



**Алеся ЕЛУПАХИНА,**  
исследователь в области психологических наук,  
старший преподаватель кафедры  
дошкольного и начального образования  
Минского областного института развития образования

## ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Представлены результаты эмпирического исследования технологического компонента образовательной среды на основании изучения характеристик содержательно-дидактической и личностно ориентированной модели обучения. В качестве характеристик анализируются знания и умения воспитателя дошкольного образования по целевому, содержательному, организационному, коммуникативному аспектам педагогической деятельности. Делается вывод о том, что технологический компонент образовательной среды является необходимым условием качества образования детей и обеспечения их благополучного развития в учреждении дошкольного образования.

**Ключевые слова:** технологический компонент образовательной среды, содержательно-дидактическая модель обучения, личностно ориентированная модель обучения, условия благополучного развития ребёнка, учреждение дошкольного образования.

**Summary.** The article presents the results of an empirical study of the technological component of the educational environment based on the study of the characteristics of the content-didactic and student-centered learning model. As characteristics, the knowledge and skills of the teacher of preschool education are analyzed in terms of target, content, organizational, communicative aspects of pedagogical activity. It is concluded that the technological component of the educational environment

is a necessary condition for the quality of education of children and ensuring their successful development in the institution of preschool education.

**Keywords:** technological component of the educational environment, content-didactic learning model, personality oriented learning model, conditions for the successful development of a child, preschool education institution.

### Вводная часть

Образовательная среда является одним из ключевых контекстов социальной ситуации развития ребёнка в дошкольном детстве. В этой связи особую значимость приобретает проблема прогнозирования её позитивного влияния на долгосрочное психологическое развитие и благополучие воспитанников.

Анализ теоретических позиций отечественных и зарубежных учёных позволяет заключить, что под образовательной средой понимают совокупность условий формирования личности ребёнка, а также возможностей для его благополучного развития (И.А. Баева, А.Н. Веракса, Е.Н. Волкова, Ю.Н. Кулюткин, Е.Б. Лактионова, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, С.В. Тарасов, Т.Е. Титовец, А.В. Хуторской, О.А. Шиян, В.А. Ясвин, R.M. Clifford, T. Harms и др.). В качестве основных структурных составляющих образовательной среды большинство исследователей выделяют пространственно-предметный, социальный и технологический компоненты (И.А. Баева, Г.А. Ковалёв, В.И. Панов, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и др.). На современном этапе в теоретико-эмпирических работах нашло отражение углублённое изучение отдельных аспектов образовательной среды (преимущественно социальных и пространственно-предметных) во взаимосвязи с эмоциональным благополучием, развитием



личностной, познавательной, двигательной, коммуникативной сфер детей дошкольного возраста (Л.Н. Башлакова, Е.В. Бондарчук, Н.Д. Епанчинцева, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Е.О. Смирнова, О.В. Солдатова, О.В. Суворова, В.Н. Шебеко и др.). Исследования технологических средовых характеристик носят в основном прикладной характер в контексте развития у воспитанников определённых способностей, формирования представлений и умений (Е.В. Горбатова, Д.Н. Дубинина, И.В. Житко, Е.И. Смолер, Н.С. Старжинская и др.). При этом работы, раскрывающие роль технологического компонента образовательной среды в его актуальном и прогностическом влиянии на благополучное развитие ребёнка, немногочисленны и фрагментарны. В этой связи представляется важным изучение реализации содержательной специфики технологического компонента образовательной среды учреждений дошкольного образования в актуальной педагогической практике.

#### Основная часть

Содержание технологического компонента образовательной среды представлено технологиями, методами и приёмами, формами организации образовательного процесса, используемыми педагогическими работниками для освоения образования воспитанниками (И.А. Баева, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин и др.). При этом в качестве необходимых характеристик образовательных средств и технологий отмечается их возрастная адресованность и направленность на предоставление возможностей решения психологических задач развития обучающихся [6; 14].

Одной из форм организации образовательного процесса является специально организованная деятельность воспитанников (занятия). В научной литературе обозначены исходные позиции в этом направлении: обучение должно быть нацелено на широкую ориентировку ребёнка в окружающем мире, обретение им личностного смысла деятельности, установление связей и отношений; быть своевременным, учитывающим сензитивные периоды, т.е. наиболее благоприятные периоды наивысших возможностей для эффективного обучения и развития; принимать во внимание зону актуального и предусматривать зону ближайшего развития (Л.С. Выготский); ориентировано на интересы и потребности ребёнка (по Л.С. Выготскому — обучение по «собственной программе»); осуществляться с опорой на способы и формы самостоятельной деятельности ребёнка, интересные виды деятельности; направлено на амплификацию

детского развития в «специфически детских» (А.В. Запорожец) видах деятельности (игра, художественная деятельность, детское экспериментирование) [3; 5].

Вместе с тем эмпирические данные свидетельствуют о неверных представлениях о сущности обучения детей дошкольного возраста, которыми руководствуются педагогические работники при подготовке и проведении специально организованных занятий, игр с воспитанниками [10; 12]. Гипертрофированность учебной модели в проведении занятий с детьми дошкольного возраста приводит к заорганизованности, чрезмерной регламентированности их деятельности, обнаруживает отсутствие подлинной произвольности и сознательного управления своим поведением у воспитанников (Е.Е. Кравцова). Эмпирические данные показывают, что целевые ориентиры детского развития в дошкольном возрасте носят для педагогических работников диффузный и неоперациональный характер, вследствие чего подменяются задачами школьного обучения [1; 10; 12]. Подобная ориентированность воспитателя дошкольного образования на освоение детьми старшего дошкольного возраста предметных задач (прежде всего счёта, чтения, письма) игнорирует закономерности развития, специфику функционирования физиологических систем ребёнка и неизбежно провоцирует будущие трудности обучения, выступает стрессообразующим фактором (М.М. Безруких). Напротив, фокус внимания педагогического работника на смысле профессионального действия в контексте решения задач целостного развития ребёнка обеспечивает построение образовательного процесса, способствующего формированию детской инициативы, коммуникативных, регуляторных, познавательных способностей.

Среди характеристик технологического компонента образовательной среды особое значение придаётся педагогическому инструментарию, обеспечивающему решение современных задач образования [6; 14]. При этом на уровне дошкольного образования определяющая роль отводится методам обучения и воспитания, которые, с одной стороны, сохраняют и поддерживают уникальность дошкольного детства, потенцируют ресурсы возрастного развития, с другой — позволяют эффективно организовывать образовательный процесс [2; 7]. Так, в исследованиях Т.Н. Дороновой, Е.Е. Кравцовой, С.Г. Якобсон установлено влияние игровых методов на эффективность обучения детей



дошкольного возраста. Учёные отмечают, что если организованные педагогическим работником формы деятельности воспитанников строятся в логике игровой деятельности, они «ведут к развитию», т.к. способствуют возникновению внутренней потребности включения в деятельность, а затем, в процессе этой деятельности — мотива обучения. Вместе с тем, если образовательное событие инициировано взрослым и предлагается детям формально, то оно не обеспечивает внутренней мотивации и, следовательно, психологического развития.

Таким образом, проведённый теоретический анализ позволяет рассматривать содержательное наполнение технологического компонента образовательной среды как совокупность условий, обуславливающих благополучное развитие ребёнка или препятствующих ему, что и определило научный интерес нашего эмпирического исследования.

*Данное исследование было направлено на выявление и описание характеристик технологического компонента образовательной среды учреждений дошкольного образования.*

*Выборку исследования* составили 20 старших групп (которые посещали 410 воспитанников) из 11 учреждений дошкольного образования (в которых работали 32 педагогических работника) Минской области, г.Минска, г.Гродно, г.Могилёва.

Эмпирическое исследование технологического компонента образовательной среды осуществлялось на основании изучения характеристик специально организованной

деятельности воспитанников как одной из основных форм реализации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования. С этой целью использовался метод прямого невключённого наблюдения. Объектом наблюдения выступили занятия с воспитанниками (специально организованная деятельность), проводимые педагогическими работниками. На основании теоретического анализа единицами наблюдения определены знания и умения воспитателя дошкольного образования по целевому, содержательному, организационному, коммуникативному аспектам педагогической деятельности, отражающие его направленность на содержательно-дидактическую или личностно ориентированную модель обучения. В качестве способа регистрации показателей использовалась специально разработанная карта, в которой фиксировались («+») наблюдаемые параметры деятельности педагогического работника в определённом временном интервале. Количественный анализ осуществлялся на основании подсчёта числа меток и общего показателя интенсивности их выраженности. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы PASW Statistics 18.0. Экспертное оценивание специально организованной деятельности воспитанников (занятий) осуществлялось высококвалифицированными экспертами, имеющими психологическое образование и учёную степень. Результаты исследования отражены в таблице 1.

Таблица 1

### Результаты изучения технологического компонента образовательной среды учреждений дошкольного образования

Аспекты педагогической деятельности и параметры наблюдения				
Целевой аспект	Личностно ориентированная направленность обучения	n	Содержательно-дидактическая направленность обучения	n
		Конкретность и диагностичность программных задач	134	Обобщённость и формальность программных задач
	Развивающая направленность программных задач	26	Обучающая направленность программных задач	70
Содержательный аспект	Мотивированность содержания занятия	17	Сообщение педагогическим работником цели деятельности	79
	Соответствие содержания занятия поставленным задачам	264	Рассогласование содержания и программных задач	211
	Соблюдение структуры занятия	105	Нарушение логики структуры занятия и смысловой нагрузки его начала, хода и окончания	183
	Доступность и достоверность содержания занятия	174	Содержание занятия не соответствует возрасту детей	209



Аспекты педагогической деятельности и параметры наблюдения				
Организационный аспект	Организация самостоятельной деятельности детей	211	Доминирующая активность педагогического работника	255
	Дифференциация обучения	5	Единые практические задачи и регламентация способов их решения	91
	Индивидуализация обучения	160	Игнорирование личных (индивидуальных) потребностей ребёнка	127
	Стимулирование детской инициативности	80	Ориентация на репродуктивный характер деятельности, подражание, следование образцу, соблюдение требований	208
	Активизация познавательной деятельности детей с помощью проблемных вопросов	137	Стимулирование познавательной деятельности детей с помощью конкретных вопросов	303
Коммуникативный аспект	Положительная личностная оценка	191	Негативная личностная оценка, осуждение, критическая оценка	103
	Деятельностная и результативная оценка	86	Отсутствие или недифференцированная оценка процесса и результата	202
	Оптимальный эмоциональный фон на занятии	194	Отрицательный эмоциональный фон на занятии	94
	Адекватные способы поддержки дисциплины	210	Категоричные распоряжения, запреты	78

Количественный анализ данных по целевому, содержательному, процессуальному и коммуникативному аспектам педагогической деятельности выявил статистически значимые различия в преобладании содержательно-дидактической направленности обучения детей старшего дошкольного возраста на занятии ( $\chi^2=35,21$ , при  $p<0,01$ ).

Результаты оценки *целевого аспекта педагогической деятельности* выявили статистически значимое преобладание параметров «обобщённость и формальность программных задач», «обучающая направленность программных задач» ( $\chi^2=10,94$ , при  $p<0,01$ ). Качественный анализ полноты формулировок программных задач занятий свидетельствует о трудностях декомпозиции и конкретизации задач учебной программы дошкольного образования в диагностируемых образовательных результатах воспитанников, показывает несистемную ориентацию воспитателей дошкольного образования на реализацию развивающего и воспитательного потенциала занятия. Поскольку в дошкольном возрасте интеллектуальное развитие должно быть подчинено развитию эмоциональной сферы ребёнка (Л.С. Выготский, Е.Е. Кравцова), то полноценное развитие личности является необходимым условием для успешного обучения. В этом контексте уместно высказывание В.В. Серикова о том, что «некорректно поставленная цель порождает и некорректно применяемые средства» [9, с. 238]. Очевидно, выявленные особенности целеполагания

воспитателей дошкольного образования могут препятствовать проектированию возрастосообразного содержания занятий и выбору оптимальных педагогических действий для реализации поставленных задач.

Эмпирический анализ *содержательного аспекта* определил преобладание параметров содержательно-дидактической направленности обучения: «сообщение цели деятельности педагогическим работником», «нарушение логики структуры занятия и смысловой нагрузки его начала, хода и окончания», «содержание занятия не соответствует возрасту детей» ( $\chi^2=11,78$ , при  $p<0,01$ ). Полученные данные показывают, что педагогические работники ориентированы на реализацию когнитивного потенциала (трансляция определённой совокупности представлений), тогда как эмоционально-ценностный (мотивация, личный смысл) и деятельностный (непосредственные действия детей) аспекты содержания учитываются ими значительно реже. Кроме того, развивающий эффект обучения достигается не за счёт усвоения самих представлений, а посредством обретаемого ребёнком личностного опыта саморегуляции, рефлексии, принятия и реализации решений, возникающих отношений, востребованности освоенного содержания в дальнейшей свободной деятельности (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Н.Е. Веракса, А.А. Плигин, В.В. Сериков, О.А. Шиян, И.С. Якиманская и др.). Вместе с тем при отборе содержания занятия педагогические работники ориентируются на



поставленные задачи, о чём свидетельствуют высокие значения параметра «соответствие содержания занятия поставленным задачам» ( $n=264$ ).

Полученные данные по параметру «соблюдение структуры занятия» ( $n=105$ ) показывают, что педагогические работники регулярно структурируют материал занятий. Тем не менее, начало, ход и окончание занятия не выполняют свои специфические функции ( $n=183$ ). Так, начало занятия традиционно используется воспитателями дошкольного образования для организации внимания воспитанников и сообщения им цели предстоящей деятельности, тогда как в контексте личностно ориентированной дидактики важно, чтобы ребёнок самостоятельно открывал свою «детскую» цель (смысл деятельности), поскольку освоить программу взрослого он может в меру того, насколько она станет его собственной программой (Л.С. Выготский). Ход занятия организуется педагогическими работниками в виде прямой передачи нового или закрепления уже известного детям содержания (представления, способы действий). Это позволяет утверждать, что детский поиск не стимулируется и рационализируется педагогическим работником, а демонстрируется им. Наряду с этим действие по собственному замыслу позволяет ребёнку стать главным деятелем на занятии и получить новый субъектный опыт, обеспечивая тем самым его саморазвитие. Анализ окончания занятий свидетельствует о его формальном характере и ориентации воспитателей дошкольного образования на повторение пройденного содержания, обобщённую оценку результатов детской деятельности и воспитанников в целом, редкое привлечение детей дошкольного возраста к рефлексии и стимулирование их самооценки. Во многом это препятствует осознанию ребёнком собственной деятельности и присвоению приобретённого опыта, получению личностно значимых образовательных результатов.

Экспертная оценка *организационного аспекта* определила преобладание параметров содержательно-дидактической направленности обучения на занятии: «доминирующая активность педагогического работника», «единые практические задачи и регламентация способов их решения», «ориентация на репродуктивный характер деятельности, подражание, следование образцу, соблюдение требований», «стимулирование познавательной деятельности детей с помощью конкретных вопросов» ( $\chi^2=69,44$ , при  $p<0,01$ ). Полученные результаты показывают, что

взаимодействие воспитателей дошкольного образования с детьми при освоении последними основных элементов содержания занятий характеризуется превалированием педагогического руководства над самостоятельной деятельностью воспитанников, смыслозадающей инициативой взрослого и исполнительской активностью ребёнка.

Анализ степени самостоятельности воспитанников позволяет заключить, что при проведении занятий педагогические работники ориентированы на доминирующую позицию в обучении ( $n=255$ ). Однако реализация принципов личностно ориентированного обучения предполагает такие способы организации совместной деятельности детей и взрослого, когда субъектными характеристиками будет обладать в первую очередь сам ребёнок (Т.И. Чиркова). По словам Л.С. Выготского: «там, где ребёнок чувствует себя источником своего поведения и деятельности, он поступает личностно» [4, с. 59]. В этой связи актуализируется проблема активизации познавательной деятельности и стимулирование инициативности воспитанников на занятии. Согласно данным таблицы 1 педагогические работники редко используют проблемные (открытые) вопросы ( $n=137$ ), которые актуализируют впечатления личного опыта ребёнка, обеспечивают опору на имеющиеся у него представления и умения, побуждают к самостоятельным рассуждениям, аргументации своей точки зрения, активному восприятию окружающей действительности. При этом сопоставление различных точек зрения, диалог позволяют ребёнку «выращивать» своё личное понимание мира [8; 9; 13]. Образовательные ситуации, в которых воспитатель дошкольного образования предоставляет детям возможность открыть или сконструировать собственное представление об изучаемом объекте, неизбежно способствует проявлению и развитию у них личностных познавательных способностей, формированию исследовательской позиции. Истинность детских открытий в этом случае не имеет значения, принципиально важно, что ребёнок выступает в роли субъекта познания, как отмечал Д.Б. Эльконин, — теоретиком, что является важной предпосылкой готовности к переходу на этап следующего психологического возраста младшего школьника [11].

Результаты наблюдения за проявлением дифференциации обучения ( $n=5$ ) показывают, что педагогические работники преимущественно ориентированы на единые способы



организации познавательной и практической деятельности воспитанников на занятии. Очевидно, что решение общих по отношению ко всем воспитанникам программных задач не исключает необходимости гибкого проектирования образовательной работы с учётом индивидуальных особенностей конкретной группы детей, задающих многообразие траекторий их развития внутри психологического возраста (Н.А. Короткова). В этом контексте использование дифференцированного подхода позволяет педагогическому работнику одновременно обучать детей по-разному. Кроме того, в образовательной практике с детьми старшего дошкольного возраста дифференцированный подход имеет принципиальное значение, т.к. обеспечивает развитие у них способности обучать друг друга и является психологическим содержанием личностной готовности к школьному обучению (Г.Г. Кравцов).

В исследовании не установлено значимых различий по параметрам «индивидуализация обучения» и «игнорирование личных (индивидуальных) потребностей ребёнка» ( $\chi^2=3,56$ , при  $p>0,05$ ). В большинстве случаев педагогические работники оказывают различные виды педагогической помощи детям, испытывающим затруднения при выполнении заданий. Вместе с тем личностно ориентированное обучение предполагает индивидуальные задания для ребёнка и выбор способов их решения, предоставление ему возможности заниматься предпочитаемыми видами деятельности, создание ситуаций для проявления его способностей.

Изучение коммуникативного аспекта обучения на занятии показывает значимое преоб-

ладание параметров личностно ориентированной направленности обучения: «положительная личностная оценка», «оптимальный эмоциональный фон на занятии», «адекватные способы поддержки дисциплины» ( $\chi^2=36,29$ , при  $p<0,01$ ). Качественный анализ результатов наблюдения позволяет заключить, что наряду с положительными личностными, деятельностными и результативными оценками, адекватными способами поддержания дисциплины педагогические работники используют отрицательные личностные ( $n=103$ ) и недифференцированные оценки ( $n=202$ ), повышенный тон и императивные требования ( $n=78$ ), негативные спецификации обращений к воспитанникам ( $n=94$ ). Подобные отрицательные воздействия влияют на общепсихологическую атмосферу занятия, её комфортность для детей.

Статистический анализ с использованием U-критерия Манна–Уитни не выявил значимых различий в применении словесных способов передачи и восприятия информации (рассказ, беседа, объяснение, вопрос) педагогическими работниками с содержательно-дидактической или личностно ориентированной направленностью обучения. Тогда как проверка различий в использовании игровых, практических и наглядных методов обучения показала, что воспитатели дошкольного образования, придерживающиеся личностно ориентированной направленности обучения, используют их значительно чаще, чем воспитатели дошкольного образования, ориентированные на содержательно-дидактическое обучение (при  $p<0,01$ ). Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

### Показатели методов обучения у педагогических работников с личностно ориентированной и содержательно-дидактической направленностью обучения

Наименование методов обучения	Личностно ориентированная направленность обучения	Содержательно дидактическая направленность обучения	U-критерий Манна–Уитни	p-уровень
Игровые	124	35	9	0,001
Наглядные	168	129	27	0,001
Практические	181	132	38,5	0,001
Словесные	191	201	97	0,261

Следует отметить, что спецификой дидактики дошкольного обучения выступает взаимопроникновение игры и обучения (Е.Е. Кравцова, Е.И. Радина). Кроме того, формирова-

ние любых умений как личностных новообразований возможно только в деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн). В этом контексте широкое использование игровых



и практических методов обучения обеспечивает его развивающий характер, тогда как приоритет словесных — только трансляцию определённой совокупности представлений.

### Выводы и рекомендации

Таким образом, при проведении специально организованной деятельности (занятий) воспитатели дошкольного образования ориентированы на реализацию регламентированного содержания, его когнитивную направленность, проявление собственной активной позиции, демонстрацию образцов действий и репродуктивный характер взаимодействия с детьми. Отметим, что подобное обучение может обуславливать трудности личностного развития ребёнка, несформированность его психологической готовности к переходу на следующий возрастной этап, ограничивать способности к творчеству. Тогда как личностно ориентированное обучение позволяет педагогическому работнику пробуждать и поддерживать детскую инициативу, обращаться к ребёнку как носителю субъектного опыта, обеспечивать избирательность к объектам познания и видам деятельности, наравне взаимодействовать со взрослым и сверстниками.

Приведённые результаты исследования подтверждают правомерность определения технологического компонента образовательной среды учреждения дошкольного образования как необходимого условия качественного обучения, воспитания и развития детей, их благополучия. Понимание педагогическим работником закономерностей детского онтогенеза, широкая ориентировка в образовательной программе, осознание развивающих возможностей видов деятельности, умение планировать и реализовывать образовательный процесс с воспитанниками, а также рефлексивно оценивать его психологические и дидактические основания имеют первостепенное значение для благополучного развития детей дошкольного возраста. В свою очередь неспособность педагогического работника обеспечить воспитанникам при помощи подходящих и целесообразных способов опыт, соответствующий их возрасту, приводит к нереализованности потенциала ребёнка, выступает фактором риска его полноценного развития и, соответственно, психологического благополучия как на данном этапе онтогенеза, так и в долгосрочной перспективе.

Эмпирические данные свидетельствуют о необходимости целенаправленного формирования личностно ориентированной модели обучения у воспитателей дошкольного

образования, как на этапе получения образования, так и последующего профессионального становления.

*Статья поступила в редакцию 26.10.2020 г.*

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Безруких, М. М. Дошкольник. Мифы и реальности / М. М. Безруких // Вестник практической психологии образования. — 2011. — Т. 8, № 4. — С. 16–21.
2. Белолуцкая, А. К. Качество дошкольного образования и уровень развития детей: обзор исследований / А. К. Белолуцкая, А. Н. Веракса // Вопросы психологии. — 2018. — № 2. — С. 153–163.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: АСТ; Астрель. — 2009. — 671 с.
4. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. — М.: Смысл; Эксмо, 2004. — 512 с. — (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
5. Кравцов, Г. Г. Психология и педагогика обучения дошкольников: учеб. пособие / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. — М.: Мозаика-Синтез, 2013. — 264 с.
6. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. — СПб.: Питер, 2007. — 347 с. — (Серия «Практическая психология»).
7. Панько, Е. А. Воспитатель дошкольного учреждения: Психология: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Е. А. Панько. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск: Зорны верасень, 2006. — 264 с.
8. Плигин, А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика: монография / А. А. Плигин. — М.: Профит Стайл, 2007. — 432 с.
9. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В. В. Сериков. — М.: Логос, 2012. — 448 с.
10. Соценко, Т. Анализ качества условий благополучного развития ребёнка в образовательной среде учреждения дошкольного образования / Т. Соценко, А. Елупахина, Ж. Богданович // Пралеска: дашкольная адукацыя: штомесячны навукова-метадычны ілюстраваны часопіс. — 2020. — № 1. — С. 9–14.
11. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — 2-е изд. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. — 416 с. — (Серия «Психология Отечества»).
12. Шиян, О. А. Средства развития профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образования / О. А. Шиян, А. Н. Якшина, С. А. Задаев, Т. Н. Ле-ван // Современное дошкольное образование. — 2019. — № 4 (94). — С. 14–35.
13. Якиманская, И. С. Основы личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская. — М.: Бином. Лаборатория знаний, 2011. — 220 с.
14. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.