстниками, «защищая» собственное пространство, демонстрируя собственное «Я», проявляя эгоцентризм. Этот уровень можно назвать как «бытие в себе».

5. Четвертый уровень социальной активности характеризуется стремлением ребенка преодолеть эгоцентризм, признать самоценность другого. Ценность составляет все живое вокруг: растительный и животный мир, человек. Этот уровень социальной активности можно назвать «интрогенным» (Д.Н.Узнадзе) – «духовным», как «бытие в Другом».

Эти уровни социальной активности определяют, на наш взгляд, характер взаимодействия ребенка с социальной действительностью и путь социально-личностного развития ребенка в ансамбле межличностных отношений.

Итак, определив условия, влияющие на развитие личности ребенка в ансамбле межличностных отношений, и выяснив, каков может быть характер взаимодействия ребенка с социальной действительностью (уровень его социальной активности), мы можем перейти к рассмотрению вопросов, связанных с пониманием самой сущности личностного развития ребенка: что есть личность сама по себе? Каковы закономерности и особенности ее развития? Каким образом можно зафиксировать личностное развитие или это некая идеальная представленность сущности в самой себе, неподдающаяся психолого-педагогическому анализу? Или это все-таки смысловая реальность?

3. Ребенок как целостное системно-смысловое образование

В дошкольной психолого-педагогической литературе личность рассматривается как нравственное, духовное качество ребенка, связанное с развитием его мотивационно-потребностной сферы, с соподчинением мотивов, становлением самосознания, самооценки и т.д. Кроме личностного развития психологи и педагоги указывают на необходимость психического развития ребенка, связывая его с познавательными процессами, с операционно-технической стороной развития (Л.И.Божович, Л.А.Венгер, М.И.Лисина, А.А.Люблинская, Т.А.Репина, А.Г.Рузская, В.С.Мухина, Д.Б.Эльконин и др.).

Мы рассматриваем психическое развитие как личностное, аргументируя это следующим образом:

1) появляясь на свет как человеческая сущность, с первой минуты ребенок вступает на путь личностного развития (Л.С.Выготский);

2) ребенок как человеческая сущность развивается в процессе активного познания окружающей действительности и осмысления «детской картины мира»;

3) развитие личности ребенка дошкольного возраста есть «первое рождение личности» (Л.А.Венгер, В.С.Мухина);

4) личностное развитие ребенка мы рассматриваем как системно-смысловое изменение структуры его личности, его сознания, происходящее в процессе «опосредствования и трансформации элементарных психических функций в высшие, культурные», личностные (Л.С.Выготский).

Для того чтобы лучше понять, что есть личность как человеческая сущность, рассмотрим структуру личности ребенка, объективные и субъективные закономерности его развития.

Структура личности ребенка включает **три свойства** (то, что ему свойственно): индивид, субъект, самость. Индивидом ребенок рождается, как субъект развивается, самостью становится, при этом личность «совершается».

Индивидуальные свойства личности выступают как «предрасположенности» (К.Юнг), которые даны ребенку с рождения как способность воспринимать информацию, перерабатывать ее и использовать для жизни.

В процессе развития индивидуальных и субъективных свойств, свойств самости изменяются сферы и планы развития личности ребенка, которые мы также включили в структуру личности.

Структура личности ребенка имеет **четыре сферы** и соответствующие им **планы развития**: сфера тела (энергетический план), сфера души (эмоциональный план), сфера разума (ментальный план), сфера духа (волевой план). Каждая сфера и соответствующий ей план развития могут функционировать (иметь функции) как состояние, процесс, свойство и могут существовать как на бессознательном, так и на сознательном уровнях. Поэтому, в структуру личности ребенка мы включили **два уровня**: бессознательный и сознательный. Причем, в бессознательный уровень входят два подуровня: интуитивный и подсознательный. Развитие личности ребенка мы рассматриваем как переход с интуитивного на сознательный, а затем на подсознательный уровень (у Н.А. Бернштейна – «верхний» и «фоновый» уровни), как путь «приращения сознания» за счет трансформации элементарных психических функций в высшие культурные, за счет присвоения и преобразования духовного опыта человечества.

Присвоение и преобразование ребенком духовного богатства человеческого рода (высшие психические функции; потребности и мотивы; способности родовой человеческой деятельности; ценностные ориентации и пр.) осуществляется в двух аспектах: **объективно** и **субъективно**.

Говоря об объективном аспекте личностного развития, мы имеем в виду **основные закономерности личностного (психического) развития ребенка**. Субъективное развитие осуществляется через внутренний опыт ребенка, через **систему личностных смыслов**, на основе которых строится «мироощущение» (С.Л.Рубинштейн), «образ мира» (А.Н.Леонтьев), «детская картина мира» (Л.С.Выготский), мировоззрение. Мировоззрение – это понимание ребенком **смысла** своего поступка, поведения, деятельности, позиции. С учетом собственного жизненного опыта личность создает систему личностных смыслов как ценностные ориентации, проецируя свое будущее.

Рассматривая объективные закономерности личностного развития ребенка, мы основываемся на законах детского развития, открытых Л.С.Выготским и дополненных впоследствии его учениками: на законе цикличности развития, диспропорциональности детского развития, законе инволюции, метаморфоза (Л.С.Выготский, 1996, с.31).

Основные закономерности личностного развития заключаются в том, что:

1) развитие личности есть смена жизненных **периодов** («дошкольное детство», «сознательное детство» и т.д.);

2) развитие имеет **возрастную** периодизацию (младенчество, ранний возраст, младший, средний, старший дошкольный возраст и т.д.);

3) возрастная периодизация имеет свою **динамику** развития (1 год, 3 года, 4 года, 2 года);

4) каждый возрастной период характеризуется появлением новых **движущих сил** развития – новой потребности ребенка в познании окружающей его действительности (мира вещей, мира природы, мира людей);

5) развитие личности ребенка, происходящее в процессе познания окружающей действительности, характеризуется сменой **типа (мира) отношений, ведущего типа деятельности, системы отношений, содержания, характер соотношения и система межфункциональных связей** которых постепенно усложняются;

6) усложнение содержания ведущего типа деятельности, системы отношений на каждом возрастном этапе ведет к количественным накоплениям и качественным изменениям (закон метаморфоза) и появлению **новообразований** в структуре личности ребенка.

Новообразования характеризуют самую сущность каждого возраста как новой эпохи или новой ступени в детском развитии. Центральное новообразование как обобщенный результат психического развития несет в себе побудительную силу и становится базой для формирования личности в следующем возрастном периоде.

Рассмотрим процесс формирования **новообразований** в разных сферах (планах) структуры личности ребенка. Как было ранее сказано, структура личности ребенка имеет **четыре сферы** и соответствующие им **планы развития**: сфера тела (энергетический план), сфера души (эмоциональный план), сфера разума (ментальный план), сфера духа (волевой план).

Рассматривая энергетический план (сферу тела) развития личности, мы имеем в виду физиологические особенности ребенка, тип высшей, нервной деятельности (тип темперамента), физическую активность, подвижность. (Н.А.Бернштейн, И.П.Павлов, И.М.Сеченов, А.А.Ухтомский и др.).

Показателями энергетического плана развития личности выступают: **тип темперамента** ребенка (холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик) как формально-динамическая составляющая поведения, проявляющаяся в общей **активности** взаимодействия с окружающим миром (уровень активности ребенка: гиперактивный, активный, малоактивный, пассивный ребенок) и в эмоциональном отношении ребенка к окружающей действительности.

Эмоциональное отношение ребенка к окружающей действительности формируется с момента рождения в процессе развития эмоционального плана структуры личности, который включает четыре уровня: уровень полевой реактивности, уровень стереотипов, уровень экспансии и уровень эмоционального контроля (В.В.Лебединский, 1990).

На каждом уровне эмоционального плана структуры личности ребенок приобретает определенное качество. Однако, при эмоциональных нарушениях эти качества могут иметь и противоположную направленность: любовь и нежность – настороженность и враждебность; самостоятельность и активность – безразличие и пассивность; настойчивость и упорство – капризы и упрямство; уверенность в себе – растерянность и агрессия (вначале как защитная реакция, а затем и как способ бытия).

Развитие эмоционального плана структуры личности ребенка мы рассматриваем не как непосредственную действующую силу, «а как повод, в связи с которым приходит в движение вся сложная система сил личности и сознания», «как способность ставить задачу **на смысл**» (А.Н.Леонтьев).

Развитие волевого плана структуры личности ребенка характеризуется тем, что он овладевает способностью не просто выполнять отдельные реактивные, но и собственные, активные действия, планируя свою деятельность, **контролируя ее, оценивая**, осуществляя процесс саморегуляции. Практическая деятельность ребенка становится **регулирующей**, управляемой самим ребенком (П.Я.Гальперин, А.Р.Лурия). Ребенок овладевает способностью ставить **цель деятельности «на смысл»**, регулировать свою практическую деятельность, используя при этом речевые действия. Используя вначале отдельные речевые действия, а затем их совокупность, ребенок переходит постепенно от произвольной регуляции своей деятельности к произвольной – осознанной, разумной, рациональной.

Осознание, осмысление, «разумение» ребенком окружающей действительности происходит в процессе развития ментального плана структуры личности. Ментальность от латинского слова *mentalis* (умственный, рассудочный) означает «образ мыслей, народный характер, или (более узко) один из элементов национальной культуры. Ментальность есть средство национального самосознания и способ создания традиционной картины мира, коренящиеся в категориях и формах родного языка». (В.В.Колесов, 1999, с.148).

Осуществляющееся за счет функционирования речемыслительных процессов развитие ментального плана мы рассматриваем как процесс формирования образа мыслей ребенка об окружающем его мире (мире предметов, мире природы, мире людей) и систем знаний, . Процесс формирования образа мыслей ребенка об окружающем мире имеет свои особенности и этапы развития.

В результате развития ментального плана у ребенка формируется способность «ставить результат деятельности на смысл» и образ мыслей – «целостная многоуровневая система представлений и знаний о мире, других людях, о себе и своей деятельности» – **образ мира** (А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский, 1990, с.227).

Образ мира как многомерное психологическое образование формируется в сознании человека на протяжении всей его жизни и имеет свои особенности на каждом возрастном этапе. В период дошкольного детства складывается образ мира как «детская картина мира», отражающая особенности детской субкультуры.

Развитие эмоционального плана структуры личности ребенка как способности ребенка «ставить задачу на смысл», т.е. мотива деятельности (я хочу это сделать), волевого плана как способности ребенка «ставить цель на смысл» (я могу это сделать), ментального плана как способности осмысления соотношения мотива и цели деятельности, т.е. идеальной потребности и реальной возможности (я знаю, что хочу и могу это сделать) приводит к формированию системы личностных смыслов (я уверен в том, что...).

Для ребенка дошкольного возраста плоскость «личностные смыслы» выступает на первое место и является основой для формирования жизненных смыслов и смысловых структур личности. Формирование системы личностных смыслов в дошкольном возрасте проходит путь от интуитивно-практического познания окружающей действительности до сознательно-практического осмысления «детской картины мира» и приводит к появлению центрального новообразования – смысловой сферы личности ребенка.

Смысловая сфера личности ребенка имеет три уровня структурной организации жизнедеятельности ребенка – три линии развития: психофизиологический (индивидуальные особенности), психологический (субъектные особенности), социальный (социальные особенности), которые в развитом виде представляют собой целостное системно-смысловое образование личности ребенка.

Мы считаем, что смысловая сфера ребенка как целостное системно-смысловое образование личности может быть сформирована к концу дошкольного детства только в условиях преобразующего обучения, которое имеет свои особенности.

3. Технология преобразующего обучения как путь реализации личностного подхода

Определяя путь реализации личностного подхода, мы постарались ответить на следующие вопросы: какая деятельность способствует развитию личности ребенка: игровая или учебная? Почему положение о том, что на смену игре как ведущему типу деятельности дошкольника должна прийти учебная деятельность (ведущий тип деятельности младшего школьника), на практике не подтверждается? Почему дети, которые могут «хорошо» играть (придумывать сюжет игры, распределять роли, выполнять правила игры, доводить игру до логического завершения), не всегда готовы к учебной деятельности? Как воспринимает игру современный дошкольник? Изменила ли игра свое содержание в связи со сменой образовательной парадигмы? Что представляет собой обучение в дошкольном возрасте: это игра или другая деятельность? Существует ли дошкольная дидактика как единая модель обучения? Другими словами, мы попытались ответить на вопрос: каким образом необходимо построить образовательный процесс в ДОУ, чтобы он доставлял удовольствие и ребенку и педагогу как единому субъекту и способствовал их гармоничному развитию?

В рамках данной статьи мы ограничимся рассмотрением теоретических основ и технологии преобразующего обучения.

1. Теоретические основы преобразующего обучения

В дошкольном возрасте ребенок достигает довольно высокого уровня восприятия отдельных внешних свойств вещей и решения практических и познавательных задач, заданных в наглядно-образной форме. Однако ребенок еще не проникает за видимость вещей, и это естественно, так как вещи существуют для него и интересуют его только как объекты непосредственной практической и познавательной деятельности. Дошкольник имеет дело с отдельными вещами, их внешними свойствами и отношениями, а не с сущностью вещей. Но между сущностью вещей и тем, как они являются нам, существует огромная разница. Сущность вещей не лежит на поверхности, она не дается просто личным опытом, не может быть непосредственно воспринята. Она раскрывается в ходе специально организованного обучения – научного познания мира. Переход к изучению науки – это переход к познанию мира таким, каким он является объективно для человеческого познания (Д.Б.Эльконин, 1995, с.249).

Проблема дошкольного обучения заключается в том, чтобы определить механизм перехода от эмпирических знаний («житейских понятий») к теоретическим, научным. В качестве такого механизма мы предлагаем **преобразующее** обучение, (сравните: «преобразующе-воспроизводящая деятельность обучающихся» у В.В.Давыдова, В.В.Рубцова), которое мы трактуем как обучение, направленное на:

1) преобразование природных дарований (способностей) ребенка в культурные, определяющие его смыслы и отношения с внешним миром;

2) созидание образа «Я – Ты – Мы – Они», позволяющего сформировать систему личностных смыслов ребенка и педагога как целостного субъекта взаимодействия;

3) создание в сознании педагога и ребенка «образа мира» и «детской картины мира» и отражение себя (рефлексия) – неповторимого, универсального – в этом мире, определение своего места в нем.

Таким образом, **преобразующее обучение есть процесс совместной преобразующей (образовательно-развивающей) деятельности преподавателя и ребенка, направленный на самовоспитание педагога и воспитание личности ребенка, на развитие и формирование личностных смыслов как системы ценностных ориентаций в жизненном пространстве, на универсализацию педагога и ребенка.**

Создавая теорию преобразующего обучения, мы опирались на работы отечественных ученых и практиков дошкольного и школьного образования (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, А.А.Леонтьев, И.Я.Лернер, В.В.Рубцов, Д.Б.Эльконин, Б.Д.Эльконин и др.), на собственный многолетний практический опыт в дошкольном, школьном и вузовском образовании.

Определяя методологическую основу теории, проанализируем подходы к обучению.

Согласно **социально-педагогическому подходу** обучение трактуется как передача социально-исторического опыта подрастающему поколению. Обучение при таком подходе является социальным процессом, сущность которого состоит в том, чтобы сделать развитие ребенка управляемым процессом, обеспечивающим усвоение им опыта человечества (И.А.Зимняя, И.Я.Лернер и др.). Мы считаем, что данный подход ориентирует процесс обучения на достижение конечного результата – **социализацию личности ученика**, сущность которой состоит в присвоении ребенком нравственных, духовных ценностей общества, в их трансформации и

преобразовании. При таком подходе обучение выполняет **воспитывающую функцию**.

Другой подход – **гносеологический**, позволяет вывести сущность процесса обучения из процесса познания и представляет собой модификацию стихийно сложившейся познавательной деятельности (С.П.Баранов, В.И.Логинова и др.). Обучение способствует ускорению индивидуального развития человека, которое подчиняется социальным закономерностям. Следовательно, оно зависит как от закономерностей индивидуального развития человека, так и от общественно-исторического развития человеческого познания. Обучение сближает общественную и индивидуальную формы познания, приближает индивидуальную деятельность к структуре общественного познания, вызывает противоречия между личным опытом ребенка до обучения и тем его осмыслением, которое возникает в ходе обучения. Сущность обучения при гносеологическом подходе заключается в осуществлении процесса **индивидуализации учащегося**, в реализации **образовательной функции**.

Для следующего – **психологического подхода** характерно выведение сущности процесса обучения из психологических теорий усвоения знаний и развития человека. Так, например, согласно теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина) обучение строится на основе перехода от первого материализованного этапа действия ко второму, в котором сохраняется опора на внешнее речевое действие, затем к третьему, высшему уровню, где умственное действие полностью совершается во внутреннем плане. При таком подходе сущность обучения сводится к его построению в соответствии с этапами формирования умственных действий, которые соотносятся с этапами усвоения знаний. При таком подходе обучение ориентируется на **персонализацию ученика** и осуществляет **развивающую функцию**.

Кроме вышеназванных трех подходов сегодня сформировался четвертый подход, раскрывающий особенности лично ориентированного обучения – **акмеологический**, сущность которого состоит в том, что обучение переходит в плоскость жизненного мира личности, в плоскость смысловой реальности педагога и ребенка. Обучение не только изменяет смысловое поле ученика и учителя, трансформируя их смыслы и отношения, но и приводит к появлению и развитию целостного субъекта взаимодействия. При таком подходе обучение превращается в со-воспитание, со-образование, со-развитие, т.е. в сотрудничество, сотворчество. Главное противоречие, которое реализуется в ходе обучения, состоит в том, чтобы привести в соответствие идеальную форму обучения, заданную в содержании образования с реальной жизненной позицией педагога и ребенка. Такой подход ориентирует обучение на достижение конечного результата – **универсализацию педагога и ребенка** (неповторимость, уникальность) – и осуществляет **практическую функцию**.

Какой же подход использовать сегодня в обучении? Мы считаем, что все и в комплексе, так как каждый подход в отдельности реализует только одну функцию, одну цель обучения.

Итак, мы будем рассматривать эти четыре подхода в комплексе. Для этого условимся, что подходом в обучении, определяющим содержание образования (как системы, как стратегии обучения), будет выступать личностный. Тогда вышеперечисленные подходы мы будем трактовать как аспекты обучения, а функции мы будем рассматривать как цели обучения (см. таблицу).

Сущность личностного подхода в обучении

Аспект обучения	Цель обучения	Результат
Социально-педагогический	Воспитывающая	Социализация ребенка
Гносеологический	Образовательная	Индивидуализация ребенка
Психологический	Развивающая	Персонализация ребенка
Акмеологический	Практическая	Универсализация педагога и ребенка

Сущность личностного подхода в обучении состоит в создании условий – «образовательного пространства», способствующих универсализации педагога и ребенка. Основной методологический принцип личностного подхода в обучении может быть сформулирован как «динамическое соответствие педагогического процесса образования личности психическому процессу ее развития» – «на языке» психологии и педагогики – и как динамическое соответствие обучающей деятельности педагога учебно-познавательной деятельности ребенка, выражаясь языком дидактики.

Таким образом, мы определили цели, аспекты (содержание цели), результат (показатели целей), методологические принципы – **теоретические основы** преобразующего обучения, раскрывающие сущность личностного подхода в обучении, и можем приступить к рассмотрению технологии преобразующего обучения детей дошкольного возраста.

2. Технология преобразующего обучения

Технология преобразующего обучения реализуется в образовательном процессе с помощью соответствующего метода. Этот метод мы определили как **лично-деятельностный** («лично-деятельностный подход» И.А.Зимняя, 1997). Лично-деятельностный метод как основа организации образовательного процесса по-разному реализуется при обучении дошкольников, младших школьников, подростков, студентов. Мы считаем, что, обучая дошкольников, необходимо учитывать **интуитивно-практический путь** познания детьми окружающей действительности; для младших школьников свойственно овладение жизненными смыслами и отношениями **сознательно-практическим путем** (интуитивно-практический путь преобразуется и приобретает новое содержание); подросткам и взрослым свойственно усваивать объективные закономерности **сознательно-сопоставительным путем**, который формируется на основе двух предыдущих. Каждый путь обучения имеет свои особенности, связанные с определенным периодом развития личности обучающегося, имеет свою технологию обучения (деятельность обучающего) и технологию развития (деятельность обучающегося).

Технологию преобразующего обучения мы рассматриваем с позиции дидактики и методики.

О какой методике идет речь? В дошкольном возрасте главенствующее положение занимает методика речевого развития ребенка, а точнее развития его речевой деятельности, так как по речевому поведению ребенка можно определить «уровень его актуального развития», «зону ближайшего

развития». Поэтому речь пойдет о методике развития речевой деятельности ребенка.

В первом случае, *технология обучения представляет собой дидактическую модель, включающую факторы, владея которыми преподаватель сможет осуществлять их взаимосвязь, строить свои правила в зависимости от условий обучения.* Такими факторами являются: дидактические принципы, средства, этапы, типы и пути взаимодействия преподавателя и ребенка.

Как методическая модель *технология обучения направлена на управление формированием смыслов и отношений ребенка (детей) и преподавателя как единого субъекта образовательного процесса.* Методическая модель представлена методическими принципами, средствами, этапами, методами и приемами.

Рассмотрим их в изложенной последовательности.

Дидактическая модель

При обучении детей дошкольного возраста необходимо соблюдение следующих **дидактических принципов**: активности, наглядности, доступности, посильности, системности. Интуитивно-практический подход не предполагает использования принципа сознательности, который является одним из главных в начальной и средней школе. Под сознательностью мы понимаем такой уровень развития смысловой сферы ребенка, когда он **способен объяснить** не только цель своего поступка (практического действия), но и определить причинно-следственную зависимость, т.е. мотив «поступания» (мотивационно-потребностный уровень рефлексии). Этой способностью ребенок овладевает к концу дошкольного возраста при специальном обучении.

Принцип активности базируется на учете особенностей ребенка как **субъекта познавательной деятельности** и заключается в том, что активность ребенка в раннем и дошкольном детстве может быть вызвана различными стимулами, так как в их основе лежат разные потребности. Если ребенка раннего возраста привлекают окружающие предметы, которые могут вызвать у него интерес и активность действовать с этим предметом, то для детей младшего дошкольного возраста наибольшую активность и интерес вызывают животные. Дети с большим удовольствием рассматривают котят, щенят, цыплят, бабочек, а затем повторяют их действия в совместных играх. Детей среднего дошкольного возраста привлекают взаимоотношения между взрослыми и сверстниками. Они пытаются понять: почему этот человек злой, а тот – добрый, этот – смелый, сильный, а тот – слабый и трусливый. Старшие дошкольники проявляют наибольшую активность в совместных действиях, которые носят характер соперничества, соревнования. Вызывать и поддерживать активность ребенка при обучении преподаватель должен, используя игровые ситуации и сюжеты. Правильное использование принципа активности преподавателем стимулирует познавательную активность ребенка и способствует активизации **энергетического плана личности** (сфера тела).

Принцип наглядности основывается на особенностях восприятия детьми окружающего мира. Преподаватель может использовать как предметы непосредственного восприятия, так и опосредованного, но обязательно с учетом возрастных особенностей. К предметам непосредственного восприятия относятся игрушки, предметы быта, окружающей природы (листья деревьев, камешки, которые дети могут рассмотреть и посчитать во время прогулки). К предметам опосредованного восприятия отно-

сятся предметные и сюжетные картинки, картины, схематическое изображение предметов, оригами и пр. Дети младшего и среднего дошкольного возраста будут проявлять наибольшую активность в описании мягкой игрушки, действуя непосредственно с ней, нежели рассматривая ее изображение на картинке. Используя принцип наглядности при обучении детей, необходимо постепенно переходить от предметов непосредственного к предметам опосредованного восприятия, развивая в детях зрительное и слуховое внимание, сосредоточенность и усидчивость, осуществляя переход от внешней наглядности к «внутренней» (И.А.Зимняя). Правильное использование принципа наглядности стимулирует эмоциональные переживания ребенка и способствует развитию **эмоционального плана личности** (сфера души).

Принцип доступности связан с учетом закономерностей развития познавательной деятельности детей. В раннем дошкольном возрасте обучение необходимо строить с учетом особенностей наглядно-действенного мышления, в младшем и среднем дошкольном возрасте – с учетом особенностей наглядно-образного мышления, а в старшем дошкольном возрасте необходимо опираться на словесно-логическое мышление детей. Преподаватель должен содействовать развитию процесса интериоризации, который характерен для детей дошкольного возраста (П.Я.Гальперин, Ж.Пиаже), организуя коммуникативные ситуации для выполнения детьми предметных действий во внешнем плане, постепенно переводя их во внутренний план. Соблюдение принципа доступности будет способствовать развитию **ментального плана личности** ребенка (сфера разума).

Принцип посильности предполагает учет индивидуальных особенностей детей в процессе обучения и осуществляется при сравнении ребенка с самим собой, а не с другими детьми (критериально-ориентированный подход). Преподавателю необходимо обратить внимание на таких детей, как «неуверенные» и «самоуверенные» дети. «Неуверенные» дети – это такие, которые проявляют неуверенность в начале акта деятельности, но при поддержке взрослого они быстро включаются в процесс и успешно завершают свои действия. «Самоуверенные» дети с легкостью и повышенной активностью берутся за любое дело, но, встретив на пути малейшую трудность, отказываются от его продолжения. Задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь ребенку поверить в свои силы, т.е. в посильность выполнения задания. Соблюдение принципа посильности призвано формировать способность ребенка преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца и ориентировано на развитие **волевого плана личности** (сфера духа) ребенка.

Принцип системности в обучении связан с учетом уровней обобщения, которыми овладевает ребенок, познавая окружающую действительность. Первым уровнем обобщения, определяющим имя собственное, дети овладевают к концу первого года жизни. Дети второго года жизни усваивают видовые понятия, определяющие второй уровень обобщения. В этом возрасте они понимают, что один и тот же предмет может быть разного цвета, размера и т.п. На третьем году жизни у детей формируются видо-родовые понятия, что позволяет им ориентироваться в мире игрушек, животных, посуды, мебели, одежды и т.д. К пяти-шести годам дети усваивают родовые понятия, такие как растения – это деревья, кустарники, трава, цветы и т.п. Действие данного принципа основано на положении Л.С.Выготского о системно-смысловом строении сознания и на теории формирования системных знаний о социальной действительности у детей дошколь-

ного возраста В.И.Логиновой. Соблюдение принципа системности способствует развитию **смысловой сферы личности** ребенка и позволяет преподавателю сформировать у детей смыслы и свое отношение к окружающей действительности.

Средства обучения мы определяем исходя из специфики дошкольного возраста, особенностей организации образовательного процесса в ДОО и выделяем четыре группы: речевые, деятельностные, материальные и технические.

Этапы, типы и пути взаимодействия

Вышеизложенные дидактические принципы реализуются в процессе обучения, который проходит следующие **этапы**: этап ознакомления, этап дифференциации и этап интеграции.

Взаимодействуя в процессе обучения, преподаватель и ребенок проходят путь от учебного взаимодействия до учебного сотрудничества, усваивая **типы взаимодействия**, преобразуясь в единый совокупный субъект образовательного процесса. Единство достигается в том случае, если к концу «дошкольного детства» у ребенка развилась способность «осознания» и «целеполагания» совместной деятельности, как основы учебной.

Рассматривая типы взаимодействия, ориентируясь на культурно-историческую парадигму образования, обратимся к традиционной модели обучения, включающей четыре компонента культуры (социального опыта), которые преподаватель должен передать детям: 1) знания о мире, 2) опыт осуществления способов деятельности, 3) опыт творческой деятельности, 4) опыт эмоционально-ценностных отношений (И.Я.Лернер).

Так как в дошкольном возрасте еще не сформированы ценностные ориентации и первостепенную роль в обучении играет личность преподавателя и его способность вступать в личностный контакт и развивать межличностные отношения, то мы будем рассматривать **опыт эмоционально-личностных отношений** как первый тип учебного взаимодействия. Этот тип взаимодействия базируется на социально-педагогическом аспекте содержания образования и реализует воспитательную цель обучения, что приводит к социализации ребенка.

Занимая **позицию организатора** деятельности, преподаватель использует **имитативный путь** взаимодействия. Организуя коллективную совместную деятельность со всеми детьми, преподаватель дает возможность каждому ребенку проявить себя, рассказать то, что он знает, показать, что он умеет, позволяя детям поспорить, обменяться опытом и понять, что существуют разные мнения и способы решения поставленной преподавателем учебной задачи. Проявляя желание высказаться (**я хочу**), дети излагают **житейские понятия**, субъективное, личностно-значимое мнение, научаются управлять эмоциями, регулировать **эмоциональные переживания**. На этом пути дети выступают как единое целое, каждый ребенок чувствует себя частью целого, частью группы, сливаясь с ней и имитируя свои собственные действия. Взаимодействуя в режиме **«Преподаватель – Дети»**, каждый ребенок должен овладеть **целостным восприятием** ситуации. Задачей первого типа взаимодействия является обмен опытом эмоционально-личностных отношений и создание мотивации – эмоционального настроения для дальнейшей совместной деятельности. Главная особенность первого типа взаимодействия заключается в том, что преподаватель не дает готового знания детям и не навязывает своего мнения, а проводит **ознакомление** детей с содержанием учебной задачи на эмоционально-личностном уровне.

Установив эмоционально-личностный контакт с детьми всей группы, преподаватель переходит ко второму типу взаимодействия – преобразование **опыта творческой деятельности**. Этот тип взаимодействия реализует гносеологический (познавательный) аспект обучения, образовательную цель и направлен на индивидуализацию ребенка. Создавая проблемные ситуации, преподаватель **стимулирует** познавательную деятельность детей, предоставляя каждому ребенку право выбора из возникающих перед ним альтернатив. Осуществляя **поисковую** деятельность, ребенок экспериментирует, пробует использовать различные способы для решения поставленной задачи, пытается найти правильный, подходящий для этих условий, этой ситуации. Важно отметить, что на этом этапе преподаватель делает для себя порой открытия, так как то решение проблемы, которое он заведомо «приготовил» для детей, не всегда совпадает с решением, которое принимают дети. Предоставляя детям свободу выбора, преподаватель вместе с ними выбирает путь (способы, средства и пр.) решения проблемы – **проблемный путь**. Взаимодействуя в режиме «Преподаватель – Ребенок 1 – Ребенок 2 и т.д.», а затем «Ребенок 1 – Ребенок 2», дети развивают в себе не только познавательные **способности**, но и способность преодолевать трудности, препятствия, приобретают не только желания, но и **умения (я умею это делать)**. Задачей второго типа взаимодействия выступает обмен опытом творческой деятельности между детьми при стимулирующей позиции преподавателя и выбор способа для решения поставленной задачи.

Предоставив возможность ребенку сделать правильный выбор, преподаватель вовлекает его в третий тип взаимодействия – для обмена **опытом осуществления способов деятельности**, для **закрепления** возможных способов решения учебной задачи. Этот тип взаимодействия базируется на психологическом аспекте обучения, реализует развивающую цель и способствует персонализации ребенка. Главной его особенностью является то, что ребенок должен овладеть не одним, а несколькими видами содержания учебной задачи и **способами** их решения. Для того чтобы ребенок смог овладеть способом деятельности, преподаватель **направляет** его по **пути репродуктивного** взаимодействия в режиме «Ребенок 2, Ребенок 3, Ребенок 4 – Ребенок 1». Взаимодействуя с детьми в разнообразных ситуациях, ребенок упражняет свои силы, закрепляет, тренирует и автоматизирует способы деятельности, овладевает **навыками (я могу это сделать)**. Итак, задача третьего типа взаимодействия заключается в обмене опытом осуществления способов деятельности и в преобразовании способности ребенка в способ, а умения – в навык. Второй и третий тип взаимодействия реализуются на втором этапе обучения – дифференциации.

Четвертый тип взаимодействия реализует акмеологический аспект обучения, практическую цель, направленную на универсализацию ребенка и преподавателя. Этот тип взаимодействия осуществляет интеграцию содержательной и процессуальной сторон обучения. Занимая **позицию наблюдателя**, преподаватель направляет ребенка по **пути продуктивного взаимодействия** на приобретение **знаний о мире**. Преподаватель создает различные по содержанию ситуации, в которых ребенок должен использовать усвоенные способы деятельности и проявлять способность ориентироваться в незнакомых ранее условиях. Ориентация ребенка в незнакомой ситуации возможна только в том случае, если он способен ее **осмыслить**, т.е. понять **смыслы и отношения**. Организуя взаимодействие детей в режиме «Ребенок 1 – Дети», преподаватель предоставляет ребенку полную самостоятельность в выборе необходимых способов и средств для

решения поставленных задач. Задачей четвертого типа взаимодействия является приобретение системных знаний в процессе познания смыслов и отношений, формирование «образа мира» в смысловой сфере личности ребенка, т.е. «детской картины мира».

Итак, мы видим, что четыре типа взаимодействия, реализующие технологию преобразующего обучения, определяют способы и характер совместных действий не только преподавателя и детей, но, что самое главное в личностно-деятельностном методе обучения, взаимодействие между детьми. Взаимодействуя между собой, принимая на себя то роль лидера («Ребенок – Дети»), то роль подчиненного («Ребенок 2, Ребенок 3, Ребенок 4 – Ребенок 1»), или роль партнера («Ребенок 1 – Ребенок 2»), ребенок усваивает смысл сотрудничества, овладевает способностью брать на себя ответственность и проявлять самостоятельность.

Методическая модель

Перейдем к рассмотрению методической модели преобразующего обучения, которая характеризуется наличием методических принципов, средств обучения, этапов, методов и приемов.

Мы считаем, что при обучении детей необходимо базироваться на следующих **методических принципах**: принципе взаимозависимости и взаимообусловленности целей обучения, принципе воспитывающего, развивающего и преобразующего обучения, принципе интуитивно-практической направленности обучения, принципе сюжетно-ситуативной обусловленности обучения детей дошкольного возраста.

Каким образом методические принципы реализуются в реальном процессе обучения, мы сможем понять, если обратимся к характеристике целей обучения и определим их содержание.

Обучая детей, преподаватель реализует **воспитательную, образовательную, развивающую, практическую цели**, каждая из которых имеет свое содержание.

Воспитательная цель обучения связана с формированием положительного отношения ребенка к окружающей действительности. Содержание воспитательной цели заключается в том, что при овладении определенным содержанием у ребенка происходит формирование системы моральных ценностей, оценочно-эмоционального отношения ребенка к миру, связанное с его *эмоциональными переживаниями* в процессе поиска удовлетворения потребностей. Стремясь продолжить, оживить или усилить эти переживания, ребенок начинает искать новые способы этого удовлетворения и стремится к новому переживанию – к овладению, к достижению. Психические, духовные потребности становятся ненасыщаемыми, приобретают возможность самодвижения (Л.И.Божович). Воспитательная цель обучения заключается в воспитании потребностей ребенка, реализует *педагогический аспект* и осуществляется путем овладения ребенком «*этическими инстанциями*» (Л.С.Выготский) через переживание ребенком собственных речевых поступков в *коллективной деятельности, управляемой* взрослым.

Воспитательная цель обучения непосредственно связана с **образовательной целью**, которая заключается в том, что ребенок в процессе обучения познает окружающую его действительность, удовлетворяя *познавательные* потребности, содержание которых меняется на разных возрастных ступенях дошкольного детства. В раннем возрасте происходит удовлетворение познавательных потребностей в отношениях «Я в предметном мире», в младшем дошкольном возрасте – в отношениях «Я в мире приро-

ды», в среднем и старшем возрасте – в отношениях «Я в мире людей». Удовлетворяя познавательные потребности, ребенок овладевает *умением как способностью* использовать языковые средства выражения в жизненных ситуациях в процессе общения и в разных видах деятельности (игровой, изобразительной, музыкальной, трудовой, бытовой и т.д.). Поиск адекватных средств выражения стимулирует познавательную активность, любознательность, инициативность, развивает познавательный интерес ребенка. Образовательная цель обучения реализует *познавательный аспект* и осуществляется путем овладения ребенком опытом творческой, поисковой деятельности при *совместном с детьми* решении познавательных задач, *организованном* преподавателем.

Образовательная цель обучения реализуется в тесной взаимосвязи с **развивающей целью**, которая предполагает переход от внешних практических и речевых действий ребенка к действиям во внутреннем плане, в процессе которого ребенок овладевает действиями и смыслами, *речевыми навыками и способами* выражения мысли. Содержание развивающей цели выражается в том, что у ребенка развивается деятельностный механизм формирования языковых обобщений. Он овладевает способами переработки полученных знаний и умений, способами структурирования, схематизации, моделирования, способами овладения новыми действиями и смыслами; при этом происходит развитие «механизма психического развития» (С.Соловейчик), механизма формирования внутреннего опыта ребенка. Развивающая цель обучения реализует *психологический аспект* и осуществляется путем овладения ребенком опытом осуществления способов деятельности, путем приобретения *относительной автономии*, которая проявляется в совместной деятельности одного ребенка с другим, при *направляющей* деятельности педагога.

Развивающая цель непосредственно связана с реализацией **практической цели**, которая определяется тем, что ребенок приобретает способность выражать свою мысль и отношение, понимать смысловую реальность происходящего на конкретном содержании (лингвистическом, математическом, эстетическом), используя его в дальнейшем для жизни и деятельности. Реализация практической цели состоит в формировании коммуникативных умений, направленных на удовлетворение потребностей детей в общении и взаимодействии с окружающими его взрослыми и сверстниками. Содержание практической цели заключается в динамике внутреннего опыта, в овладении ребенком *новыми смыслами и отношениями*, способностью творить новое с таким же совершенством, как и воспринимать его, способностью к трансформации личного опыта (личностный смысл), к самотрансформации сначала жизненного опыта, а затем структуры собственной личности. Практическая цель обучения реализует *социолингвистический аспект* обучения и осуществляется путем овладения ребенком социальным опытом, его присвоения на рефлексивной основе путем приобретения ребенком *относительной самостоятельности* в группе сверстников.

Содержание социолингвистического аспекта обучения определяется смыслами и отношениями, т.е. коммуникативными действиями, которыми овладевает ребенок в процессе осмысления социолингвистического содержания: а) лингвострановедческого материала, б) сюжетно-тематического материала, в) языкового материала, г) речевого материала. Осмысление социолингвистического материала ребенком способствует овладению смыслами и отношениями, развитию коммуникативно-речевых умений, что является содержанием практической цели обучения.

Воспитательная, образовательная, развивающая, практическая цели обучения выступают как главный фактор, определяющий методические принципы, которые реализуются при условии выбора соответствующих средств, методов и приемов обучения.

Эффективность обучающей деятельности преподавателя целиком и полностью зависит от тактической стороны обучения, т.е. от **инструментальной модели обучения**, которая характеризуется тем, что преподаватель осуществляет этапность и концентричность в обучении, а ребенок овладевает при этом умениями и навыками на структурно-функциональной основе. Эта модель позволяет преподавателю овладеть инструментом обучения, создать свой личный методический инструментарий.

Инструментальная модель обучения представляет собой определенную последовательность *этапа подачи социолингвистического содержания, этапа его дифференциации и этапа его интеграции* в составе актов деятельности с использованием соответствующих каждому этапу методов и приемов обучения.

Подача социолингвистического содержания рассматривается нами как начальный этап овладения ребенком смыслами и отношениями на уровне акта деятельности. Детям, осуществляющим ту или иную деятельность, подаются цельные, нерасчлененные речевые действия, способные обслужить эту деятельность. На начальном этапе на **основе переживаний ребенка** и его жизненного опыта формируется «коммуникативное ядро» будущего владения общением. В это «ядро» входят исходный набор фраз (высказываний) и умения их использовать на занятии в процессе общения. Использование **имитативного метода** для приспособления речевого материала к решению простейших коммуникативных задач и способствует формированию «коммуникативного ядра», и ставит задачу двойной интенсификации обучения по каналу бессознательного. На первом этапе происходит **ознакомление** ребенка с речевым материалом на уровне **восприятия**, рецепции.

Этап дифференциации необходим для преодоления трудности объективации отдельных языковых элементов, составляющих речевое действие, и представляет собой процесс переработки социолингвистического содержания, т.е. овладение ребенком его **структурно-функциональной** значимостью, овладение парадигматическими и синтагматическими отношениями. На втором этапе используется **проблемный метод**, при котором ребенок **на уровне анализа** осуществляет **поиск** средств выражения мысли при решении познавательных задач в различных проблемных, поисковых, эвристических ситуациях, развивая **умения**; и **репродуктивный метод**, направленный на **закрепление** речевых действий ребенка на **уровне синтеза** и на формирование коммуникативно-речевых **навыков**.

На этапе интеграции используется **продуктивный метод**, направленный на **осмысление** ребенком накопленного речевого опыта **на уровне языковых обобщений**, который характеризуется использованием социолингвистического содержания в реальных актах общения, активной продукцией и ситуативным варьированием.

Речевой материал, став достоянием первого этапа обучения, остается действенным до конца всего курса, «обрастая» каждый раз новым содержанием. Максимального эффекта в обучении детей можно достичь, если додавать материал в недифференцированном виде в актах деятельности, и осуществлять приемы обучения, направленные на дифференциацию этого материала, соответствующего степени трудности его объективации, с даль-

нейшим возведением его в последующие, более высокие уровни (Н.А.Яценко, 1994).

На каждом этапе обучения преподаватель должен использовать соответствующие поставленной задаче **методические приемы**. Прием обучения мы рассматриваем как элементарный методический поступок, представляющий собой сочетание способа действия преподавателя с использованием средств обучения при учете условий, направленных на решение конкретной задачи на определенном этапе обучения.

Прием обучения реализуется в **упражнении** – элементарной единице обучения, содержащей все основные характеристики процесса обучения: мотив и цель, содержание, условие, средство, способ, результат, продукт. Практическая организация процесса обучения представляет собой последовательное, поэтапное выполнение системы упражнений как совместных действий преподавателя и детей (ребенка), направленных на решение конкретной задачи.

Совершенно очевидно, что каждая частная методика может предложить свою систему упражнений. В качестве примера мы предлагаем разработанную нами лингвистическую систему упражнений, которую рекомендуем использовать на занятиях, где ребенок учится выражать свою мысль и отношение к происходящему.

Лингвистическая система упражнений определяется следующими характеристиками:

- по назначению упражнения подразделяются на коммуникативные, речевые и языковые, коммуникативные – по характеру потребностей – на экстерогенные (в быту) и интрогенные (термины Д.Н.Узнадзе) (в продуктивных видах деятельности), устно-речевые подразделяются на упражнения в аудировании и в говорении (диалог и монолог), языковые – на фонетические, лексические, грамматические или лексико-грамматические;
- по характеру игровых действий на предметные, природные, сюжетно-ролевые, подвижные и малоподвижные, творческие и с правилами;
- по способу выполнения действия на ознакомительно-имитативные, поисковые (воспроизводимые и конструируемые), репродуктивные, продуктивные (творческие);
- по характеру способа выполнения действия на догадку, антиципацию, восприятие, имитацию, подстановку, трансформацию, конструирование, комбинирование, моделирование.

Выбирая упражнение для решения конкретной задачи необходимо учитывать все вышеназванные характеристики. Например, упражнение в говорении, на развитие диалогической речи можно проводить как интрогенное, в художественно-речевой деятельности (продуктивный вид), с лексико-грамматическим наполнением (по назначению); организуя предметные игры и игры с правилами (по характеру игровых действий); как поисковые, воспроизводимые (способ выполнения действия); на подстановку (характер способа выполнения действия).

Организуя упражнения на структурно-функциональной основе обучения, преподаватель предоставляет большую возможность для ребенка продуцировать одни и те же лексико-грамматические конструкции в разных условиях и на разных уровнях трудности объективации языковых явлений, в результате чего дети усваивают не столько саму конструкцию, сколько способ ее употребления и использования в речи в разных ситуациях.

Итак, методическая модель обучения, построенная на основе предложенных методических принципов, средств и инструментальной модели,

выступает в качестве способа организации технологии преобразующего обучения. Дидактическая и методическая модели в совокупности служат ориентировочной основой организации процесса обучения. Организуя процесс обучения дошкольников, преподаватель моделирует его совместно с детьми, определяя условия, средства и способы решения поставленных задач.

Владея технологией преобразующего обучения, преподаватель может установить «уровень актуального развития» ребенка (первый тип взаимодействия) и определить «зону ближайшего развития» (Л.С.Выготский) (четвертый тип взаимодействия), т.е. способность ребенка самостоятельно, без помощи преподавателя решать поставленные задачи. Мы считаем, что практическая цель обучения реализуется полностью только в том случае, если ребенок использует усвоенные смыслы и отношения в свободной, не учебной деятельности, трансформируя имитативные (неосознаваемые) действия в рефлексивные (осмысленные). Использовать технологию преобразующего обучения можно с двухлетнего возраста, основываясь на первых типах взаимодействия, постепенно включая элементы третьего и четвертого типов, меняя и комбинируя их в зависимости от «уровня актуального развития» детей.

Таким образом, технологию преобразующего обучения мы предлагаем в виде модели, которой преподаватель должен овладеть для того, чтобы организовать процесс обучения и направить усилия на саморазвитие и развитие личности ребенка.

Однако процесс воспитания и обучения будет протекать более эффективно только в том случае, если преподаватель будет ориентироваться на показатели развития личности ребенка и на показатели готовности педагога к реализации личностного подхода.

В качестве показателей развития ребенка и показателей его готовности к школьному обучению мы выделили:

- 1) физическую готовность (физиологический уровень развития смысловой сферы ребенка);
- 2) психологическую готовность (уровень развития эмоционального, ментального, волевого планов структуры личности ребенка);
- 3) социальную готовность (уровень социального развития смысловой сферы ребенка).

Опираясь на принцип единства деятельности, сознания и личности, рассматривая готовность ребенка к школьному обучению в рамках личностно-деятельностного метода обучения, мы выделили показатель готовности: «смысл» (личностный компонент), который развивается и формируется на протяжении дошкольного возраста, меняя свое содержание. Формирование смыслов происходит в сознании ребенка в процессе речемыслительной деятельности, уровень сформированности которой мы рассматриваем в качестве показателя готовности, ссылаясь на деятельностный компонент личностно-деятельностного метода обучения.

Таким образом, общая готовность ребенка к школьному обучению в рамках личностно-деятельностного метода обучения определяется системой личностных смыслов и уровнем развития речемыслительной деятельности ребенка.

При определении показателей готовности педагога к осуществлению личностного подхода в дошкольном образовании мы основывались на рассмотрении педагогических способностей.

Ориентируясь на личностно-деятельностный метод обучения, опираясь на принцип единства деятельности, сознания и личности, мы выделили три аспекта рассмотрения: **личностный, деятельностный и рефлексивный** и определили следующие показатели: 1) показатели личностной готовности: педагогическое мышление (гностические способности); педагогическое целеполагание (организаторские способности); педагогическая направленность (коммуникативные способности); 2) показатели профессиональной готовности: педагогический такт (проектировочные способности); 3) показатели рефлексивной готовности: педагогическая рефлексия (рефлексивные способности).

Опираясь на эти показатели, мы выделили уровни сформированности педагогической деятельности, взяв за единицу рассмотрения основную характеристику педагогической деятельности – ее **продуктивность**: малопродуктивный (локально-моделирующий) уровень, продуктивный (системно-моделирующий) и высокопродуктивный (глобально-моделирующий) уровни. Два последних, на наш взгляд, характеризуют педагогическое (методическое) мастерство и определяют готовность педагога (преподавателя) к реализации личностного подхода в дошкольном образовании.

Выделяя показатели готовности ребенка и педагога, мы:

- во-первых, рассматривали их в рамках личностно-деятельностного метода обучения и воспитания;
- во-вторых, опирались на принцип единства деятельности, сознания и личности;
- в-третьих, использовали в качестве основы (единицы) развития способности;
- в-четвертых, рассматривали развитие личности ребенка и педагога как преобразование «целостного системно-смыслового образования» в «ансамбле межличностных отношений»;
- в-пятых, в качестве продукта личностного развития выделили «смысл».

Все вышеизложенное дает нам основание утверждать, что при реализации личностного подхода должно происходить развитие не отдельно личности ребенка и личности педагога, а единого субъекта образовательного процесса. Показателями развития единого субъекта выступает **система смыслов**: система личностных смыслов в сознании ребенка и система личностных, жизненных смыслов и смысловых структур личности педагога.

Мы считаем, что развитие единого субъекта образовательного процесса и формирование данной системы смыслов возможно при условии воплощения в жизнь идей Образовательной программы «Школа 2100», внедрения в педагогическую практику психологического принципа **единства деятельности, сознания и личности** (А.Н.Леонтьев) и системы педагогических принципов, восходящих к концепции «педагогика здравого смысла» (А.А.Леонтьев).

1. Культурно ориентированные принципы:

- а) принцип «детской картины мира»;
- б) принцип целостности содержания образования;
- в) принцип систематичности;
- г) принцип смыслового отношения к миру;
- д) принцип ориентировочной функции «житейских» понятий;
- е) принцип единства семейного и общественного воспитания.

2. Деятельностно ориентированные принципы:

- а) принцип управления деятельностью детей в жизненной ситуации;
- б) принцип учета уровня актуального развития ребенка;
- в) принцип развития способностей ребенка в деятельности;
- г) принцип перехода от совместной деятельности детей к самостоятельной деятельности ребенка (зона ближайшего развития);

3. Личностно ориентированные принципы:

- а) принцип психологической комфортности;
- б) принцип учета личностных новообразований;
- в) принцип принятия ребенка таким, каков он есть;
- г) принцип личностного развития.

Таким образом, психологический принцип единства деятельности, сознания и личности и педагогические принципы: культурно ориентированные, деятельностно ориентированные и личностно ориентированные отражают концептуальное содержание личностного подхода в дошкольном образовании.

Литература:

1. *Асмолов А.Г., Петровский А.В.* Личность /Российская педагогическая энциклопедия. Т.1. – М.: 1993.
2. *Блонский П.П.* Курс педагогики. – М.: 1918.
3. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. – Москва – Воронеж: 1995.
4. *Волкова А.И.* Психологическая поддержка развития личности ребенка как стратегия личностно-развивающего взаимодействия. – Дисс. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону: 1998.
5. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 1996.
6. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997.
7. *Лебединский В.В.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Изд-во Московского университета, 1990.
8. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. – Москва – Нальчик: Изд-во «Эльфа», 1996.
9. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1999.
10. *Субботский Е.В.* Психологические основы нравственного развития личности дошкольника. Дисс. доктора психол.наук. – М.: 1984.
11. *Шиянов Е.Н., Котова И.Б.* Развитие личности в обучении. – М.: «Академия», 1999.
12. *Шорохова Е.В.* Психологический аспект проблемы личности. Теоретические проблемы психологии личности. – М.: 1974.
13. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах/ Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: 1995.