

**Ф.М. Монгина**  
доцент кафедры  
русского языка как иностранного  
БВМИ им. адмирала Ф.Ф. Ушакова  
fanmon@mail.ru

**К вопросу о содержании обучения русскому языку как  
иностранному на этапе довузовской подготовки**

*Статья посвящена определению содержания обучения русскому языку как иностранному как категории, в которой отражается как предметный аспект, так и процессуальный*

Ключевые слова: многоаспектное образование; сферы общения; языковые средства общения; педагогическая система

Современный мир - это мир профессиональный, в котором доминируют логика полезности и "инструментальной рациональности". Переход от стабильности, от ориентации личности на устойчивость, прочность, незыблемость, от приоритета классовых ценностей к общечеловеческим, от коллективистских превалирующих решений к решениям индивидуально-творческим, интеллектуально-профессиональным - трудная задача как для массового сознания, так и для сознания отдельной личности.[1]

Система когнитивных информационно-развивающих технологий отвечает дидактическим принципам профессионально ориентированного обучения и обладает закономерностями: опережающего обучения в развитии опыта усвоения и применения знаний; развития психических функций, управляющих мыслительными процессами; развития "интеллектуальной культуры" в целом; сочетания методов ситуативного, индивидуально-вариативного, индивидуально-контактного обучения; сочетания групповых и индивидуально-самостоятельных организационных форм; сочетания предметно-практического профориентированного методического обеспечения, его вариативности; единства индивидуализации и интеллектуализации приемов и способов обучения.

Взросший интерес к получению высшего образования в нашей стране обусловлен рядом факторов, среди которых на первом месте стоят изменения социально-экономических условий. Значительное влияние имеет также и отказ от авторитарных систем обучения, переход к парадигме личностно ориентированного образования, в котором человеческая личность рассматривается в постоянном становлении и развитии, реализации своих потенциальных возможностей и качеств, приоритет отдается универсальным общечеловеческим ценностям, развиваются идеи гуманизации высшего образования. Такие социокультурные перемены требуют адекватных

подходов к организации образовательного пространства, в котором обучаются иностранные студенты. Это относится, в первую очередь, к его теоретическому переосмыслению, к учету национально-региональных особенностей, преодолению их негативных воздействий, вовлечению всех студентов в информационно-образовательное и социокультурное взаимодействие.

Трудности пребывания иностранных студентов сопряжены с тем, что в основном все обучающиеся не подготовлены к высшему образованию в иноязычной среде. В этой связи этап предвузовского образования является базовым, поскольку большинство из них, как правило, не владеют русским языком, на котором происходит процесс обучения. Основными задачами таких специализированных подразделений вузов являются:

- развитие личности иностранного студента;
- его адаптация к иноязычной материальной и социокультурной среде;
- обеспечение качественной подготовки по общенаучным и общепрофессиональным дисциплинам;
- овладение русским языком в качестве языка обучения, межкультурного и этнического взаимодействия.

Обучение на этапе предвузовской подготовки отличается специфическими особенностями, которые включают предельно краткие и жесткие временные параметры (от 8 до 10 месяцев), отсутствие знания языка обучения, разноуровневую или недостаточную подготовку по общетеоретическим дисциплинам, различия в социокультурных средах, в этнопсихологических характеристиках студентов. Все это требует пристального внимания к данному этапу обучения в качестве самостоятельного, в определенной мере завершенного, но реализующего цели одной из ступеней непрерывного высшего образования (речь идет о технических специальностях) в условиях иноязычной социокультурной среды.

Основные дискуссии в психолого-педагогической литературе посвящены проблемам повышения качества и эффективности образования. Понятие "качество" чаще всего рассматривается по одному из следующих направлений:

- 1 -соответствие стандарту,
- 2-соответствие применению,
- 3-соответствие стоимости,
- 4-соответствие скрытым потребностям (Нуждин В.Н., 1998, с. 8).

В рамках технократической парадигмы понимание качества человека сопряжено с оценкой выполнения или способности выполнять в перспективе какой-либо социальной роли, качество человека воспринимается как качество средства решения задач, выдвигаемых обществом.

Поэтому, основной интерес направлен к личностно-деятельностному аспекту развития, образования, воспитания учащегося. Стремление к постоянному сравнению и оценке в технократической сфере служит мощным

стимулом для поисков и разработки точного научно-методического инструментария, позволяющего производить количественные измерения в рамках требуемого качества.

В гуманитарной парадигме педагогам и психологам при измерении качества образования интересна, прежде всего, динамика индивидуально-личностных свойств и проявлений. Модель, профиограмма учащегося - это уже не суммарный перечень нормативных знаний, умений, навыков, свойств личности, а описание интегрального личностного образования, заданного через системообразующие, стержневые качества.

Понятие "качество образования" в литературе трактуется неоднозначно. Наиболее полно данное понятие раскрывается в квалитологии образования (науке о качестве в образовательных системах) и квалиметрии образования (науке об измерении качества в образовательных системах) [4].

Существуют различные подходы к определению "качества образования", например, под качеством образования понимается:

- качество функционирования системы образования;
- достижение обучающимися заданного (нормативного) уровня обученности (подготовленности);
- уровень содержания и методики организации педагогического процесса, которые обеспечивают необходимую профессиональную подготовку, всестороннее развитие студентов и формирование у них профессионально важных качеств, т. е. качество образования - это, прежде всего, степень соответствия выпускников модели специалиста завтрашнего дня.

В качестве образования можно выделить три основные составляющие:

- качество содержания образования (качество знаний, качество способов решения задач);
- качество методов обучения и воспитания (качество организации познавательной деятельности, качество мотивации познавательной деятельности, качество контроля за осуществлением учебной деятельности);
- качество образованности личности (качество усвоения знаний, качество умений и навыков, качество усвоения нравственных норм).

Содержание обучения русскому языку как иностранному понимается как категория, педагогически интерпретирующая цель обучения иностранным языкам. Если цель представляет собой многоаспектное образование, то и содержание, с помощью которого происходит достижение этой цели, не может быть не многокомпетентным.[2] Современные исследователи рассматривают его не как статичную, а как постоянно развивающуюся категорию, в которой отражается как предметный аспект, так и процессуальный.

Первый аспект соотносится, как правило, с разнообразными знаниями, вовлекаемыми в процесс обучения учебному предмету. Второй аспект - это собственно навыки и умения использовать приобретаемые знания с целью осуществления устной и /или письменной коммуникации. Помимо знаний, навыков и умений в состав содержания обучения входит также опыт

эмоционально-оценочного отношения обучаемого. Это значит, что в содержание обучения русскому языку как иностранному включается не только то, что можно услышать или увидеть на уроке, но и их чувства и эмоции, а также те психические процессы, которые протекают в их сознании в процессе познания чужой лингвокультуры.

Иными словами, содержание обучения языку составляет все то, что вовлекается в преподавательскую деятельность учителя, учебную деятельность обучаемого, учебный материал, а также процесс его усвоения.

В качестве центральной категории, положенной в основу выделения сфер общения как социокоммуникативных речевых образований, принимается лингвосоциум людей, охватывающий как объективно заданные условия, так и предпосылки деятельности отдельных индивидов и поколений. Данные сферы соотносятся с определенными типами речи, а именно:

- 1) сфера производственной (материально-практической) деятельности человека - специальная речь;
- 2) сфера бытовых отношений - разговорная (обиходная) речь;
- 3) сфера культурологического общения, в основе которой лежат процессы художественного и научного творчества - художественная и научная речь;
- 4) сфера общественно-политической (социальной) деятельности (бытие отдельного человека в обществе и в истории, равно как и бытие общества) - публицистическая речь в широком толковании, включая речь различных средств массовой коммуникации.

Сферы общения, т.е. сферы практического использования языка, в которых реализуются соответствующие типы речи, существуют в пределах конкретного лингвосоциума. Каждая сфера общения неотделима от условий, в которых это общение протекает, а именно: от обстановки в самом широком смысле слова и от конкретного экстралингвистического контекста.

Сферы общения обладают информативной спецификой, что дает основание вычленивать в рамках каждой из них определенную совокупность тем, составляющих предмет обсуждения/восприятия в соответствующих ситуациях социального взаимодействия. При этом коммуникативные ситуации могут быть однотемными (например, покупка в магазине - сфера бытовых отношений) и / или политемными (например, дискуссия по поводу просмотренного фильма - сфера культурологических отношений).

Следующий компонент содержания обучения русскому языку как иностранному - тексты, которые представляют связную последовательность устных и письменных высказываний/ понимаемых в процессе речевой деятельности, осуществляемой в конкретной сфере общения. Наряду с тематикой тексты служат основой для практического овладения языком. Будучи основным звеном акта коммуникации тексты выполняют ряд функций, к числу которых относятся коммуникативная, прагматическая, когнитивная и эпистемическая функции.

Последний (не по степени важности) компонент содержания обучения русскому языку как иностранному, составляющий его предметную сущность - это языковые средства общения (слова, грамматические явления и др.), образующие так называемые языковые знания. К последним можно отнести: знание основ изучаемого языка как системы; правила, посредством которых единицы языка превращаются в осмысленные высказывания; понятия, значение которых выражается по-разному в разных языках, в том числе тех, сквозь призму которых воспринимается и отражается в сознании человека окружающий мир, а также нравственные и этические категории и др.

Речь идет прежде всего о понятиях, которые отсутствуют в родном языке обучаемых и которые подлежат формированию в их сознании.

Как отмечалось выше, основная цель обучения русскому языку как иностранному - формирование способности к межкультурной коммуникации - исключает примат в учебном процессе грамматической прогрессии, подавлявшей до недавнего времени все другие аспекты изучения языка, в ущерб удовлетворению коммуникативных потребностей обучаемых.

Овладение ими языковым материалом не является самоцелью. Более того, чтобы приблизиться к новой культуре, к иному мировоззрению и мироощущению, недостаточно только плана выражения языковых явлений (формы слова). Необходимо усвоение и плана содержания - новой системы понятий, т.е. концептуальной картины мира, лежащей в их основе. Именно поэтому при работе над языковым материалом, и прежде всего его лексическим пластом, большую роль играет национально-маркированная безэквивалентная, фоновая и коннотативная лексика.

Языковые средства любого языка, равно как и тексты - речевые произведения чрезвычайно разнообразны. Совершенно очевидно, что ни при каких целевых установках, ни при каком количестве часов, отводимом на изучение языка, овладеть всем этим богатством не представляется возможным. Сделать это и в родном языке вряд ли возможно. Необходим отбор содержания обучения русскому языку как иностранному, включая компоненты, отражающие его как предметный, так и процессуальный аспект. Даже при самых благоприятных условиях задачей обучения становится овладение лишь небольшой частью языковых и речевых средств изучаемого неродного языка.

Процессуальный аспект содержания обучения языку включает в себя, прежде всего речевые навыки и речевые умения. По своему характеру и составу они весьма разноплановы.

К речевым навыкам, входящим в качестве элементов в состав речевых умений, относятся навыки употребления лексики (лексический навык), грамматики (грамматический навык), навыки техники письма (орфографический навык), а также произносительные навыки. Речевые навыки есть собственно речевые операции, отличающиеся такими параметрами, как бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме языка, нормальный темп (скорость) выполнения, устойчивость.

Таким образом, речевые навыки по своей природе суть стереотипные, механические образования, т.е. являются автоматизированными компонентами сознательной речевой деятельности в устной и письменной форме. Сформировать речевой навык - значит обеспечить обучаемому возможность правильно строить собственные письменные и устные иноязычные высказывания и понимать высказывания других людей.

Таким образом, анализируя вопросы содержания обучения РКИ, можно констатировать следующее. Процесс обучения, реализующий систему социально-адаптационных функций, единство которых обеспечивается дидактическими принципами преемственности, структурности, предикативности, системной дифференциации и заданного обучения, подчиненный адекватным закономерностям отбора содержания и когнитивных информационно-развивающих технологий, влияющих на развитие "интеллектуальной культуры" обучаемых есть единый профессионально ориентированный процесс в педагогической системе "двузовская подготовка - вуз"

#### **Литература**

1. Бокарева Г.А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов ( на примере обучения математике в техническом ВУЗе).- Калининград: Кн. Изд-во, 1985- 284с.
2. Бокарев М. Ю. Теория и практика профессионально ориентированного процесса обучения в учебном комплексе "лицей-вуз" : Дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.08 Калининград,2001.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. - М.,2005.
4. Нахабина М.М., Соболева Н.И., Степаненко В.А. Описание содержания обучения РКИ с учетом когнитивно-прагматических целей. МГУ им. М.В.Ломоносова, Российский университет дружбы народов, Россия.
5. Селезнева Н.А.Новое качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы).- Концептуально-программный подход.М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 1995.

***Е.Б. Скачков***

**аспирант кафедры теории и методика  
профессионального образования БГАРФ  
eugenu1@mail.ru**

#### **Анализ проблемы развития культуры здорового образа жизни в образовательном процессе школы**

*В статье представлен анализ воспитания культуры здорового образа жизни в образовательном процессе школы*

Ключевые слова: культура здорового образа жизни; сохранения здоровья; оптимизации учебного процесса; здоровью как компонент культуры; физическая готовность.

Состояние здоровья детей и подростков, обучающихся в учебных заведениях, являются актуальной проблемой современности. Неуклонное снижение числа практически здоровых детей, возрастающий поток детей, страдающих хронической патологией и инвалидов, рассматривается многими исследователями сегодня как национальная трагедия России.

Все чаще озвучивается термин «школьные болезни» в связи с реально высокой значимостью влияний внутришкольной среды на здоровье учащихся. Интенсификация учебного процесса в сочетании с неблагоприятными санитарно-гигиеническими условиями обучения, неполноценным питанием приводит к тому, что за время учебы большая часть детей заболевает различными болезнями, в том числе и хроническими.

Актуальность и социальная значимость проблемы адаптации детей к высоким учебным нагрузкам в школах «нового» типа определяется также огромным экономическим ущербом, который обусловлен высокой заболеваемостью школьников.

Ухудшение состояния здоровья детей в процессе обучения особенно характерно для учащихся школ с повышенной учебной нагрузкой (гимназии, лицеи и т.п.), получивших столь большую популярность в последние годы. Учебные нагрузки в школах «нового» типа настолько велики, что большая часть детей, обучающихся в них, имеют не одно, а два и более нарушений в состоянии здоровья.

Подобная ситуация и мировые интеграционные процессы меняют цели современного образования. Ориентация школы направленная на получение знаний учащимися сменяется компетентностно-ориентированным образованием, нацеленным на формирование у выпускника готовности эффективно организовывать внутренние (знания, умения, ценности, психологические особенности и т.п.) и внешние (информационные, человеческие, материальные и т.п.) ресурсы для достижения поставленной цели.

Будучи ключевым направлением деятельности современной Российской школы, компетентностный подход обострил вопросы, связанные с сопровождением здоровья участников образовательного процесса. Парадигма таких вопросов, как сформированность необходимых компетенции и не нанесение вреда здоровью школьников, не станет ли изменение целей образования дополнительным ударом по здоровью учеников, и собственно, сама компетентность в области здоровьесбережения – где, как, кем и когда ее необходимо формировать – выступает первоочередной к принятию реальных решений.

Вопросы не случайные и не простые. Стоит напомнить, что за последние 10 лет число школьников с хронической патологией возросло в 1,5 раза, а среди подростков - в 2,1 раза. За время обучения 70% функциональных расстройств переходят теперь в стойкую хроническую

патологию к окончанию школы, в 4 - 5 раз возрастает заболеваемость органов зрения, в 3 раза - органов пищеварения, в 2 раза - число нервно-психических расстройств.

В результате, в образовании на протяжении последних лет остро стоят задачи сохранения здоровья, оптимизации учебного процесса, разработки здоровьесберегающих технологий обучения и формирования ценности здоровья и здорового образа жизни.

От ученика, выпускника школы и ВУЗа теперь требуется не только владеть знаниями, систематизировать их и делать вводы, заниматься самообразованием и уметь найти нужное в обширном информационном поле, правильно и грамотно общаться с коллегами и начальством, но и уметь предъявить свое «я», понравиться работодателю, другими словами владеть *культурой здорового образа жизни*.

Ни для кого не секрет, что при прочих равных условиях работодатель отдает предпочтение принципу «нравиться – не нравиться». И чтобы перевесить решение работодателя в сторону «нравиться» необходимо собственную культуру здорового образа жизни воспитывать и тотально развивать.

Литература по проблемам здоровья огромна и разнообразна, как по характеру изложения, так и методам исследования.

Здоровье человека - всеобщее и многоуровневое явление, в силу чего оно является предметом изучения многих наук. Естественные, гуманитарные и даже технические науки пытаются разработать и представить некие универсальные технологии, призванные помочь человеку сохранить или восстановить его здоровье.

На эту тему ежегодно издаются тысячи книг самого разного уровня и объема, проводятся десятки научных конференций, принимаются нормативные акты и декларации, создаются программы и проекты, организуются центры и клубы, где активно пропагандируются те или иные оздоровительные методики. По актуальной тематике выпускается множество газет и журналов, ведутся постоянные передачи на радио и телевидении.

Печатная продукция по проблемам сохранения и восстановления здоровья пользуется неизменным интересом у самого широкого круга читателей. Сегодня все более растет потребность в массовой литературе о здоровье и, в отличие от литературы специальной и профессиональной, она издается огромными тиражами. Появилось и продолжает появляться множество изданий, посвященных здоровому образу жизни, составляющих серьезную конкуренцию научным трудам. Но вопрос *культуры здорового образа жизни* как мы считаем, проработан не достаточно.

Под понятием *культура здорового образа жизни*, подразумевается не только здоровье как таковое, физическое, психическое и эмоциональное, не только комфортное существование отдельно взятого организма в социальной среде, но и целый комплекс мер культурологического характера



направленных на формирование у учащегося жизненной необходимости на поддержание своего здоровья.

Культура здоровья отражает универсальность связей человека с окружающим миром и людьми, влияет на его творческую и активную жизнедеятельность, является выражением гармоничности, целостности личности, уровня ее развития.

Проведенные исследования, выявившие зависимость сохранения и воспроизводства здоровья от уровня ее культуры, стимулировали научно-практический интерес к потенциалу и возможностям формирования у человека данного новообразования.

В нашем понимании культура здоровья представляет собой интегративное личностное образование, объединяющее в себя ответственное отношение к здоровью, реализацию здорового образа жизни и способность к активизации жизненных ресурсов, что в своем единстве влияет на жизненную успешность и обеспечение человеком своей безопасности.

Поэтому важнейшим элементом культуры здоровья, согласно нашей концепции, является отношение субъекта к своему здоровью.

В настоящее время ответственное отношение к здоровью является значимым и на социальном, и на личностном уровне. В обществе сформировались и утвердились представления, согласно которым ответственность за здоровье человека несет он сам, она формируется как часть общекультурного и индивидуального развития и проявляется в способности построить себя как личность в соответствии с собственными представлениями о полноценной жизни (М. Я. Веленский, О. В. Дашкевич, В. З. Коган, С. 37).

Подчеркивая ответственность человека за собственное здоровье и большие возможности каждого в формировании последнего, Дж. Рейнуотер (1992) указывает, что здоровье, которое имеет каждый из нас, во многом зависит от нашего поведения в прошлом: как мы дышали и двигались, как мы питались, какие предпочитали мысли и отношения; поэтому именно сегодня, сейчас определяется здоровье в будущем.

Проведенные исследования (И. В. Журавлева, Н. Л. Коновалова, В. Н. Мясичев, А. А. Реан и др.) сформировали понимание отношения к здоровью в качестве системы индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определенной оценки индивидом своего физического и психического состояния.

Ответственное отношение к здоровью как компонент его культуры, согласно нашей концепции, включает в себя понимание важности здоровья во всех сферах своей жизнедеятельности; эмоционально-ценностное восприятие факторов, позитивно влияющих на здоровье, и отторжение, разрушающих здоровье; активное желание сохранить и укрепить свое здоровье; готовность предпринять необходимые действия, направленные на обеспечение своего здоровья.

Осуществление здорового образа жизни базируется на готовности к нему. Готовность к здоровому образу жизни в настоящее время понимается как качественное, системное, динамическое состояние личности, характеризующееся определенным уровнем специальных знаний, мотивационно-ценностных ориентаций, социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания, самовоспитания, образования и самообразования, интегрированных в практической жизнедеятельности.

Если ответственное отношение к здоровью задает общий позитивный фон восприятия субъектом всего комплекса вопросов, связанных с сохранением и развитием здоровья, то осуществление здорового образа жизни отражает собой активный компонент культуры здоровья, обеспечивающий переход знаний, установок, ценностей, связанных со здоровьем, в практическую деятельность по достижению оптимума состояния здоровья в рамках социальной, трудовой и физической активности.

Под культурой здоровья нами понимается интегративное личностное образование, объединяющее в себя ответственное отношение к здоровью, реализацию здорового образа жизни и способность к активизации жизненных ресурсов, что в своем единстве влияет на жизненную успешность человека и обеспечение им своей безопасности.

Реализация здорового образа жизни как компонент культуры здоровья включает в себя триединство: здоровьесоздания, здоровьесбережения и здоровьеразвития, что реализуется аккумуляцией знаний, умений и навыков построения здорового образа жизни, соответствующих ценностей, вычленения собственной системы потребностей в здоровье, построения мотивационной иерархии в данной сфере и осуществления конкретных действий, связанных с обеспечением своего здоровья.

Активизация жизненных ресурсов в рамках культуры здоровья предусматривает смену субъектом мировоззренческих ориентиров на позитивное, построение оптимистической перспективы, оптимизацию системы взаимодействия с окружающей средой, познание своих возможностей и овладение соответствующими знаниями, умениями, навыками, приемами.

### Литература

1. Бокарева, Г.А. Методологические основы профориентированных педагогических систем (дифференциально-интегральный подход) / Г.А. Бокарева // Известия БГА РФ: Психолого-педагогические науки: Научный журнал. - Калининград, 2006.- №2.- С.117.
2. Бокарев, М.Ю. Педагогические условия профориентированного обучения морских инженеров на начальных этапах подготовки (лицей-вуз): дисс. ... канд. пед. наук. / М.Ю. Бокарев М.Ю. - Калининград, 2000, - 132 с.
3. Виноградов П.А., Душанин А.П., Жолдак В.И. Основы физической культуры и здорового образа жизни. Москва., 1996.

4. Демина А.К., Деминой И.А. «Образование в области здоровья и укрепление здоровья среди детей, подростков и молодежи в России» Материалы Всероссийского Форума по политике в области общественного здоровья, Москва 1999 г., (256 стр).
5. Мишаров А. З., Камалетдинов В. Г., Харитонов В. И., Кубицкий С. И Физическая культура и валеология в жизни детей (основы знаний, умений и навыков)..; г. Челябинск-1998, (стр. 46-49, 69-78).
6. Нагаева Т.А., Ильиных А.А., Закирова Л.М. «Особенности состояния здоровья современных школьников» «Особенности состояния здоровья школьников современных школьников» материалы к докладу «Школа – 2020. Какой мы ее видим?» Москва 2008. (По материалам Научного центра здоровья детей РАМН)
7. Павлова М.А., Серякина А.В., ГОУ ДПО «СарИПКиПРО» «Вопросы здоровья школьников и реализация компетентностного подхода к образованию»
8. Толмачева Л.В. «Здоровый образ жизни в педагогическом проектировании культуры безопасности жизнедеятельности» Россия, г. Таганрог, ТТИ ЮФУ
9. Харитонов В. И., Бажанова М. В., Исаев А. П., Мишаров Н. З., Кубицкий С. И. Валеологические подходы в формировании здоровья учащихся.; Челябинск-1999 г

**О.В. Скавыш**  
**старший преподаватель**  
**кафедры гуманитарных и**  
**социально-экономических наук**  
**филиала МГУТУ в г. Калининграде,**  
**соискатель БГАРФ**  
**sinjptik55@gmail.com**

### **К вопросу о профессиональном воспитании личности студентов специальности «Дизайн»**

*В статье рассматривается проблема профессионального воспитания студентов, выделяются пять основных аспектов этой проблемы – личностный фактор; фактор интеграция традиций и инноваций; фактор эстетического и нравственного воспитания; интеллектуальное развитие*

Ключевые слова: личность; творческая личность; индивидуальность; формирование индивидуальности; личностный фактор; профессиональное воспитание личности; эстетическое и нравственное воспитание личности; интеллектуальное развитие личности

В современном мире критериями политического и экономического успеха любой страны, безусловно, выступает интеллектуальный и творческий потенциалы, реализовать которые можно лишь случае наиболее полного раскрытия возможностей людей в процессе трудовой деятельности. Конечно, это зависит от качества подготовки специалистов и от условий, способствующих такому раскрытию.

В существующих условиях всё более повышающегося темпа жизни важно чтобы специалист был в состоянии приобретать и обновлять свои профессиональные знания, а также генерировать собственные новые идеи научного и социального характера. При этом на первый план выходит личностный фактор [2].

По мнению современных отечественных исследователей, личность определяется степенью включения индивидуальности [3] в социальный мир отношений: дружеских, любовных, семейных, производственных, политических и т.д.

Индивидуальность художника-дизайнера следует искать в противоречивом единстве природного (индивида) и социального (личности). Она проявляется в активной, преобразующей себя и окружающую действительность, деятельности студента, развивается в процессе изучения группы специальных учебных дисциплин (рисунок, живопись, композиция, декоративно-прикладное искусство, компьютерная графика, и др.), а также в ходе самостоятельной художественно-творческой и научно-исследовательской деятельности.

Система высшего образования требует научного обоснования и практических рекомендаций по применению методов и технологий развития сфер индивидуальности студентов.

Например, для развития предметно-практической сферы индивидуальности в процессе обучения художественному творчеству студенты выполняют определённые учебные задания. Как правило, это композиции на общечеловеческие темы: материнство, счастье, радость, грусть, а также инсталляции различной направленности. Так же студенты изучают историю искусств и архитектуры, отражающей запросы общества, стиля, эпохи; знакомятся с различными видами искусства – живописью, рисунком, скульптурой, декоративно-прикладным искусством. Всё это способствует проявлению интереса к дизайнерской деятельности, развивает индивидуальные проявления способностей студентов.

Принцип формирования индивидуальности дизайнера основан на том, что будущих дизайнеров следует учить методам и технологиям развития сфер индивидуальности. Признание уникальности каждого студента, его взглядов на творчество рассматривается как фактор профессионального становления специалиста.

Безусловно, подготовка специалиста дизайнера должна опираться на значительный объём систематизированных научных знаний. Однако современный уровень и гигантские темпы развития научных и промышленных технологий требуют от специалистов непрерывного получения знаний, способностей овладения новыми, заранее неизвестными аспектами профессиональной деятельности. Более того, темпы развития технологий таковы, что даже непрерывное образование не всегда позволяет человеку идти в ногу со временем. Таким образом, объём знаний и

информации очень быстро увеличивается, а сроки обучения имеют определённые ограничения.

Поэтому, необходимо формировать такой тип мышления, который даст возможность обновлять знания, повышать квалификацию, критически мыслить и находить новые оригинальные способы решения профессиональных задач, хорошо ориентироваться в стремительно увеличивающемся потоке информации, т.е. подготавливать специалиста интегрального типа мышления, мышления профессионального.

Профессиональное мышление должно быть одновременно диалектическим, практическим и рефлектирующим, что позволяет вникать в суть вещей и явлений, выделять главные свойства и связи, оценивать элементы внутри реализации, находить средства и способы решения задачи, быть может, не самых лучших, но зато осуществимых в данных условиях, т.е. компетентно выполнять на самом высоком уровне свою профессиональную деятельность.

Профессиональная деятельность требует от мышления гибкости, интеллектуальности, интуиции, но для реализации таких требований, необходимо знать методы реализации, уметь внедрить эти методы в процесс профессиональной подготовки.

Основа профессионального воспитания личности студента, выбравшего творческое направление – специальность Дизайн, заключается в интеграции традиций и инноваций. То есть для наиболее гармоничного профессионального становления такого студента необходим синтез целостной творческой личности и единства традиционно-инновационных установок. Однако реализовать такой синтез можно лишь на базе эстетического и нравственного воспитания.

Проблема эстетического и нравственного воспитания молодого поколения всегда занимала значительное место в трудах философов, ученых, государственных деятелей. Большое место уделяли ей в своих философско-эстетических трактатах Платон, Аристотель, Г.В.Ф. Гегель, Ф.В. Шеллинг, А. Шопенгауэр, английские материалисты и французские просветители.

В русской педагогике вопросы эстетического воспитания разрабатывали В.Г. Белинский, Ф.И. Буслаев, Д.И. Писарев, Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский.

Представители эстетического направления в Европе и России выступали с решительной критикой односторонности интеллектуализма в педагогике. Они требовали, чтобы, помимо умственного, процесс образования включал нравственное и эстетическое воспитание как необходимые составляющие всесторонней, гармонично развитой личности.

Жизнеутверждающее искусство при подготовке дизайнера должно формировать нравственность, воспитывать благородные мысли, чувства.

С.В. Анчуков в своей статье «Многоуровневая система художественного профессионального образования», отмечал, что искусство очищает душу, все низменное и грубое отступает перед ним, оно помогает

лучше разобраться в жизни, в психологии и поведении людей [1, с. 28]. Воспитывают не только отдельные произведения искусства, воспитывает и сама встреча с искусством как таковым.

Эстетическое воспитание формирует у студентов способность к эстетическому восприятию и переживанию, эстетический вкус и представление об идеале. Воспитание красотой и через красоту формирует не только эстетико-ценностную ориентацию личности, но и развивает способность к творчеству, к созданию эстетических ценностей. Эстетическое воспитание гармонизирует и развивает все духовные способности человека, необходимые в различных областях творчества. Оно тесно связано с нравственным воспитанием, так как красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений. Благодаря красоте человек часто интуитивно тянется и к добру. По-видимому, в той мере, в какой красота совпадает с добром, можно говорить о морально-нравственной функции эстетического воспитания. Весьма заметна роль эстетического воспитания в развитии познавательной способности личности.

Научить студента воспринимать уже готовые продукты эстетической деятельности важно, но это не исчерпывает всего комплекса задач в качестве специфической стороны любого вида творческой деятельности, поскольку именно развитие творческих способностей личности и следует считать в качестве главной задачей эстетического воспитания. Эстетическое образование, приобщение студентов к сокровищнице мировой культуры и искусства - все это лишь необходимое условие для достижения главной цели эстетического воспитания: формирования целостной личности.

Полагаясь на сложившуюся практику воспитательной работы, обычно выделяют следующие структурные компоненты эстетического воспитания: эстетическое образование, закладывающее теоретические и ценностные основы эстетической культуры личности; художественное воспитание в его образовательно-теоретическом и художественно-практическом выражении, формирующее художественную культуру личности в единстве навыков, знаний, ценностных ориентации, вкусов; эстетическое самообразование и самовоспитание, ориентированные на самосовершенствование личности; воспитание творческих потребностей и способностей. Среди последних особую значимость имеют так называемые конструктивные способности: индивидуальная экспрессия, интуитивное мышление, творческое воображение, видение проблем, преодоление стереотипов и др.

В процессе обучения происходит накопление знаний о художественных и эстетических явлениях, овладение ценностными ориентирами, развитие личностных мотивов общения с эстетическими и художественными объектами, формирование эмоционально психологических установок, оценочно-вкусовых представлений, осваиваются многообразные

способы образно-эмоционального мышления в художественной и эстетической сферах.

С уровнем эстетической культуры связываются возможности адекватной ориентации личности в многообразной системе эстетических и художественных ценностей. Такие ценности должны соответствовать мотивации эстетической позиции личности по отношению к ним и зависеть, в свою очередь, от таких характеристик, как развитость образного мышления, сформированность навыков анализа эстетических и художественных явлений и т.д. Таким образом, степень выражения этих навыков, способностей и потребностей в деятельности и поведении студента как раз и характеризует уровень его эстетической культуры.

Эстетическое воспитание интенсифицирует развитие самосознания, способствует формированию социальной позиции, основанной на гуманистических ценностях; гармонизирует эмоционально-коммуникативную сферу студентов, оптимизирует их поведение, расширяет возможности совместной деятельности и общения.

Важным фактором в профессиональном воспитании личности будущего специалиста является развитие интеллектуальных качеств. Ведь показателем уровня культуры, основным средством развития народа, «инструментом» прогресса общества [4, с. 16] является интеллектуальный потенциал страны, характеризующийся не только количеством образованных людей, но и уровнем познавательной самостоятельности и качеством умственной деятельности.

Однако критерием образованности выступают не только показатели знаний и умений, но и уровень сформированности определённых качеств, характеризующих разные стороны развития интеллекта личности.

По мнению М. Холодной [5] и сторонников ее теории интеллекта, в формировании критериев оценки эффективности образовательных процессов следует также учитывать интеллектуальную компетентность, инициативу, творчество, саморегуляцию, уникальность склада ума, которые представляют собой определенную систему интеллектуальных качеств, характеризующих уровень развития индивидуальных интеллектуальных возможностей. Несомненно, для решения задачи интеллектуального развития будущего специалиста необходимо четко понимать, что именно является объектом педагогического воздействия, что представляет собой интеллект.

Проблема интеллекта и его развития является достаточно актуальной в современной науке, поскольку несогласованность теорий интеллекта с практикой обучения затрудняет переход к реализации такой дидактической цели, как развитие интеллектуальных способностей студентов. Для решения задачи интеллектуального развития личности необходимо по новому взглянуть на основные компоненты высшего профессионального образования: назначение, содержание, формы и методы обучения, роль учебно-методических материалов, функции преподавателя.

Важно сделать акцент на личностной ориентации обучения, то есть на формировании специальных механизмов в личностной ориентации студента – личного опыта, рефлексии, мобилизации творческих сил, актуализацию ценностно-смысловых аспектов собственной образовательной деятельности, ориентацию на самостоятельное принятие решений. Однако нельзя забывать о необходимости модернизации самих учебных дисциплин с учётом реальных психологических механизмов интеллектуального развития личности.

Так же нужно учитывать вероятные трудности в процессе формирования профессиональных качеств, умений и навыков будущих специалистов творческих профессий. Прежде всего, это факторы риска для здоровья, которые усугубляются спецификой деятельности.

Как показывает практика, огромным фактором риска для здоровья является постоянное психологическое напряжение из-за боязни быть непризнанным, неуспешным. Студенты по многу часов задерживаются в мастерских, выполняя работы по живописи, рисунку и другим обязательным дисциплинам, долго находясь в малоподвижном состоянии. Они часто работают по ночам, объясняя это творческой необходимостью, озарением.

На фоне этого возникает риск, употребления различных допингов, которые могут дать иллюзию погружения в творческое состояние, ощущения силы, бодрость, работоспособность. Отсюда со временем вероятно возникновение раздражительности, повышенной тревожности, различного рода страхов, агрессии. Ограничение двигательной активности, недосыпание, применение допингов может привести к истощению нервной системы, хронической усталости.

Для успешного преодоления негативных факторов необходимо помочь студентам осознать творческий характер своей профессиональной деятельности, которая неизбежно влечёт за собой ситуации риска для здоровья. Это позволит студентам осмыслить специфику выбранной профессии, вызовет стремления к приобретению знаний и умений для предупреждения и преодоления этих рисков.

Следовательно, выявление психологических, физических факторов, их природы, механизмов и условий, влияющих на здоровье, позволит осуществлять эффективное педагогическое воздействие на студентов, управлять их мотивационной, операционной структурой деятельности, создавая благоприятные условия для поиска решения задач в процессе обучения

Таким образом, для успешного решения проблем профессионального воспитания личности будущих специалистов необходимо учитывать следующие факторы: личностный фактор; фактор интеграция традиций и инноваций; фактор эстетического и нравственного воспитания; интеллектуальное развитие.



## Литература

1. Анчуков С.В. Многоуровневая система художественного профессионального образования: Современное состояние и перспективы развития // Сотрудничество высших учебных заведений Китая и России в начале XXI века: Итоги и перспективы развития: Материалы Российско-китайской науч.-практ. конф. / Под ред. С.А. Гончарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. - 416 с.
2. Битянова М.Р. Социальная психология. – М., 2001. – 575с.
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. Учеб. Пособие / Калинингр. Ун-т. – Калининград, 2000. – 572 с.
4. Миронов В.Б. Древние цивилизации. – М.: Изд-во Вече, 2006. - 664с.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. - 272с.

**Е.С. Куш**  
**преподаватель немецкого языка**  
**ГОУ СПО КО «ИПК»**  
**г. Черняховск,**  
**соискатель РГУ им. И. Канта**  
**evgeniya-kush.84@mail.ru**

### **Проблема профессионального педагогического общения в отечественной и зарубежной педагогике XX века**

*Исследовательская деятельность многих отечественных и зарубежных педагогов – новаторов XX века была направлена на решение проблемы профессионального педагогического общения. В жёстких условиях общественно - политического развития общества были разработаны различные педагогические технологии, позволяющие преодолеть моносубъектность учебно – воспитательного процесса и стремиться к действенной гуманизации и гармонизации общения учителя и учащихся*

Ключевые слова: педагогическое общение; гуманистическая педагогика; идеологизация педагогики; коммуникативный аспект; педагогические инновации; педагогика сотрудничества; метод проектов

Содержание профессиональной деятельности учителя составляет общение с учащимися. основополагающими понятиями профессионального педагогического общения являются «учитель - учащиеся», которые задают тон всей системе педагогического взаимодействия.

В последние годы в школах России учебно-воспитательный процесс становится всё более диалогичным. Это - процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, в ходе которого учитель имеет право не только на истину в последней инстанции, но и на публичное сомнение в ней. Ученик в этом процессе – не пассивный объект для воздействий со стороны учителя. Он также имеет право и на вопрос к учителю, и на ошибку, и на своё понимание истины.

В то же время общение – это новая проблема XX столетия. Ибо, если в Древней Греции и Древнем Риме ораторское искусство изучалось в рамках риторики, эвристики и диалектики, то в наши дни речевое общение, и в частности педагогическое, изучается уже с точки зрения целого ряда других наук: философии, социологии, социолингвистики, психолингвистики, социальной психологии, общей психологии, педагогики и педагогической психологии, каждая из которых рассматривает ту или иную грань этой в целом комплексной проблемы.

Педагогическое общение широко исследуется во всём мире. Достаточно сказать, что только в США этой проблемой занимаются несколько десятков тысяч научных работников. Созданы специальные центры изучения педагогического общения. При этом до сих пор не достигнуто единство в толковании самого понятия «педагогическое общение», его форм, механизмов. Естественно, что исследователи с разных точек зрения интерпретируют этот процесс, создавая его различные модели, предлагая разные подходы к его изучению: коммуникативно-информационные, интерактивные, деятельностные и др.

Таким образом, целью нашего исследования является провести исторический анализ решения проблемы профессионального педагогического общения отечественными и зарубежными педагогами в условиях общественно – политического развития общества XX века.

Путь педагогики от прямого насилия над ребёнком, оправдания авторитарности и репрессивности к равнопартнёрскому сотрудничеству и сотворчеству не был прост и прямолинеен. Подчас педагогика лишь рядилась в тогу гуманности, сохраняя свою авторитарность. Так, на протяжении десятилетий в СССР пропагандировался тезис о всестороннем и гармоническом развитии детской личности, исполняя роль гуманистического «прикрытия» в стратегии её обезличивания.

Гуманистическая педагогика занимается научным обоснованием воспитательно-образовательных систем и технологий, в которых высшей ценностью выступает личность ребёнка. Предметом профессионального педагогического общения как её составной части является управление системами ролевого и межличностного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса.

Состояние педагогической теории и практики в стране обусловлено не только развитием мировой науки, но и комплексом социально – политических факторов. Школу можно рассматривать в качестве социологической модели общества, которая воспроизводит всю систему социальных ценностей. Уровень общения педагога и детей отражает социально - психологическую атмосферу общества, состояние общественной морали.

Классическое наследие Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, Ф.А. Дистерверга, К.Д.Ушинского и Л.Н. Толстого характеризуется

последовательной гуманистической направленностью, природосообразностью педагогической стратегии и тактики.

Однако массовая школьная практика во многих странах была и остаётся далёкой от реализации гуманистических идей. Чем менее демократично общественно – политическое устройство, чем менее свободна личность, тем более авторитарной и репрессивной оказывается образовательно-воспитательная система, тем жёстче регламентируется профессиональная деятельность учителя, тем формальней и обездушенней его общение с детьми. Наглядным показателем дегуманизации педагогики является массовое отчуждение их от учителя и школы, дисгармония в личностном развитии и асоциальность поведения.

В первые послереволюционные годы отечественной теории и практики были присущи экспериментальные поиски моделей свободной школы. Лидерами гуманистической педагогики выступали П.В. Блонский, К.Н. Вентцель, В.Н. Сорока – Росинский, С.Т. Шацкий и др.

Со всей очевидностью проявлялась тенденция к освоению технологических инноваций («Дальтон – план», «метод проектов», «бригадно-лабораторный метод»). Возник серьёзный вопрос к педологии (термин американского психолога Оскара Хрисмана) – интегративной области знания, объединяющей многообразную информацию о ребёнке – психологическую, социологическую, физиологическую, медицинскую и т.д. Открывались реальные перспективы для повышения уровня теории и практики обучения и воспитания.

Однако уже с конца 20 – х годов процесс поступательного развития гуманистической педагогики начинает тормозиться. По мере укоренения тоталитаризма и утраты демократических свобод реанимируется авторитарность, свойственная дореволюционной школе. Учитель провозглашается центральной фигурой. Идея равнопартнёрского сотрудничества с детьми становится анахронизмом.

Страх инакомыслия побудил партийную номенклатуру нанести ряд сокрушительных ударов по педагогическим инновациям. Так, в Постановлении ЦК ВКП(б) 1931 г. «О начальной и средней школе» на них был навешен уничижительный ярлык «прожектерства», отпугивавший исследователей на протяжении десятилетий от творческих поисков, направление которых не совпадало с догмами партийной идеологии и линией официальной педагогики.

Партийные директивы окончательно повернули педагогическую теорию и практику в русло авторитарности и репрессивности. Экспериментальная работа учёных жёстко и мелочно регламентировалась сверху чиновниками от науки. На социально – психологическое обоснование педагогических реалий,

использование социологического инструментария (анкетирование, тестирование) был наложен многолетний запрет.

Открытая политизация и идеологизация педагогики превратили её в средоточие умозрительных догм и деклараций, усилили схоластичность, оторванность от жизни и реальных запросов школы. Теоретические постулаты подкреплялись определённым набором марксистско-ленинских цитат, ссылками на партийные решения и речи политических лидеров. Высказываниям классиков педагогики отводилась роль гуманистического декора.

Драматична судьба талантливого писателя и педагога – новатора А.С. Макаренко (1888- 1939). В течение 15 лет (1920 - 1935) он заведовал исправительными учреждениями, предназначенными для юных правонарушителей. Разносторонне образованный профессионал разработал весьма действенную систему перевоспитания. Сотни отступившихся «пацанов» были обязаны ему возвращением к нормальной жизни и труду. Выполнение гуманистической мысли А.С. Макаренко, его нетрадиционная педагогика наталкивались на непонимание и противодействие руководящей номенклатуры, оборачиваясь травлей и гонениями. Зато после смерти, созданные им исправительные технологии, постепенно канонизировались и стали повсеместно внедряться в массовую школу, предназначенную для «домашних» мальчиков и девочек.

Стратегия и тактика жёсткого дисциплинирования и выравнивание поведения воспитанников, в известной степени, оправданная применительно к исправительным учреждениям, явилась серьёзным тормозом гуманизации массовой педагогической практики, препятствуя свободному развитию детской личности, её самоопределению и самоактуализации. Незаражёнными авторитарностью и репрессивностью оставались немногие учителя.

«Железный занавес», изоляция от зарубежной теории и практики, изначально предвзятая их идеологизированная интерпретация привели к дефициту научной информации, обеднению педагогических технологий.

Учебно-воспитательный процесс рассматривался односторонне, с позиций воздействующей педагогики. Авторитет учителя поддерживался узаконенной системой наказаний. Мотивация деятельности учащегося почти не принималась в расчёт. Его личность воспринималась сквозь призму шаблонных школьных требований. Внимание учителя было поглощено дисциплиной и успеваемостью школьника. Тот имел множество обязанностей – учебных и общественных, но никаких прав.

С конца 60 - х. годов на стыке социальной и педагогической психологии появилось понятие «профессиональное педагогическое общение», которое стало разрабатываться рядом отечественных учёных.

Одним из первых, кто попытался расколоть монолит педагогической авторитарности, гуманизировать и гуманитаризировать советскую школу, был В.А. Сухомлинский (1918 - 1970). Скромный директор сельской школы лишь под конец своей жизни посмел, открыто выразить сомнение в универсальности «макаренского» принципа «параллельного

действия», воздействия через коллектив, расценив его как расправу над личностью учащегося. В статье «педагог – коллектив - личность», написанной незадолго до смерти, В.А. Сухомлинский подчёркивает, авторитарная позиция педагога способна только «сломить волю растущего человека». Авторитеты академической науки обвиняли педагога, опередившего своё время, в проповеди «абстрактного» гуманизма, в злоупотреблении понятиями человечности и доброты.

Катализатором гуманизации профессионального мышления учителя явился ряд публикаций 70 – х годов, посвящённых психологическим исследованиям феномена профессионального педагогического общения. Работы А.А. Леонтьева, Н.А. Березовина, Я.Л. Коломинского, В.А. Кан – Калика и других оказались на стыке социальной и педагогической психологии, продемонстрировав плодотворность интегративных подходов в науке.

Следует отметить заслугу А.А. Леонтьева, который сумел заострить внимание на чрезвычайной актуальности проблемы профессионального педагогического общения для практики обучения и воспитания. В своих работах он доступно и понятно каждому учителю раскрыл сущность понятия. Не впадая в традиционное «критиканство» в адрес западной науки, он использовал её данные в качестве убедительной аргументации ведущих идей. Понятие «педагогическое общение» впервые появилось на V съезде Общества психологов СССР в 1977 году, там прозвучал доклад А.А. Леонтьева, посвящённый этой проблеме.

В разработке проблем профессионального педагогического общения значительна роль В.А. Кан – Калика. Его учебное пособие «Учителю о педагогическом общении» (1987) в доступной форме даёт систематизированную информацию о психологических закономерностях профессионального педагогического общения как творческом процессе. Он раскрывает его психологическое содержание, структуру, стили, стадии и т.д.

По В.А. Кан – Калику, профессиональное педагогическое общение есть система (приёмы и навыки) органичного социально – психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Причём педагог выступает как активатор этого процесса, организуя его и управляя им.

В целостном процессе профессионального педагогического общения впервые были выделены дидактический и коммуникативный («коммуникативное обеспечение») аспекты.

С конца 70 – х годов стали появляться педагогические исследования различных сторон общения. Таковы работы Т.Н. Мальковской о коммуникативных аспектах руководства коллективом старшеклассников; А.В. Мудрика о взаимодействии школьников и способах воспитательного

влияния на него; В.В. Чечета об особенностях общения родителей с детьми и др.

Лишь со второй половины 80 – х годов, с началом демократического переустройства нашего общества, педагогическое свободомыслие приобретает реальные контуры. Выражением организованного протеста творчески работающих учителей против засилья обездушенной административно – командной педагогики явилось новаторское движение. Несмотря на упорное и длительное противодействие академической науки, педагогика сотрудничества В.Ф. Шаталова, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой, М.А. Щетинина и других обрела поддержку учительства.

Сердцевиной инновационной концепции стала ориентация на самоценность личности ребёнка, принятие субъект – субъектной парадигмы построения учебно-воспитательного процесса, равнопартнёрство и человечность педагогического общения, стремление преодолеть технократизм и предметоцентризм школьного образования. Гуманизация педагогического общения выступила фактором свободного развития детской личности, реализации её природных потенций.

В 80 – годах наметился перелом и в академической науке, отход от односторонности «воздейственной» педагогики, трактовка учебно-воспитательного процесса как “взаимодействия субъектов и объектов воспитания”.

Серьёзным шагом в освоении педагогической наукой понятие общения стало включение его в содержание вузовского курса “Основы педагогического мастерства”, подготовленного коллективом преподавателей Полтавского педагогического института. Однако при освещении вопросов профессионально – педагогического общения доминирующим остался социально – психологический подход.

В научном обосновании педагогики сотрудничества безусловное лидерство принадлежит Ш.А. Амонашвили, работы которого представляют собой синтез социальной психологии и гуманистической педагогики. По его словам, именно гуманистическая педагогика способна добровольно расположить ребёнка к воспитанию, возбудить в нём стремление – бессознательное и сознательное – «воспитываться, быть воспитанным». Педагогическое общение он называет «китом», на котором держится всё воспитание

Книги, написанные Ш.А. Амонашвили, отражают в основном опыт начального обучения детей, однако это – образец органического слияния высокой теории и повседневной школьной практики.

Новаторское всколыхнуло учительство, заставило пересмотреть взгляды на педагогический процесс, усилило демократические и гуманистические тенденции. Вместе с тем и в теории, и практике изменения оказались не столь значительными, как следовало бы ожидать.

И всё же с лёгкой руки учителей – новаторов термин «педагогика сотрудничества» обрёл широкую популярность. Синонимичное понятие «педагогика общения» - непривычно, нетрадиционно. Однако именно оно позволяет более многосторонне характеризовать учебно-воспитательное взаимодействие, его структуру, функции и т.д. Близкими к нему в зарубежной науке являются понятия “кооперативной педагогики”, “группизма”, “коммуникативной педагогики”, “педагогики диалога”.

Сделанные в 80 – х годах попытки включить профессиональное педагогическое общение в категориальный аппарат теории обучения и воспитания оказались нереализованными и в 90 – е годы. Не лишено основания замечание белорусского учёного Н.В. Ивановой о том, что исследование проблем профессионального педагогического общения занимает периферийное место в педагогической теории.

Исторические корни педагогики общения глубоки. Её научная разработка совпадает с началом XX века, когда обостряется потребность общества в модернизации школы.

При всём многообразии методологических и технологических подходов исследователей США, Франции, Германии и других стран объединяет тенденция рассматривать проблемы обновления традиционной системы образования в единстве дидактического и коммуникативного аспектов, стремление к действенной гуманизации и гармонизации общения учителя и учащихся.

В США инновационное направление возглавлял философ и педагог Д. Дьюи (1859 - 1952). В русле его концепции «прогрессивного воспитания», направленной на преодоление жёсткой регламентации учебного процесса, оторванности от жизни и потребностей школьников, экспериментировали Е. Паркхерст (“Дальтон - план”) и В. Килпатрик (“Метод проектов”). Их книги, переведённые в 20 – х годах на русский язык, серьёзно повлияли на обновление технологии обучения в советской школе (“бригадно-лабораторный метод”).

Интенсивное развитие идей инновационной педагогики было свойственно французским исследователям, в первую очередь Р. Кузине (1881 - 1973) и С. Френе (1896 - 1966), разработавшим принципы свободного воспитания.

Р. Кузине впервые применил в школе метод «свободной работы группами» в 20-х годах. Обоснованию этой новации посвящены исследования «Свободная работа группами» (1945), «Уроки педагогики» (1950), «Подготовка учащихся» (1952).

Его современник С. Френе, создатель оригинальной дидактики, обретшей мировую известность как «Техника Френе», пришёл к твёрдому убеждению о важности широкого использования самостоятельной деятельности детей в малых группах не только на уроках, но и в школьных лабораториях и в мастерских.

Поле некоторого спада интереса к исследованию вопросов нетрадиционной дидактики новый виток в её развитии начинается с 60 – х годов, периода интенсивных поисков активных методов обучения.

В 80-х годах инновационные технологии в школах США становятся настолько популярны, что учёные констатируют факт «кооперативной революции».

Кооперативное обучение создаёт дух творческого поиска и интеллектуальной раскованности детей, способствуя преодолению традиционной иерархичности их общения с учителем. Последний выступает организатором, координатором и участником их эвристической деятельности. Основная форма работы – групповая, в небольших по численности свободных объединениях.

Лидерами кооперативной педагогики являются Д. Бойлью, Д. Коллер, Д. Кролл, К. Макдауэл и др.

В гуманизации педагогического общения значительную роль сыграл К. Роджерс (1902 - 1987). Его исследование «Свободное обучение» ориентирует на добровольное побуждение ребёнка к личностной самокоррекции и саморегуляции.

Во Франции актуализацию идей инновационной педагогики – «группизма» связывают с Парижской конференцией, посвящённой активным методам обучения и воспитания (май, 1969). В 70-х годах обретает популярность монография Ж. Ферри «Практика работы в группе», в которой раскрывается технология организации учебного сотрудничества детей в малых группах. Во второй половине 80-х годов эти идеи развиваются П. Вайером и Ш. Ронсеном в книге «Ребёнок и группа», ориентирующей на широкое использование групповой деятельности детей в реализации учебных программ.

Примечательно, что взгляды французских учёных на обновление педагогических технологий вызывают серьёзный интерес в нашей стране.

Многостороннее изучение современными немецкими учёными проблем общения привело к созданию системы коммуникативного воспитания и коммуникативной дидактики. Коммуникациям отводится решающая роль в развитии сущностных сил личности, её самореализации, формировании системы социальных отношений, преодолении кризиса школьного обучения. Исследователи коммуникативной дидактики подчёркивают первостепенное значение отношений между учителем и учащимися, связывая с ней антиавторитарную, демократическую модель обучения, гуманизацию школы. Популяризации этих идей способствовали работы К. Шаллера, Д. Боаке, Г. Михеля, Р. Винкеля и многих других.

В Скандинавских странах обрели признание монографии Д. Калоша «Педагогика диалога» и «Групповая психология» А. Шелунда, ориентирующие на преодоление традиционного монолога учителя, на диалогическое общение с детьми, организацию сотрудничества между ними в процессе работы в малых группах над совместными проектами.



Успешная реализация идей профессионального педагогического общения обеспечивается параллельным решением задач соответствующей профессиональной подготовки учителя и формирования коммуникативных умений у самих учащихся.

С 80-х годов в большинстве американских школ введены учебные курсы риторики, общения, нацеленные на формирование у детей культуры вербальной и невербальной экспрессии, развитие толерантности, приучение к удачному разрешению межличностных противоречий и конфликтов. Этим целям служит широкое использование «кооперативного обучения» в вузе и школе, формирующее культуру равнопартнёрского взаимодействия, группового поиска и принятия решений. Популярны «кооперативные игры», групповое выполнение различных проектов – от реальных до фантастических.

Культуре равнопартнёрского диалога, гармонизации межличностных отношений студентов и школьников учат в процессе организации коммуникативных тренингов. Технологии их применения посвящено исследование Дж. Маккроски, Р. Ригмонд, Т. Плекс, П. Кирей «Власть на уроке. Техника изменения поведения. Коммуникативный тренинг», ставшее популярным во второй половине 80-х годов.

Отечественная наука о воспитании и образовании в XX веке переживала сложный период освобождения от мифов, догм и стереотипов административно – командной педагогики.

Преодоление моносубъектности учебно-воспитательного процесса, упрочение позиций гуманистической педагогики - основные задачи, стоящие перед педагогами XX века. В одних странах это происходит раньше, в других – позже. Можно полагать, что по мере укрепления демократических начал в общественной жизни человечность общения с ребёнком, отношение к нему как к высшей ценности, добровольное побуждение к диалогу и сотрудничеству обрели реальность и в массовой практике нашей школы.

Заканчивая экскурс в историю развития и становления профессионального педагогического общения, следует признать, что оно – отнюдь не панацея от всех школьных бед, а лишь неотъемлемая сторона новой концепции воспитания.

### Литература

1. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева и др. ; Под ред. З.И. Васильевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 416с.
2. История педагогики. Часть 2. С XVII в. до середины XX в.: Учебное пособие для педагогических университетов / Под ред. Академика РАО А.И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 304с.
3. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей учёной степени кандидата наук / под ред. Академика РАО Н.Д. Никандрова. – М.: Гардарики, 2007. – 413с.

4. Кан – Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1986.
5. Лобанов А.А. Основы профессионально – педагогического общения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192с.
6. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Мн.: Беларуская навука, 1998. – 319с.

**С.П. Земляная**  
**соискатель РГУ им. И. Канта**  
**stefanik@rambler.ru.**

### **К вопросу о содержании понятий «Самореализация» и «Самоактуализация»**

*Рассматриваются близкие по смыслу понятия «самоактуализация» и «самореализация» с целью разобраться в их содержании. Анализируются основные теоретические концепции, рассматривающие процессы самореализации и самоактуализации личности, а также рассматривается ряд интерпретаций терминов, представленных в различных словарях*

Ключевые слова: самоактуализация; самореализация; личность

В последние годы интерес исследователей к проблеме самореализации и самоактуализации личности резко возрос как в отечественной, так и в зарубежной науке. Усиление внимания к этой проблеме связано с пониманием определяющей роли данных процессов в развитии личности, предъявлением более высоких требований к таким качествам человека, как способность к саморазвитию и самосовершенствованию, что продиктовано в России социально-экономическими условиями, обострившими конкурентноспособность на профессиональном рынке труда.

В связи с этим первоочередной задачей современного образования становится развитие у человека таких качеств и способностей, которые позволили бы ему не только комфортно существовать, адаптируясь к быстро изменяющимся социальным условиям, но и, преодолевая трудности, связанные с восприятием новаций, создавать качественно новое социальное пространство. Растущий интерес отечественной науки к самореализации личности как к проблеме можно проследить в увеличивающемся числе диссертационных исследований и публикаций, из них работы Л.А. Анцыферовой, Д.А. Леонтьева, С.И. Кудинова, Л.А. Коростылевой, Э. В. Галажинского, О.В. Питерской и др.

В современной науке термины «самоактуализация» и «самореализация» часто употребляются в общем контексте той или иной проблемы, связанной с исследованием жизненного пути человека, его

личностного становления. При этом разные исследователи либо разделяют эти термины, рассматривая самоактуализацию как наивысший этап раскрытия всех своих возможностей и способностей, а самореализацию как механизм развития личности, либо эти термины считают синонимичными. Из данного противоречия вытекает необходимость разобраться в вышеназванных понятиях.

Для начала обратимся к теории самоактуализации, которая является ключевым системообразующим элементом гуманистического направления в психологии и педагогике. В центре внимания гуманистической психологии находится проблема воспитания и развития гармоничной и компетентной личности, максимально реализующей свой потенциал в интересах личностного и общественного роста. Она предлагает теорию самоактуализации в качестве метода решения этой проблемы. Основополагающей для гуманистического направления является идея о том, что осознанное стремление к максимально возможному раскрытию своего человеческого потенциала и его реализации в практической жизнедеятельности на благо общества путем самоактуализации является необходимым фактором полноценного развития человека.

Важная роль в развитии теории самоактуализации принадлежит отечественным ученым, но впервые этот термин был использован нейрофизиологом К. Гольдштейном, специализировавшимся на лечении последствий черепно-мозговых травм. На первом этапе в клинической практике он понимал под «самоактуализацией» активацию неких внутренних ресурсов организма, до травмы не проявлявших себя, результатом действия которых является способность организма к реорганизации, восстановлению свойств личности после перенесенного ранения или травмы. Он считал, что любой организм, и в особенности человеческий, стремится к актуализации тех возможностей, которые заложены в нем от природы. Процесс выявления этих возможностей он рассматривал в качестве основного мотива и цели человеческой жизни. В более поздних работах К. Гольдштейн перемещает акценты с биологической актуализации на сущностную реализацию человека. Существование индивида отождествляется с реализацией его сущности, а невозможность самоактуализации предстает одновременно как причина и как главное следствие душевных недугов.

Также большой вклад в развитие теории самоактуализации внес американский психолог А. Маслоу в рамках своей концепции иерархии потребностей личности. Согласно А. Маслоу, все человеческие потребности располагаются в виде иерархии. Иными словами, появлению одной потребности обычно предшествует удовлетворение другой, более насущной.

К этим потребностям он относит: физиологические нужды, потребность в безопасности, потребность в любви, потребность в удовлетворении чувства собственного достоинства и, наконец, потребность в самоактуализации, которая является последней и высшей стадией в иерархии человеческих потребностей.

В одной из своих работ А. Маслоу определяет самоактуализацию как стремление человека к самоосуществлению стать всё более и более тем, кем он способен стать, тенденцию актуализировать то, что содержится в его внутреннем потенциале. Ученый также считал, что самоактуализация освобождает человека от дефицита проблем роста и от невротических проблем жизни, но при этом мы имеем дело не с отсутствием проблем, а с движением от ненастоящих проблем к настоящим проблемам. А. Маслоу подчеркивает, что выбор в пользу роста, в направлении самоактуализации должен осуществляться человеком в каждой ситуации выбора, а отказ человека от усилий по реализации своих возможностей чреват возникновением патологии: нервными или психическими расстройствами, соматическими заболеваниями или деградацией.

Таким образом, самоактуализация, по А. Маслоу, является процессом, заключающимся в реализации человеком своего внутреннего потенциала, заложенного в нем первоначально.

Немаловажную роль в развитии теории самоактуализации сыграл американский ученый К. Роджерс. Для теории личности Роджерса характерны все основные положения гуманистической психологии, в рамках которой эта теория создана. В качестве основной движущей силы функционирования личности он рассматривает тенденцию к самоактуализации или потребность человека реализовать свои врожденные потенциальные возможности.

Ученый пишет: «...цель, которой более всего хочет достигнуть человек, та цель, которую он сознательно или неосознанно преследует, состоит в том, чтобы стать самим собой». При этом человек, который прячет свою истинную сущность за маской множества проблем, в глубине души задает себе один единственный вопрос: кто он такой и кем он хочет быть? Одной из важных задач в процессе самоактуализации человека является желание и способность скинуть с себя все фальшивые маски и использовать свободу для того, чтобы стать самим собой.

В Современном словаре по общественным наукам находим: «Самоактуализация - это стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей». В Словаре по образованию и педагогике термин «самоактуализация» означает «...стремление человека к наиболее полному развитию своих качеств, способностей, потребность в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала, путь к полноценной, внутренне богатой жизни».

Таким образом, прослеживается общее понимание данного термина с К. Гольдштейном, А. Маслоу и К. Роджерсом. Такое же определение представлено и в Современном словаре по педагогике. В рамках данного понимания самоактуализирующаяся личность определяется как тип личности, для которой характерно стремление к самосовершенствованию, к полноценному общению, реализации своего потенциала, достижению всего того, что она хочет в жизни и творчестве.

По мнению многих исследователей, такой тип личности отличается независимостью, активностью, творческими возможностями, умением отстаивать свою точку зрения. Для самоактуализирующихся людей характерно искреннее желание принести пользу человечеству; они ведут себя более доброжелательно и дружелюбно, меньше озабочены собственными проблемами и вступают в более близкие взаимоотношения по сравнению с несамоактуализирующимися людьми. Самоактуализирующиеся люди демонстрируют стойкую веру в демократические принципы, при этом разборчиво подходя к выбору близких друзей.

Однако в сегодняшней России, переживающей период нестабильности, характеристики самоактуализирующейся личности могут быть другими, поскольку радикальные социальные изменения характеризуются масштабностью, разнонаправленностью и высокой скоростью протекания.

В Словаре конфликтолога находим: «Самоактуализация (от позднелат. *actualis* - действительный, настоящий) - желание стать всем, чем возможно». Здесь же находим, что отсутствие возможностей самоактуализации является одной из скрытых глубинных причин конфликтов. Создание условий для самоактуализации ребенка в семье и школе, взрослого на работе и в обществе выступает важной предпосылкой профилактики многих видов конфликтов.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что в различных областях российской науки термин «самоактуализация» используется и интерпретируется примерно одинаково, обозначая стремление человека к актуализации своего внутреннего потенциала. Очевидно и то, что данное понятие означает практический аспект деятельности на внешнем плане, поступки и действия, направленные на выполнение жизненного плана.

Е.Е. Вахромов [4] выделяет следующие особенности этой деятельности:

объект, на который направлена деятельность, и субъект этой деятельности совпадают (действие направлено на самого себя);

эта деятельность сопровождается конкретными, описуемыми результатами в реальности и изменениями в субъекте деятельности, попадающими под определение «развитие», «рост»;

хотя эта деятельность и выглядит самодостаточной, основанной исключительно на внутреннем потенциале, «самости» — достижение требуемых изменений в реальности и себе не может быть достигнуто вне «ситуации», без опосредования «другими»;

хотя в этой деятельности человек использует свои задатки и способности, тесно связанные с наследственными факторами, социальные и средовые факторы определяют результаты этой деятельности в большей степени, чем наследственные;

эта деятельность предполагает самотрансцендирование: ни одна из целей не может считаться окончательной, конечной.

Необходимо отметить, что термин «самоактуализация» тесно связан с понятиями самосовершенствования, самовоспитания, саморазвития и самореализации. Большинство из перечисленных понятий давно используются в отечественной педагогике и психологии, за исключением термина «самореализация», который часто используется в качестве синонима термина «самоактуализация».

Действительно ли эти понятия одинаковы, и как в современной науке могло появиться два термина, имеющих одинаковое значение?

На современном этапе развития представлений о самореализации достаточно трудным оказывается его определение. До сих пор исследователи не пришли к единой точке зрения: является ли это понятие явлением, процессом, потребностью, свойством или чем-то иным. Одни исследователи продолжают считать самореализацию явлением, обусловленным присущей природе человека предопределенностью быть самоактуализирующимся существом, а другие, отрицая эту предопределенность, предпочитают говорить о процессуальной детерминации.

Е.Е. Вахромов считает, что самоактуализация «...имеет значение деятельности как процесса, трату сил (от латинского корня *actus* — поступок), имеющую вещественный результат...», а «самореализация» означает мыслительный, когнитивный аспект деятельности, теоретическую деятельность, работу на внутреннем плане. Самореализация проявляется в построении и корректировке, перестройке «концепции Я», включая «идеальное Я», картины мира и жизненного плана, осознании результатов предшествующей деятельности (формирование концепции прошлого)» [2].

Прежде чем совершить акт самоактуализации, человеку необходимо сознательно поставить перед собой цели и выработать стратегию их достижения. Именно постановка целей и выработка необходимой стратегии происходят в процессе самореализации. По мнению Е.Е. Вахромова, самоактуализация и самореализация оказываются двумя неразрывными сторонами одного процесса, который включает в себя развитие и рост. И результатом такого роста является человек, максимально раскрывший и использующий свой человеческий потенциал, самоактуализировавшаяся личность.

С. Кудинов пишет: «...самореализация - это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза» [5]. Данное определение имеет что-то общее с взглядом Е.Е. Вахромова. Оба они понимают самореализацию как процесс внутренний, включающий в себя результат осмысления личностью собственных возможностей.

В Большом толковом социологическом словаре находим: «Самореализация (*self-actualization*)- реализация потенциала личности» [2]. Т.е. здесь речь идет о деятельной стороне процесса самореализации. В Словаре по образованию и педагогике самореализация означает «наиболее

полное выявление личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей» [5]. По данному определению можно сделать вывод о когнитивной функции интересующего нас понятия.

Приведем пример еще одного подхода к раскрытию понятия «самореализация». В Педагогическом энциклопедическом словаре самореализация- «одна из целей педагогического процесса, заключающаяся в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности» [5]. Здесь имеем дело с ожидаемым результатом воспитания личности, который включает в себя удовлетворение личностных амбиций человека, его образование, соответствующее служебное положение, творческую состоятельность и пр. Однако с точки зрения интересов общества человек может считать себя реализованным только в том случае, если его планы имеют общественно полезную направленность, ведь личность с ярко выраженным антисоциальным поведением так же может считать себя реализованной. В таком случае речь идет о самореализации как результате диссоциального воспитания.

Из всего вышесказанного следует, что термин «самореализация» не имеет четкого и однозначного определения и в разных теориях интерпретируется по-разному. Однако необходимость в принятии единой точки зрения в данном вопросе имеет важное место в научной терминологии. При этом не стоит забывать и о том, что теоретическая по своей сути концепция самореализации личности носит явно выраженный практико-ориентированный характер.

В этом состоит ее существенное отличие от предельно общей, абстрактной концепции «всестороннего развития личности», которая в практической деятельности принимает форму утопического идеала. Самореализация рассматривается как необходимое условие развития отдельной личности и поступательного развития общества в целом.

Попробуем уточнить соотношение между понятиями «самоактуализация» и «самореализация». Реализация (realization), в истолковании Новейшего англо-русского, русско-английского словаря [8] — это, прежде всего, осознание, понимание, т.е. мыслительная (когнитивная) деятельность. А термин «актуализация» (actualization) имеет значение деятельности как процесса, трату сил (от латинского корня actus — поступок), имеющую вещественный результат.

Таким образом, понятие «самореализация» означает мыслительный, когнитивный аспект деятельности, теоретическую деятельность, работу на внутреннем плане. Самореализация проявляется в построении, корректировке и перестройке человеком концепции личностного «Я», картины мира и жизненного плана, осознании им результатов своей деятельности.

Становление и жизненный путь выдающихся персоналий всех эпох - пример социальной и духовной самореализации личности, пример творческого самостоятельного решения всех жизненных проблем,

встречающихся на жизненном пути. Такая самореализация предстает как специфическая форма, в которой проявляется самоорганизация человека как открытой психологической системы. Побуждением к реализации своих возможностей для человека служат противоречия между образом жизни и образом мысли.

Существует мнение о том, что самореализация имеет уровневую природу. Об этом высказываются многие исследователи, такие как А. Маслоу, Л.А. Коростылева, Д.А. Леонтьев и др. Л.А. Коростылевой [4] были выделены четыре уровня самореализации личности: примитивно-исполнительский уровень, индивидуально-исполнительский уровень, уровень реализации ролей и норм в социуме и наивысший уровень самореализации — уровень смысложизненной и ценностной реализации. Для лиц с самым низким — примитивно-исполнительским уровнем самореализации — характерен внешне и внутренне простой (инфантильный) жизненный мир. Потребности таких людей сводятся к витальным, гедонистическим, а поведение характеризуется непродуктивными действиями, не направленными на самореализацию своей личности.

Индивидуально-исполнительский уровень самореализации соответствует внутренне простому и внешне сложному жизненному миру человека, где в основном удовлетворяются отсроченные потребности витального плана. Реализация ролей и норм в социуме осуществляется на фоне внутренне сложного и внешне простого мира человека посредством ценностного переживания, когда субъекту достаточно осуществить выбор или принять решение, а его реализация гарантирована легкостью внешнего мира.

Высший уровень самореализации соотносится с внутренне и внешне сложным творческим жизненным миром, а главная внутренняя необходимость субъекта этого мира — воплощение индивидуального замысла своей жизни в целом.

В заключении хотелось бы отметить, что несмотря на то, что понятия «самореализация» и «самоактуализация» очень близки по смыслу и являются двумя сторонами одного процесса, рассматривать их целесообразно в комплексе, учитывая при этом особенности использования и интерпретации данных терминов.

### Литература

6. Вахромов Е.Е. Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии. <http://hpsy.ru/public/x041.htm>

7. Вахромов Е.Е. Самоактуализация в психологии. [file:///localhost/C:/Users/ЛанТа/Desktop/АСПИРАНТУРА/к диссертации/Раздел 201/Новая папка/Самоактуализация в психологии.mht](file:///localhost/C:/Users/ЛанТа/Desktop/АСПИРАНТУРА/к%20диссертации/Раздел%201/Новая%20папка/Самоактуализация%20в%20психологии.mht)

8. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. - СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. - 292 с.

9. Кудинов С. Самореализация как системное психологическое образование. <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tguwww.woa/wa/Main?textid=2092&level1=main&le>



vel2=articles

10. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики: Пер. с англ. - СПб.: Евразия, 1997.- 430 с.

11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994, 171 с