

DOI 10.31483/r-167255

*Павленко Светлана Александровна***РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ:  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ  
ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПЕРЕХОДА**

***Аннотация:** в главе обосновывается необходимость переориентации современного образования с передачи знаний на развитие самосознания как ключевой компетенции XXI века. На основе междисциплинарного синтеза данных из психологии развития, нейронауки и педагогической антропологии анализируются вызовы, стоящие перед образовательной системой в эпоху антропологического перехода. Предлагается педагогическая модель развития самосознания, включающая четыре взаимосвязанных уровня: телесный, эмоционально-личностный, интеллектуально-рефлексивный и ценностно-смысловой. Описаны конкретные педагогические стратегии, методы и упражнения для каждого уровня, учитывающие возрастные особенности учащихся. Образование рассматривается как антропологическая практика, направленная на формирование целостной, ответственной и творческой личности – субъекта собственного развития.*

***Ключевые слова:** развитие самосознания, педагогическая антропология, личностно-ориентированное образование, метакогниция, эмоциональный интеллект, интегративная педагогика, школьная практика.*

***Abstract:** the chapter substantiates the need to reorient modern education from knowledge transfer to the development of self-consciousness as a key competence of the 21st century. Based on an interdisciplinary synthesis of data from developmental psychology, neuroscience and pedagogical anthropology, the challenges facing the educational system in the era of anthropological transition are analyzed. A pedagogical model for the development of self-consciousness is proposed, including four interconnected levels: bodily, emotional-personal, intellectual-reflexive and value-semantic. Specific pedagogical strategies, methods and exercises for each level are described,*

*taking into account the age characteristics of students. Education is considered as an anthropological practice aimed at the formation of an integral, responsible and creative personality – the subject of own development.*

**Keywords:** *development of self-consciousness, pedagogical anthropology, personality-oriented education, metacognition, emotional intelligence, integrative pedagogy, school practice.*

Современная образовательная система столкнулась с глубинным противоречием. С одной стороны, накоплен огромный объём знаний, технологий и методик; с другой – растёт число учащихся, испытывающих трудности с самоопределением, эмоциональной регуляцией, способностью к рефлексии и осмысленному выбору. Исследования фиксируют тревожные тенденции: снижение учебной мотивации, рост школьной тревожности, фрагментарность самовосприятия, неспособность к целостным действиям [10; 20].

Особую остроту этим проблемам придаёт так называемый «антропологический переход» – качественное изменение способа бытия человека в мире, связанное с цифровизацией, информационной перегрузкой и трансформацией социальных институтов. Как отмечают исследователи, к середине XXI века человечество может столкнуться с состоянием динамического хаоса, выход из которого требует не технологических, а антропологических изменений – развития способности человека быть субъектом собственной жизни и ответственным участником коллективной эволюции [7].

В этом контексте образование перестаёт быть просто институтом передачи знаний. Оно становится пространством, где человек может осознать происходящие с ним изменения, научиться управлять своим развитием и формировать целостную идентичность. Центральной педагогической задачей выступает *развитие самосознания* – способности человека быть объектом для себя, размышлять, интегрировать различные аспекты своего бытия и действовать осознанно, а не реактивно.

Цель данной статьи – на основе междисциплинарного синтеза данных предложить педагогическую модель развития самосознания, а также конкретные стратегии, методы и упражнения для её реализации в образовательной практике.

### 1. *Образовательные вызовы современности.*

Современный образовательный процесс сталкивается с рядом фундаментальных вызовов, требующих пересмотра традиционных подходов.

*Информационная перегрузка и клиповое мышление.* Сознательная часть умственной активности человека имеет крайне ограниченную пропускную способность – около 10 бит в секунду, тогда как сенсорные системы собирают информацию со скоростью около миллиарда бит [21]. В условиях цифровой среды человек вынужден полагаться на автоматизмы и быстрые, бессознательные оценки, которые Д. Канеман назвал Системой 1 [10]. Традиционные же формы обучения по-прежнему апеллируют к медленной, аналитической Системе 2, не учитывая, что в повседневной жизни ученик всё чаще действует в режиме автоматического ответа. Образовательная задача – не игнорировать этот разрыв, а формировать *метакогнитивную компетентность*: способность замечать свои автоматизмы, делать паузу между стимулом и реакцией, выбирать осознанный ответ.

*Когнитивная диссоциация и отчуждение знаний.* Ученик получает огромное количество информации, которая не интегрирована в его личную структуру, остаётся внешней, отчуждённой. Знание не становится частью самосознания – оно превращается в инструментальный ресурс, который можно использовать по мере необходимости, не меняя себя. Это приводит к тому, что человек демонстрирует высокую компетентность в узких областях, оставаясь фрагментированным, тревожным и неспособным к целостным действиям [13]. Педагогическая задача – интеграция знания в личный опыт, превращение информации в смысл.

Кризис идентичности и экзистенциальная тревога. Современный подросток сталкивается с множеством социальных ролей, культурных нарративов и цифровых идентичностей. Экзистенциальный психолог И. Ялом описывает фундаментальные данности существования – смерть, свободу, изоляцию, бессмысленность, – которые порождают тревогу [19]. Чтобы справиться с этой тревогой,

эволюция сформировала два мотива: «побег от самого себя» (погружение в развлечения, отвлечения, зависимости) и «саморазвитие» (желание оставить след, наследие). Образовательная задача – создать условия, в которых саморазвитие становится доступным и привлекательным, а побег – не единственной стратегией [1].

Таким образом, современное образование должно решать не только когнитивные, но и экзистенциальные, эмоциональные и ценностные задачи. Центральным инструментом решения этих задач становится *развитие самосознания*.

## *2. Педагогическая модель развития самосознания: четыре уровня.*

Анализ психолого-педагогической и нейронаучной литературы позволяет выделить четыре взаимосвязанных, но относительно автономных уровня самосознания, развитие которых составляет содержание педагогической работы. В отличие от абстрактных философских моделей, данная структура позволяет конкретизировать образовательные цели и методы.

*Первый уровень – телесное самосознание (интероцепция).* Это способность осознавать сигналы собственного тела: сердцебиение, дыхание, мышечное напряжение, усталость, голод, интуитивные ощущения. Исследования А. Дамасио и А.Д. Крейга показывают, что фундаментальное чувство «бытия» строится на нейронных представлениях внутреннего состояния тела [3; 4]. В образовательной практике это означает, что ученик, не чувствующий своего тела, не способен к полноценной саморегуляции, осознанному вниманию и эмоциональному интеллекту.

*Педагогическая задача:* формирование навыков телесного осознания, способности различать телесные сигналы и связывать их с эмоциональными и когнитивными состояниями.

*Второй уровень – эмоционально-личностное самосознание.* Это способность осознавать собственные эмоции, желания, мотивы, черты личности, а также подавленные переживания и защитные механизмы. Как показал К.Г. Юнг, интеграция «теневого» аспекта личности – ключевое условие психологической зрелости [22]. В образовательном контексте это означает, что ученик учится

распознавать свои эмоции, принимать их, исследовать их причины и управлять эмоциональными состояниями без подавления и импульсивной реакции.

*Педагогическая задача:* развитие эмоциональной компетентности как составляющей личностных и метапредметных результатов образования (в терминах ФГОС).

*Третий уровень – интеллектуально-рефлексивное самосознание (метакогниция).* Это способность думать о собственном мышлении, анализировать свои когнитивные стратегии, выявлять логические ошибки и когнитивные искажения, а также подвергать сомнению основы собственных убеждений. Как отмечает К. Макгинн, человеческий мозг «закрыт» для понимания некоторых фундаментальных аспектов реальности, но может использовать культурные инструменты (науку, философию, рефлексивные практики) как продолжения своего мышления [12].

*Педагогическая задача:* формирование привычки к рефлексивным паузам, сомнению в собственных выводах, различению фактов и интерпретаций.

*Четвёртый уровень – ценностно-смысловое самосознание.* Это способность находить смысл за пределами личной выгоды, действовать из служения другим, обществу, будущему, воспринимать вдохновение как естественное состояние. В психологии это измерение описано А. Маслоу как «самотрансценденция», в трансперсональной традиции – как опыт связи с чем-то большим, чем индивидуальное эго [5; 8]. В образовательном контексте это означает, что ученик способен формулировать собственные ценности, ставить цели в соответствии с ними и находить смысл в учебной деятельности, выходящий за рамки внешних оценок и наград.

*Педагогическая задача:* развитие ценностно-смысловой сферы как основы самоопределения и осознанной гражданской позиции.

Четыре уровня – это не строгая иерархия, а скорее струны одного инструмента: полное звучание личности возможно только при скоординированной работе всех. Педагогическая модель развития самосознания интегрирует эти уровни в единое образовательное пространство.

### 3. Педагогический портрет Homo Creator: что развиваем и зачем.

Если самосознание в своей интегральной полноте является целью педагогической работы, то необходим ориентир, фиксирующий желаемое состояние личности. Таким ориентиром может служить конструкт «Homo Creator» (человек, который творит). Это не новый биологический вид и не элитарный идеал, а качественное состояние человека, достигшего высокого уровня интеграции четырёх измерений самосознания и способного к сознательным, ответственным и творческим действиям.

В педагогическом ключе Homo Creator – это личность, обладающая следующими компетенциями.

Таблица 1

Компетенция	Проявление в образовательной деятельности
Метакогнитивная саморегуляция	Способность наблюдать свои мысли и эмоции с определённого расстояния, делать паузу между стимулом и реакцией, выбирать осознанный ответ
Эмоциональная регуляция	Способность распознавать эмоции, принимать их, исследовать их телесные корреляты и преобразовывать деструктивные паттерны
Внутренняя мотивация	Учится и творит не ради внешней оценки или вознаграждения, а потому, что сам процесс приносит смысл и удовлетворение
Гибкая идентичность	Осознаёт себя как процессуальное, текучее существо, способное к изменениям и росту, не жёстко привязанное к социальным ролям
Смыслообразование и служение	Поступки выходят за рамки личной выгоды и включают измерение служения другим, обществу, будущему

Формирование этих компетенций требует переориентации образовательного процесса с «подготовки к жизни» на «жизнь как развитие». Каждый урок, каждое взаимодействие может быть актом развития самосознания, если оно организовано соответствующим образом.

### 4. Нейробиологическое обоснование педагогических стратегий.

Современные нейробиологические исследования не только подтверждают возможность развития самосознания, но и указывают на конкретные механизмы, которые могут быть активированы педагогическими методами. Это позволяет перейти от интуитивных практик к научно обоснованным стратегиям.

*Сеть пассивного режима (Default Mode Network, DMN).* DMN активируется в состоянии покоя, во время мечтаний, самореферентного размышления и построения автобиографического нарратива [13]. У большинства людей DMN работает в режиме гиперактивности: постоянное повторение тревожных мыслей о себе, социальное сравнение, сожаления о прошлом, страхи о будущем. Этот «шум» мешает концентрации, вызывает руминации и является нейробиологической основой многих тревожных и депрессивных состояний.

*Педагогический вывод:* регулярные *рефлексивные паузы*, практики осознанного внимания и медитативные упражнения снижают активность DMN и укрепляют связи между DMN и исполнительными сетями [14]. Это создаёт нейробиологическую основу для метакогнитивных способностей: ученик может наблюдать свои автоматические мысли как объект, не полностью погружаясь в них. На практике это означает: 1–2 минуты тишины в начале урока, «дневники мыслей», упражнения на переключение внимания.

*Нейропластичность.* Способность мозга изменять свою структуру и функции под воздействием повторяющегося опыта означает, что развитие самосознания – это не абстрактное «самосовершенствование», а конкретное физическое переустройство мозга, требующее времени, повторения и правильной организации практики [14].

*Педагогический вывод:* педагогические практики должны быть *систематическими* (не разовыми акциями) и *повторяющимися*. Эффект дают не «уроки психологии», а встроенные в повседневную образовательную рутину рефлексивные практики: ежедневные «пятиминутки» самонаблюдения, регулярные групповые обсуждения эмоциональных состояний, еженедельные самооценочные листы.

*Состояние потока.* М. Чиксентмихайи описал состояние полного поглощения активностью, потери самосознания и изменения восприятия времени [2]. С нейробиологической точки зрения поток связан со снижением активности DMN и увеличением связности между различными мозговыми сетями [16; 18].

*Педагогический вывод:* образовательная среда должна создавать условия для переживания потока: задачи, соответствующие уровню сложности и

способностям ученика, ясные цели, немедленная обратная связь, ощущение контроля над процессом. Поток – это не «развлечение», а продуктивное состояние обучения и творчества.

#### 5. Эпигенетическая чувствительность образования.

Развитие самосознания имеет не только нейробиологическое, но и эпигенетическое измерение. Эпигенетика изучает изменения экспрессии генов, вызванные опытом, включая психологический и социальный. Ранний стресс, хроническая тревожность и травматические переживания приводят к стойким эпигенетическим модификациям, которые могут передаваться потомству, создавая уязвимость к тревожным и депрессивным расстройствам [9; 15; 17].

Ключевым открытием, имеющим фундаментальное значение для педагогики, является *обратимость эпигенетических изменений*. Целенаправленные психологические практики (осознанность, рефлексия, эмоциональная регуляция) могут менять эпигенетический ландшафт [11]. Э. Блэкберн и Э. Эпел показали, что практики осознанности и снижение хронического стресса замедляют укорачивание теломер – маркер биологического возраста [2].

*Педагогический вывод*: каждое взаимодействие с учеником, особенно в детстве и подростковом возрасте, оставляет не только психологический, но и эпигенетический след. Образовательная среда должна быть *эпигенетически чувствительной*: минимизировать хронический стресс, создавать атмосферу психологической безопасности, поддерживать практики саморегуляции. Педагог, осознающий, что у каждого ученика есть своя родовая и культурная история, создаёт пространство для безопасного исследования и трансформации, не навязывая интерпретации, а поддерживая самостоятельное осознание.

#### 6. Этапы педагогического сопровождения развития самосознания.

Развитие самосознания – это не единичное событие, а процесс, имеющий определённую динамику. В зависимости от возраста, образовательного контекста и индивидуальных особенностей, педагогическая поддержка строится по-разному.

*Начальная школа (6–10 лет).* На этом этапе ребёнок учится различать внутренние состояния. Ключевые педагогические методы: телесные упражнения («Где в теле живёт радость/грусть?»), игры на распознавание эмоций («Угадай чувство»), простые рефлексивные практики («Что я сегодня узнал о себе?»). Формируется первичное телесное и эмоциональное самосознание.

*Основная школа (10–14 лет).* Пубертатный период сопровождается интенсивными изменениями в теле, эмоциях и самовосприятии. Ключевые методы: групповые обсуждения эмоциональных состояний, дневники самонаблюдения, упражнения на отделение «Я есть» от «Я чувствую/думаю», проектные задания на самопознание («Мои сильные стороны», «Моя жизненная история»). Развивается эмоциональная регуляция и метакогнитивные способности.

*Старшая школа и вуз (14–22 года).* На этом этапе акцент смещается на ценностно-смысловую сферу и интегральную способность действовать «всем существом». Ключевые методы: философские и этические дискуссии, рефлексивные эссе, проекты социального служения, профориентационные практики с акцентом на ценности и смыслы. Формируется целостная идентичность и способность к ответственному выбору.

На всех этапах важны:

- *рефлексивные паузы* – регулярные моменты остановки и самонаблюдения;
- *диалог и обратная связь* – создание сообщества практики, где ученики делятся опытом;
- *игровое моделирование* – безопасное экспериментирование с новыми способами поведения;
- *телесное вовлечение* – движение, дыхательные упражнения, работа с проприоцепцией.

### *7. Практические методы и технологии развития самосознания.*

На основе предложенной модели разработаны конкретные методы, которые могут быть интегрированы в образовательный процесс без дополнительных ресурсов.

#### *7.1. Методы развития телесного самосознания.*

Таблица 2

Метод	Описание	Возраст
«Сканер тела»	2–3 минуты в начале урока: ученики закрывают глаза и последовательно сканируют тело от стоп до макушки, отмечая напряжение и расслабление	Все возраста
«Карта эмоций в теле»	После обсуждения эмоциональной ситуации ученики закрашивают контур тела, отмечая, где какое чувство ощущается	6–12 лет
Дыхательные паузы	Простые дыхательные упражнения между заданиями для восстановления внимания и снижения тревожности	Все возраста

### 7.2. Методы развития эмоциональной компетентности.

Таблица 3

Метод	Описание	Возраст
«Колесо эмоций»	Ученики используют «колесо эмоций» (Роберта Плутчика) для точного называния своих чувств вместо «мне плохо/хорошо»	10–18 лет
Дневник эмоций	Ежедневная запись: «Какое событие вызвало у меня самую сильную эмоцию сегодня? Как я отреагировал? Как я хотел бы отреагировать в следующий раз?»	12–18 лет
Групповой эмоциональный круг	В конце недели ученики по кругу делятся одним переживанием и получают обратную связь от группы	10–18 лет

### 7.3. Методы развития метакогниции.

Таблица 4

Метод	Описание	Возраст
«Три вопроса перед заданием»	Перед выполнением сложного задания: «Что я уже знаю об этом?», «Что мне нужно узнать?», «Как я буду это делать?»	10–18 лет
«Мои мысли – не я»	Упражнение на отделение себя от мыслей: ученики записывают тревожные мысли, затем переформулируют их как объекты наблюдения («У меня есть мысль, что...», а не «Я боюсь...»)	12–18 лет
Рефлексивный портфолио	Сбор работ с комментариями о процессе мышления: «Что было трудно?», «Как я нашёл решение?», «Что я понял о себе в процессе?»	10–18 лет

### 7.4. Методы развития ценностно-смысловой сферы.

Таблица 5

Метод	Описание	Возраст
«Мои ценности»	Упражнение на сортировку ценностных карточек и обоснование выбора. Обсуждение: «Какие ценности важны для меня и почему?»	12–18 лет

Социальные проекты	Реализация проекта, направленного на помощь другим, с последующей рефлексией: «Что я чувствовал?», «Что изменилось во мне?»	12–18 лет
Эссе-рефлексия	Письменное размышление на тему: «Что для меня значит быть человеком?», «Какую жизнь я хочу прожить?»	14–22 года

### 7.5. Диагностика развития самосознания.

Для оценки прогресса могут использоваться:

- *Опросник эмоционального интеллекта* (адаптированный вариант);
- *Методика «Оценка метакогнитивных навыков»* (анкета самооценки);
- *Экспертная оценка учителем по шкале*: способность к рефлексии, эмоциональная регуляция, осмысленность действий;
- *Портфолио рефлексивных записей* (качественный анализ изменений).

*Заключение: образование как антропологическая практика.*

Современное образование не может ограничиваться трансляцией знаний и формированием узких компетенций. В условиях антропологического перехода его миссия – стать пространством, где человек встречается с самим собой, раскрывает свои глубинные потенциалы и учится управлять своим развитием. Центральной педагогической задачей становится развитие интегрального самосознания, включающего телесный, эмоционально-личностный, интеллектуально-рефлексивный и ценностно-смысловой уровни.

Предложенная педагогическая модель и конкретные методы позволяют перейти от деклараций к практике. Рефлексивные паузы, дневники эмоций, телесные упражнения, ценностные дискуссии – эти инструменты могут быть встроены в существующий образовательный процесс без дополнительных ресурсов, но требуют переосмысления роли педагога: от транслятора знаний к антропологическому практику, поддерживающему становление целостной, творческой и ответственной личности – Homo Creator.

### *Список литературы*

1. Robust prediction of individual creative ability from brain functional connectivity / R.E. Beaty, Y.N. Kenett, M.D. Rosenberg [et al.] // PNAS. – 2018. – Vol. 115. No. 5. – P. 1087–1092.

2. Blackburn E. The telomere effect: A revolutionary approach to living younger, healthier, longer / E. Blackburn, E. Epel. – New York: Grand Central Publishing, 2017. – 416 p.
3. Craig A.D. How do you feel – now? The anterior insula and human awareness / A.D. Craig // Nature Reviews Neuroscience. – 2009. – Vol. 10. No. 1. – P. 59–70.
4. Damasio A. Self comes to mind: Constructing the conscious brain / A. Damasio. – New York: Pantheon Books, 2010. – 384 p.
5. Csikszentmihalyi M. Flow: The psychology of optimal experience / M. Csikszentmihalyi. – New York: Harper & Row, 1990. – 336 p.
6. Ellis B.J. Beyond the reactive and the proactive: The adaptive calibration model of stress responsivity / B.J. Ellis, M. Del Giudice // Psychological Review. – 2023. – Vol. 130. No. 2. – P. 345–378.
7. Festinger L. A theory of cognitive dissonance / L. Festinger. – Stanford: Stanford University Press, 1957. – 315 p.
8. Grof S. The adventure of self-discovery / S. Grof. – Albany: State University of New York Press, 1988. – 321 p.
9. Jablonka E. Evolution in four dimensions: Genetic, epigenetic, behavioral, and symbolic variation in the history of life / E. Jablonka, M.J. Lamb. – Cambridge, MA: MIT Press, 2005. – 552 p.
10. Kahneman D. Attention and effort / D. Kahneman. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973. – 246 p.
11. Rapid changes in histone deacetylases and inflammatory gene expression in expert meditators / P. Kaliman, M.J. Álvarez-López, M.C. Tomás [et al.] // Psychoneuroendocrinology. – 2014. – Vol. 40. – P. 96–107.
12. McGinn C. Problems in philosophy: The limits of inquiry / C. McGinn. – Oxford: Blackwell, 1993. – 160 p.
13. Menon V. 20 years of the default mode network: A review and synthesis / V. Menon // Neuron. – 2023. – Vol. 111. No. 17. – P. 2639–2665.
14. Mora-Alvarez M.G. The impact of an online mindfulness training on psychological outcomes, attention, and neuroplasticity / M.G. Mora-Alvarez // Scientific

Reports. – 2023. – Vol. 13. – Art. 22635. DOI 10.1038/s41598-023-48706-0. EDN EZOVIQ

15. Meaney M.J. Epigenetics and the biological definition of gene × environment interactions / M.J. Meaney // *Child Development*. – 2010. – Vol. 81. No. 1. – P. 41–79.

16. Ulrich M. Neural correlates of flow experience during video game playing / M. Ulrich // *NeuroImage*. – 2014. – Vol. 101. – P. 227–238.

17. Turecki G. Effects of the social environment and stress on glucocorticoid receptor gene methylation: A systematic review / G. Turecki, M.J. Meaney // *Biological Psychiatry*. – 2016. – Vol. 79. No. 2. – P. 87–96.

18. Gomutbutra P. The effect of mindfulness-based intervention on brain-derived neurotrophic factor (BDNF): A systematic review and meta-analysis of controlled trials / P. Gomutbutra // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 11. – Art. 2209. DOI 10.3389/fpsyg.2020.02209. EDN HLIOMS

19. Yalom I.D. *Existential psychotherapy* / I.D. Yalom. – New York: Basic Books, 1980. – 524 p.

20. Zheng J. The unbearable slowness of being: Why do we think at 10 bits/s? / J. Zheng, M. Meister // *Neuron*. – 2024. – Vol. 112. Issue 3. – P. 355–367.

21. Аристотель. *Метафизика* / Аристотель // *Сочинения: в 4 т. Т. 1.* – М.: Мысль, 1976. – 550 с.

22. Дубровский Д.И. Биологические предпосылки антропологического кризиса. Где следующая остановка? / Д.И. Дубровский // *Человек*. – 2012. – №6. – С. 5–14. EDN PJQSPL

23. Юнг К.Г. *Архетип и символ* / К.Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.

24. Выготский Л.С. *Психология развития человека* / Л.С. Выготский. – М.: Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.

25. Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения* / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с. EDN YQOMCU

26. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность* / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.

27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. EDN TDWNDE

28. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл; Академия, 2007. – 528 с. EDN QXQIMT

29. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 2000. – 148 с.

30. Кравцова Е.Е. Психологические основы дошкольного образования / Е.Е. Кравцова. – М.: Смысл, 2016. – 240 с.

---

**Павленко Светлана Александровна** – канд. психол. наук, интегративный психолог, трансформационный коуч ИСТА, игропрактик, Жлобин, Республика Беларусь.

---