

УДК 376.1-053"465.00/.07"
ББК 4450.091

ГРНТИ 14.35.07, 14.29.33

Код ВАК 13.00.03

Астахова Любава Геннадиевна,

старший преподаватель, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского; 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26; e-mail: tlyubavushka@list.ru.

Иванова Ирина Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского; 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, 26; e-mail: ivanovadiv@yandex.ru.

СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: саморазвитие личности; гуманизм; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья; дополнительное образование; учреждения дополнительного образования; дошкольники.

АННОТАЦИЯ. Характерной чертой современного этапа развития образования становится ориентация на максимальную индивидуализацию сопровождения развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья под руководством педагога, психолога. Образовательным пространством, благоприятствующим для реализации сопровождения саморазвития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, является среда дополнительного образования детей. На сегодняшний день отсутствует должная теоретико-методологическая проработка сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в дополнительном образовании. Авторы предлагают свой вариант видения подхода к организации сопровождения саморазвития детей дошкольного возраста в условиях дополнительного образования. Исследование опирается на разработки В. И. Слободчикова о становлении процессов самопознания и саморазвития личности в ходе возрастного развития. В статье подробно рассматривается одна из пяти ступеней развития субъектности человека, характерная для детей дошкольного возраста, – ступень одушевления, когда ребенок вместе с близким взрослым осваивает предметно-опосредованные формы общения в плане совместных имитационно-предметных действий с реальным партнером и в плане изобразительных игровых действий с воображаемым партнером. Рассмотрены адаптивный и неадаптивный вариант саморазвития ребенка дошкольного возраста, предложены их описательные характеристики, выделена специфика сопровождения ребенка в условиях каждой из рассматриваемых линий: 1) саморазвитие по линии истинной идентификации; 2) саморазвитие по линии ложной идентификации; 3) саморазвитие по компенсаторному типу. В заключении сделаны выводы о требованиях и условиях, а также о возможных перспективах реализации сопровождения саморазвития детей с ограниченными возможностями здоровья в организации дополнительного образования детей.

Astahova Liubava Gennadiievna,

Senior Lecturer, Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia.

Irina Viktorovna Ivanova,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga, Russia.

SUPPORT OF SELF-DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES IN ADDITIONAL EDUCATION

KEYWORDS: personal development; humanism; disabilities; additional education; further education; pre-school children; children with disabilities.

ABSTRACT. A characteristic feature of the current stage in the development of education is the orientation toward the maximum individualization of the accompanying development of the child with disabilities under the guidance of a teacher or a psychologist. The educational space that is favorable for the implementation of self-development support for the students with disabilities, is the environment of additional education for children. To date, there is no proper theoretical and methodological study of the support of self-development of children with disabilities in supplementary education. The authors describe their own vision of the approach to the organization of support for self-development of preschool children in additional education. The study relies on the works of V.I. Slobodchikov about the formation of the processes of self-knowledge and self-development of the individual in the course of age development. The paper discloses one of the five stages of development of person's subjectivity, that is typical of preschoolers. This is the stage of personification, when a child together with an adult learns to communicate during a game with imaginary partner. Two variants of child's development are discussed – adaptive and non-adaptive – their features are analyzed and the type of support given to children in these variants are described: 1) self-development via real identification; 2) self-development via false identification; 3) self-development of compensatory type. In conclusion the paper provides requirements and outlines conditions and

perspectives of self-development support for disabled children in additional educational institutions.

Характерной чертой современного этапа развития образования становится ориентация на максимальную индивидуализацию сопровождения развития каждого ребенка, особенно ребенка с ограниченными возможностями здоровья, под руководством педагога, педагога-психолога. В условиях инклюзивного образования реализация данного подхода осуществляется посредством разработки траекторий развития детей, создания индивидуальных образовательных маршрутов и образовательных программ. В этой связи в образовательных организациях всех типов важное значение приобретает специально организованная деятельность по целенаправленному созданию развивающей среды, позволяющей достигать результатов и эффектов в личностном, социальном, интеллектуальном развитии современных детей и подростков. Принятая Правительством РФ Концепция модернизации российского образования определяет приоритетные цели, решение которых требует построения адекватной системы сопровождения.

Еще в конце XX в., рассматривая вопросы образования и современных духовных ценностей, Л. А. Степашко писала: «Образовательный процесс предстает как процесс саморазвития, самореализации, самоопределения человека, направляемый императивами гуманистического содержания и характера» [10]. В последние годы проблема педагогической поддержки, сопровождения детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, стала особенно актуальной и находит свое воплощение в образовательной практике. Идеи сопровождения детей сегодня рассматриваются как одни из приоритетных в свете развития образования (Е. А. Александрова [1], Г. Бардиер [3], Н. Р. Битянова [4], Т. И. Чиркова [14] и др.)

Особую актуальность видение реализации сопровождения обучающихся приобретает в аспекте идей саморазвития личности, ее самопрогнозирования и самосовершенствования (В. Г. Маралов, Б. М. Мастеров, А. Б. Орлов, Г. А. Цукерман). По словам отечественных психологов Г. А. Цукерман, Б. М. Мастерова, «проблема саморазвития буквально ворвалась в современное педагогическое сознание» [13, с. 6].

Взгляды отечественных психологов на проблему саморазвития личности едины в принципиальном утверждении, согласно которому человек в процессе саморазвития приобретает много новых качеств и способ-

ностей, которые ранее не были актуализированы, что демонстрирует большую широту смысла саморазвития (К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, Н. Н. Михайлова, Н. А. Низовских, А. Б. Орлов, Г. А. Цукерман, И. С. Якиманская и др.) [7]. В психологии процесс полного раскрытия личности, обеспечивающий свободное проявление Я, является одним из механизмов саморазвития. Здесь речь идет о персонификации личности [2].

Изучив современное состояние проблемы сопровождения саморазвития обучающихся в образовательной практике (В. П. Бедерханова, Б. М. Мастеров, Г. К. Селевко, М. И. Рожков, А. Н. Тубельский, В. П. Голованов, Л. Н. Куликова, Ш. А. Амонашвили, В. И. Андреев и др.), приходим к выводу о том, что наряду с ее актуальностью и предзаданностью личностно ориентированной тенденцией развития образования, не все образовательные организации на сегодня оказываются готовыми реализовывать сопровождение саморазвития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Педагогическая активность в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья должна быть направлена на создание условий для их саморазвития, самореализации и социализации, на максимально возможное включение их в жизнь социума и межличностные отношения, на преодоление их изолированности в обществе (И. Ф. Дементьева, Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга).

О. Н. Тверская рассматривает «готовность к самореализации» детей с ограниченными возможностями здоровья в качестве одного из компенсаторных механизмов, обеспечивающих максимально возможную для данного ребенка интеграцию в общество, в контексте взаимосвязи основных категорий общей и специальной педагогики («компенсация», «адаптация», «социализация», «реабилитация», «коррекция») [11, с. 138–139].

Актуальные сегодня идеи фасилитирующего обучения, находящие общие тенденции с сопровождением саморазвития детей, предполагают роль педагога, состоящую в том, чтобы лишь стимулировать в ребенке изначально заложенное стремление к саморазвитию. Здесь уместно вспомнить высказывание Л. Н. Толстого, который говорил о том, что важным условием, обеспечивающим гармоническое развитие личности, является сама образовательная система, в данном случае для полноценной реализа-

ции идей самовоспитания и саморазвития требуется отсутствие предусмотренных заранее программ, жестких учебных планов, сдерживающих свободное проявление Я ребенка; применение методов и средств с учетом интересов и желаний детей, их родителей и наличие соответствующих педагогов, любящих и хорошо знающих свой предмет [12]. Данные условия по понятным причинам не могут быть реализованы в общеобразовательных организациях, деятельность которых регламентирована учебными планами, программами и системой отметочного обучения. Наряду с этим организации дополнительного образования детей обладают широкими возможностями для реализации сопровождения саморазвития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обладая гибкостью и вариативностью построения образовательного процесса, предоставляя условия для проявления индивидуальности каждого ребенка в выборе видов деятельности, творческого объединения, методов и средств обучения, педагога. Как подчеркивает В. И. Слободчиков, «...образовательный процесс учреждений дополнительного образования детей характеризуется отсутствием универсальных, единых для всех стандартов содержания образования ... наряду с этим, налицо подчиненность природе ребенка, его “нормальному развитию”, естественному росту, культурному и личностному становлению» [9, с. 354–355].

Сегодня системе дополнительного образования детей отведено особое место, ее востребованность нашла отражение в основополагающих документах образовательной политики страны: Национальной доктрине образования в РФ, Федеральной целевой программе развития образования, федеральных государственных образовательных стандартах. В документах подчеркивается, что организациям дополнительного образования принадлежит особая роль в развитии способностей, социального и профессионального самоопределения обучающихся [15].

В системе дополнительного образования присутствует та самая «ситуация успеха» (по Л. С. Выготскому), партнерские отношения между педагогом и учащимися, способствующие полноценному воспитанию личности, ее саморазвитию [5].

Для каждой возрастной ступени дополнительного образования сопровождение саморазвития детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, способно предложить свой содержательный аспект, исходя из особенностей целеполагания развития личности в условиях возрастного периода. Применительно к дошкольному возрасту это обеспечение самопозна-

ния себя и окружающего мира, поддержка эмоционального развития ребенка, актуализация индивидуальных психологических возможностей, определение предметных предпочтений.

Важной задачей реализации сопровождения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в организации дополнительного образования является разработка вопросов моделирования содержания образовательной среды на принципах вариативности и совершенствования содержания профессионально-педагогической работы педагога с учетом реализации сопровождения саморазвития детей.

Полагаем, что сопровождение саморазвития ребенка дошкольного возраста в организации дополнительного образования должно строиться в опоре на исследование ученого-психолога В. И. Слободчикова о становлении процессов самопознания и саморазвития личности в ходе возрастного развития [9, с. 44–48]. Автор выделил пять базисных общностей, или ступеней развития субъектности человека. Для детей дошкольного возраста характерна **ступень одушевления**, когда ребенок вместе с близким взрослым осваивает предметно-опосредованные формы общения в плане совместных имитационно-предметных действий с реальным партнером и в плане изобразительных игровых действий с воображаемым партнером. В начале ступени одушевления стоят два значимых события – прямохождение и речь как *способы первичного самоопределения во внешнем и внутреннем пространстве субъективности*. Это ступень овладения культурными навыками и способностями, здесь ребенок впервые открывает свою собственную личность («Я сам!»), осознает себя субъектом собственных желаний и умений. Эту ступень В. И. Слободчиков назвал ступенью одушевления, подчеркивая, что именно здесь ребенок *впервые осознает себя субъектом собственной душевной жизни, собственных желаний и умений*. Дошкольное детство (3–6,5 лет) приходится на стадию освоения и характеризует период становления самобытности (по В. И. Слободчикову). Ребенок пытается выделить себя из окружающего мира.

Саморазвитие здесь осуществляется совместно со значимыми взрослыми. На этой ступени закладываются регуляторы поведения и саморазвития: притязания на признание, первичные ценностно-смысловые ориентиры, соподчинение мотивов. Эти единицы являются взаимнообусловленными и формируются под влиянием взрослого человека, с которым идентифицируется ребенок. Вектор направленно-

сти саморазвития определяет его адаптивный и неадаптивный вариант.

Основываясь на теоретическом анализе литературы по проблеме исследования, а также беря во внимание опыт образовательной практики, полагаем, что существуют две линии саморазвития – адаптивная и неадаптивная, при этом вторая из них определена фактором ложной идентификации и отсутствием самопринятия. Адаптивная / неадаптивная линия саморазвития определяется самопринятием / отсутствием самопринятия личности. Самопринятие обеспечивает самопрогнозирование личности, опираясь на него как на конечный результат самопознания.

Итоговый результат по стратегиям саморазвития личности будет определяться именно своеобразием сочетания самопринятия и самопрогнозирования. Самопрогнозирование как основа стратегии саморазвития в большей степени определяется уровнем самопринятия личности, обратная тенденция менее вероятна.

Для **саморазвития, разворачивающегося по линии самопрогнозирования и самоутверждения** в разных видах деятельности, характерно самопринятие, основанное на действии механизма притязаний на признание, имеющего активно-деятельностную смысловую основу «принять ребенка таким, какой он есть, найти и развить его положительные качества». Не менее важным фактором, предопределяющим возможность осуществления ребенком самопринятия, является соподчинение мотивов в иерархичном превалянии нравственных норм, механизм которого закладывается в общении со значимым взрослым, в процессе социализации. Сформированное соподчинение мотивов закладывает нравственные нормы поведения, которые в дальнейшем станут основой этических эталонов, будут способствовать становлению нравственной устойчивости личности, истинной идентификации и, в результате, саморазвитию по адаптивной линии на протяжении всей жизни.

Неадаптивный вариант саморазвития характеризуется ложной идентификацией и отсутствием самопринятия.

Ложная идентификация зачастую бывает вызвана желанием соответствовать притязаниям на признание, которые не основаны на ценностно-смысловых ориентирах, в результате чего формируется неверная иерархия соподчинения мотивов с превалянием мотивов удовольствия и недооценивания мотивов нравственных норм, ребенок стремится развить в себе неодобряемые обществом качества, что ведет к возникновению негативных психологических (тре-

возность, агрессивность и т.д.) и личностных образований (ложь, агрессия и т.д.).

Отсутствие самопринятия, обеспечивающее компенсаторное саморазвитие, в своей основе имеет невозможность ребенка в полной мере отвечать завышенным требованиям со стороны значимых взрослых, что приводит к отсутствию ощущения собственной уникальности, развитию негативных личностных и психологических образований (зависть, неуверенность в себе, тревожность, проявления агрессии по отношению к себе и окружающим, застенчивость и т.д.).

Представленные линии саморазвития являются достаточно условными, поскольку их априори нельзя выделить в чистом виде, исходя из сложной природы личности. При определенных обстоятельствах они могут переходить одна в другую и нуждаются в специально организованной деятельности взрослых по сопровождению саморазвития ребенка. Применительно к отдельно взятой линии саморазвития сопровождение призвано решать различные ведущие задачи.

Исходя из того, что направленность движения саморазвития в сторону самопринятия на ступени одушевления в основном обеспечивается ориентиром, эталоном, роль которого для ребенка играет значимый взрослый, полагаем, что именно его личность предопределяет направленность всех линий саморазвития ребенка на ступени одушевления:

1) **саморазвитие по линии истинной идентификации.** Личность взрослого, находящаяся в согласии самим с собой, имеющая правильно сложившиеся ценностные ориентации, способствует формированию у ребенка правильного соподчинения мотивов. Также важна личность взрослого, имеющая активно-деятельностную позицию принятия ребенка «принять ребенка таким, какой он есть, найти и развить его положительные качества», что выступают основой для формирования адекватной величины притязаний на признание, не требующих работы компенсаторных механизмов. Здесь ребенок, сравнивая себя с взрослым, пытается найти общие нравственные черты, оценить свои качества и поступки через призму нравственности, добра, честности. Психолого-педагогическое сопровождение здесь призвано решать задачу закрепления достигнутого понимания между ребенком и взрослым, а также способствовать выстраиванию саморазвития ребенка через самопрогнозирование в разных видах деятельности, в котором важную роль также будет играть взрослый;

2) **саморазвитие по линии ложной**

идентификации. Отдельного внимания заслуживает личность значимого взрослого, имеющая негативные ценностные ориентации. Внешняя конгруэнтность взрослого является ложной. Притязания на признание не основаны на ценностно-смысловых ориентирах, имеют попустительский характер, что приводит к формированию у ребенка неправильной иерархии мотивов, например, превалирование мотива удовольствия. Ребенок предоставлен в своем саморазвитии самому себе, при этом, естественно, в условиях доминирования стремления походить на значимого взрослого он будет стараться развить в себе социально неприемлемые качества. В данном случае самопринятие ребенком себя состоялось, но оно характеризуется принятием социально отрицательных качеств личности, которые применительно к ориентиру выступают как положительные. В результате, сталкиваясь с неодобрением своего поведения со стороны окружающих (педагоги, сверстники), у ребенка возникает фрустрация, вызванная непониманием того, почему его не принимают, ведь он так старается быть похожим на «эталон»! Отсутствие конгруэнтности ведет за собой появление и закрепление негативных личностных и психологических образований. В данном случае ведущей задачей сопровождения саморазвития становится придание притязаниям на признание ценностно-смысловой основы, формирование системы мотивов с иерархическим превосходством мотивов следования нравственным нормам. Это требует серьезной работы психолога и педагога со значимым взрослым, направленной на развитие его психологической компетентности, понимания ответственности за судьбу ребенка. Также предполагается психолого-педагогическая поддержка ребенка, корректирующая негативные психологические и личностные образования;

3) *саморазвитие по компенсаторному типу*. Взрослый демонстрирует нравственную линию поведения, при этом имеются завышенные требования к ребенку. Взрослый своим поведением, по незнанию, некомпетентности (стимулирование к росту, творчеству, активности) может сформировать такие притязания, соответствие которым оказывается невыполнимым для ребенка. В данном случае можно говорить о неконгруэнтности личности взрослого, о тенденции решения своих идей личностного роста через личность ребенка. В данном случае притязания на признание носят разрушительный характер, препятствуют самопринятию ребенком себя в силу невозможности отвечать предъявляемым требованиям. В такой ситуации у ребенка разви-

ваются негативные психологические и личностные образования. Ребенок стремится получить одобрение со стороны взрослого. Не получая этого, ребенок прибегает к лжи, у него развивается зависть, чувство тревожности, агрессия по отношению к себе и другим и т.д. Важная задача регуляции компенсаторного саморазвития – регулирование уровня притязаний на признание со стороны значимых взрослых. Также здесь весома роль психолого-педагогической поддержки [7].

Развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья подчиняется общим законам формирования психики и личности человека, что позволяет говорить о наличии у него способности к саморазвитию, самореализации. Наличие специфических закономерностей развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья определяет специфику процесса его саморазвития и самореализации, которые в значительной степени опосредованы природными (в том числе первичный дефект, тяжесть нарушения и время его возникновения) и социальными (включая направления проявления «социального вывиха») факторами, что, безусловно, требует создания специальных дополнительных условий для саморазвития и самореализации таких детей. Сегодня в условиях инклюзивного образования, несмотря на некоторые ограничения, на социальном уровне компенсации имеются предпосылки для успешной компенсации нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья на основе идеи сопровождения саморазвития и самореализации [11, с. 139–140].

Реализация сопровождения саморазвития детей с ограниченными возможностями здоровья в организации дополнительного образования детей:

– позволяет реализовывать гуманистическую направленность образования, ориентированную на признание уникальности, неповторимости и целостности детской личности;

– трактуется как определенная цель, программа психолого-педагогической деятельности, предполагающая саморазвитие личности с заранее заданными свойствами (позитивная «Я-концепция», уверенность в себе, активность, самостоятельность, готовность к присвоению социальных норм, сотрудничеству, сформированные ценностно-смысловые ориентации, развитые духовно-нравственные качества, потребности в самопознании и саморазвитии в деятельности, увлеченность делом, творческая направленность личности, конгруэнтность личности, обеспечиваемая отсутствием негативных психологических образований,

самопринятие);

– обеспечивается интегрированным взаимодействием детей, педагогов, психолога и родителей, направленным на создание благоприятных условий для самопознания и самопрогнозирования детей;

– предполагает наличие готовности и высокого уровня психологической компетентности со стороны педагогов и родите-

лей, что актуализирует проведение специально выстроенной психолого-педагогической работы [6];

– должна обеспечиваться рефлексивно-оценочным уровнем реализации деятельности по сопровождению саморазвития детей, представленным мониторингами, диагностическими комплексами [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е. А. Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 41–44.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез: Теория и практика. – М.: Просвещение, 1994.
3. Бардиер П., Ромазан И., Чередникова Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – СПб.: Стройлеспечать, 1996. – 93 с.
4. Битянова Н. Р. Психология личностного роста. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 64 с.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1982. – Т. 1. – 566 с.
6. Иванова И. В. Модель сопровождения саморазвития учащихся сельской школы во внеурочной деятельности // Вопросы воспитания. – 2014. – № 3 (20). – С. 29–41.
7. Иванова И. В. Саморазвитие личности: психолого-педагогический аспект: монография. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2013. – 265 с.
8. Иванова И. В., Логинова Л. Г. Технология мониторинга развития личности учащихся в дополнительном образовании // Нижегородское образование. – 2013. – № 3. – С. 113–118.
9. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии // Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
10. Степашко Л. А. Философия и история образования: учеб. пособие для студ. выс. учеб. заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 272 с.
11. Тверская О. Н. Возможности развития готовности к самореализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2014. – № 2–1. – С. 137–144.
12. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
13. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 2000. – 288 с.
14. Чиркова Т. И. О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 8–14.
15. Ivanova I. V. Non-formal Education Investing in Human Capital // Russian Education & Society. – 2016. – Vol. 58. – Iss 11. – P. 718–731.

REFERENCES

1. Aleksandrova E. A. Formirovanie kartiny mira rebenka i ego pedagogicheskoe soprovozhdenie // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. – 2012. – T. 1. – № 2. – S. 41–44.
2. Assadzholi R. Psikhosintez: Teoriya i praktika. – M.: Prosveshchenie, 1994.
3. Bardier P., Romazan I., Cherednikova G. Ya khochu! Psikhologicheskoe soprovozhdenie estestvennogo razvitiya malen'kikh detey. – SPb.: Stroylespechat', 1996. – 93 s.
4. Bityanova N. R. Psikhologiya lichnostnogo rosta. – M.: Mezhdunarodnaya ped. akademiya, 1995. – 64 s.
5. Vygotskiy L. S. Sbranie sochineniy: v 6 t. – M., 1982. – T. 1. – 566 s.
6. Ivanova I. V. Model' soprovozhdeniya samorazvitiya uchashchikhsya sel'skoy shkoly vo vneurochnoy deyatel'nosti // Voprosy vospitaniya. – 2014. – № 3 (20). – S. 29–41.
7. Ivanova I. V. Samorazvitie lichnosti: psikhologo-pedagogicheskiy aspekt: monografiya. – Kaluga: KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2013. – 265 s.
8. Ivanova I. V., Loginova L. G. Tekhnologiya monitoringa razvitiya lichnosti uchashchikhsya v dopolnitel'nom obrazovanii // Nizhegorodskoe obrazovanie. – 2013. – № 3. – S. 113–118.
9. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii // Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoy real'nosti v ontogeneze: ucheb. posobie dlya vuzov. – M.: Shkol'naya pressa, 2000. – 416 s.
10. Stepashko L. A. Filosofiya i istoriya obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vys. ucheb. zavedeniy. – M.: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut: Flinta, 1999. – 272 s.
11. Tverskaya O. N. Vozmozhnosti razvitiya gotovnosti k samorealizatsii rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v protsesse obucheniya // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. – 2014. – № 2–1. – S. 137–144.
12. Tolstoy L. N. Pedagogicheskie sochineniya. – M.: Pedagogika, 1989. – 544 s.
13. Tsukerman G. A., Masterov B. M. Psikhologiya samorazvitiya. – M.: Interpraks, 2000. – 288 s.
14. Chirkova T. I. O professional'nom osmyslenii psikhologami svoikh pozitsiy po otnosheniyu k pedagogicheskoy praktike // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2003. – № 2. – S. 8–14.
15. Ivanova I. V. Non-formal Education Investing in Human Capital // Russian Education & Society. – 2016. – Vol. 58. – Iss 11. – P. 718–731.