

опанування засобами самонавчання, самоорганізації, самовдосконалення, актуалізація потреби в гуманістично спрямованій професійній самореалізації), діяльнісно-творчий (розвиток професійно-педагогічних умінь, які визначають операційно-процесуальний план механізму професійної самореалізації майбутнього вчителя).

В даному контексті перспективною є розробка і поширення в системі вищої педагогічної освіти технологій самопроєктування і проєктування особистого професійно-діяльнісного поля. Підготовка майбутніх педагогів через використання таких технологій створює можливість звертатися до того в особистості, що представляє найбільшу цінність для людини. Освіта, яка звернена до особистісних цінностей, більш ефективна з гуманістичної точки зору. Вона спрямовує студента до самостійної роботи над будівництвом своєї особистості і власної професійної діяльності, розвиваючи те, що найбільш чутливе до розвитку; посилює тяжіння майбутніх педагогів до виготовлення власних підходів, методів, прийомів виховання і навчання, які поєднують в собі прагнення до професійної своєрідності і бажання самореалізації в умовах власноруч розробленої педагогічної системи.

Прикладом інноваційної моделі підготовки майбутніх педагогів до продуктивної самореалізації в професії виступає проєктна модель, яка налаштована на побудову індивідуальних траєкторій професійного розвитку. Вона формується як проєктно-ігрова, в якій освіта будується як простір випереджувального імітаційного проєктування різних ситуацій, в ході якої готуються професіонали, здатні створювати нові норми і зразки, нові типи і структури діяльності.

О.В.Пахомова

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ В КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩИХ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

В статтє рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в контексте компетентного подхода, анализируется широкий спектр точек зрения на проблему его внедрения и результаты,

исследуется структура и основные элементы профессиональной компетентности будущих специалистов.

This article considers the problem of formation of the professional competence of future specialists in the context of realization of the Competence-Based Approach in the higher professional school. It reveals the main points of view on its introduction and its results; it studies the structure and the main constituents of the professional competence of future specialists.

Сучасне суспільство перебуває в процесі швидких змін у всіх сферах життя, а освіта чутливо реагує на практично некеровані і не прогнозовані суспільні перетворення і трансформації. Протягом останніх десятиліть у більшості розвинутих країн світу і в Україні також змінювалася суспільна парадигма від технократичної до індустріальної і потім до інформаційної [9, с.6].

Інтегральним показником якості (постановка проблеми) в контексті впровадження компетентнісного підходу у вищих професійних закладах освіти є компетентність. Головним стимулом для розвитку зусиль у галузі компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу і підприємництва. На думку сучасних педагогів, саме набуття життєвоважливих і професійних компетентностей надасть майбутньому фахівцю можливість орієнтуватися у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Набуття знань, умінь і навичок, спрямоване на вдосконалення професійної компетентності, сприятиме інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породив безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн [9, с.7].

Поняття “компетентність”, “компетенція”, “компетентнісна освіта”, “освітня компетенція” (загальний аналіз останніх досліджень і публікацій) з’явилися у науковій літературі із зарубіжних джерел, де їх широко вживають і досліджують вже понад сорок років. Поняття “компетенція” у зарубіжній педагогічній науці вживається з кінця 1960 – початку 1970 років, саме тоді зароджується новий напрямок – компетентнісний підхід в освіті (competence-based education (CBE)). Введення в середині 80-х років ХХ сторіччя у професійну освіту окрім традиційних знань, вмінь і навичок нових освітніх категорій, чи як ще їх називають освітніх конструктів [3], компетентностей, компетенцій і

ключових кваліфікацій було науково обґрунтовано вченими країн Європейського Союзу (Д.Мертенс, Б.Оскарсон, А.Шелтон, Р.Бадер, Саймон Шо та ін.).

Проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців присвячені праці українських дослідників О.В.Овчарук, О.І.Пометун, О.І.Локшиною, О.Я.Савченко, С.Є.Трабачевої, Л.І.Парашенко. У російській педагогічній і психологічній літературі вивченням питання компетентності займалися В.І.Байденко, А.К.Маркова, Н.В.Кузьміна, Б.Д.Ельконін, В.В.Серіков, А.В.Хуторський, В.Д.Шадріков, І.А.Зимняя, Г.І.Ібрагімов, Ю.Г.Татур, Є.Ф.Зеєр, І.І.Риданова, І.С.Якиманська, В.А.Кальней, А.М.Новікова, М.В.Пожарська, С.Є.Шишов. Серед новітніх досліджень з проблеми формування професійної компетентності слід зазначити роботи В.А.Адольфа, В.А.Болотова, В.Н.Введенського, К.Б.Віаніс-Трофименко, Є.Ф.Зеєра, І.О.Зимньої, М.І.Лук'янової, О.В.Морозова, В.В.Серікова, Н.Ю.Сенягіної, В.Я.Синенко, Т.М.Сорокіної, А.В.Хуторського, Д.В.Чернілевського, Д.Б.Ельконіна.

І.А.Зимняя виділяє три етапи розвитку компетентнісного підходу [5, с.34-35]:

I етап (1960-1970 р.р.) характеризується введенням у науковий апарат категорії “компетентність”, створенням передумов розгалуження понять компетентність і компетенція.

II етап (1970-1990 р.р.) означився використанням категорії “компетентність” у теорії та практиці навчання мови (нерідної), а також у сфері керівництва і менеджменту. Закордонні та вітчизняні дослідники виділяють різні компетентності/компетенції для різних видів діяльності. Так, Джон Равен виокремлює 37 видів компетентностей.

III етап дослідження компетентності як наукової категорії стосовно освіти починається з 1990 р., характеризується появою робіт А.К.Маркової, Н.В.Кузьміної, Л.М.Мітіної, Л.П.Алексєєвої та ін. У зарубіжній освітній практиці окреслюється коло компетенцій, які розглядаються як бажаний результат освіти. У доповіді міжнародній комісії з освіти для XXI сторіччя “Освіта: приховані скарби” Жак Делор сформулював “чотири фундаментальні стовпи, на яких базується освіта: вміння жити, вміння працювати, вміння жити разом, вміння вчитися” [2]. А у 1996 р. в м. Берні було визначено поняття ключових компетенцій (key competencies), яке на думку Ради Європи, є суттєвим для реформ освіти.

Метою даної статті є аналіз останніх наукових досліджень з проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців в контексті реалізації компетентнісного підходу у вищій професійній освіті.

Резюмуючи (виклад основного змісту публікації) думки авторів означеного підходу (В.І.Байденко, Є.Ф.Зєєр, Є.Симонюк, А.Г.Бермус, Г.І.Ібрагімов), можна розглядати компетентнісний підхід як пріоритетну орієнтацію на цілі освіти, а саме: навченість, самодетермінація, самоактуалізація, соціалізація і розвиток особистості. Таким чином, мета сучасної вищої професійної освіти має трьохкомпонентний характер:

- в професійній галузі – професійна компетентність;
- в суспільному житті – успішна соціалізація особистості (соціальна компетентність);
- в особистісній сфері – усвідомлення власної самоцінності, прояв рефлексії й активності у цілепокладанні і у діяльності в цілому, самовизначення.

Отже, компетентнісний підхід розглядається науковцями “як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбір змісту освіти, організація освітнього простору і оцінка освітніх результатів” [8, с.3]. “Компетентнісний підхід – це спроба привести у відповідність школу до потреб ринку праці. Підхід, який акцентує увагу на результаті освіти, у якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних ситуаціях” [7, с.3].

Логіка реалізації завдань нашої статті вимагає аналізу визначення базових понять компетентнісного підходу – компетенція і компетентність. Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів навчання, досягнень та освіти (International Board of Standards for Training Performance and Instruction (IBSTRI)) компетентність визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу, яка містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або у певній діяльності [12]. Експерти програми “DeSeCo” (Визначення та відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади 1997р.) визначають поняття компетентності як здатність успішно задовольнити індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. [9, с.10]

Відомий російський науковець, доктор педагогічних наук МПА А.В.Хуторський визначає компетентність як відчужену, наперед

задану соціальну вимогу або норму до освітньої підготовки учня, необхідну для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, вмінь, навичок, засобів діяльності), які задані по відношенню до певного кола предметів й процесів, та які є необхідними для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них. А.В.Хуторський розглядає компетентність через компетенцію, а саме як володіння особою певною компетенцією, яка також включає її особистісне відношення до неї і предмету діяльності. Компетентність – це вже сукупність якостей (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, вмінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціально і особистісно заданій сфері [10].

І.А.Зимня розглядає компетентність як “актуальну особистісну якість, що формується, яка базується на знаннях, інтелектуально і особистісно-зумовлену соціально-професійну характеристику людини, її особисту якість” [6].

Є.Ф.Зеєр наголошує на тому, що компетентність – це сукупність (система) знань у дії, це зміст узагальнених теоретичних і емпіричних знань, які представлені у формі понять, принципів, змістообразуючих положень. Компетенції, розглядаються ним як узагальнені засоби дії, які забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності [4].

С.Є. Шишов, В.А.Кальней зазначають, що “компетенція – це загальна здібність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які набуті завдяки навчанню. Компетенція не може бути визначена через певну суму знань і вмінь, оскільки значна роль у її застосуванні належить обставинам. Компетентність особистості становить сукупність ключових компетенцій, особливо актуальних для демократичного суспільства і розвитку ринкової економіки” [11, с.79].

Аналізуючи цілий рід тлумачень і визначень базових понять – компетенція і компетентність, можна зробити висновок, що ці поняття досить не ясно визначені, і не проведене їх чітке розмежування, а деякі вчені їх не розділяють взагалі (І.А.Зимня, А.К.Маркова). Ми виокремлюємо декілька загальних характеристик: діяльнісну і особистісну складові компетентності, а також зміст у ній соціальних, професійних, культурних вимог і стандартів.

Резюмуючи останні дослідження з проблеми професійної компетентності майбутніх фахівців ми виділяємо такі її суттєві складові:

- актуальна кваліфікованість: знання, вміння, навички з професійної галузі, здібності продуктивного володіння сучасними ІКТ, які є необхідними і достатніми для професійної діяльності;
- когнітивна готовність: вміння на діяльнісному рівні опановувати нові знання, інструментарій, ІКТ; здатність до успішного пошуку і освоєння, використання необхідної і достатньої наукової інформації, вміння вчитися та вчити інших;
- комунікативна підготовленість: володіння рідною та іноземною мовами, здатність використовувати понятійний апарат суміжних наук і галузей, вміння професійно спілкуватися;
- креативна підготовленість: здатність до пошуку принципово нових підходів до рішення відомих задач і вирішення принципово нових задач як у професійній сфері, так і в сумісних галузях;
- розуміння тенденцій і основних напрямків розвитку професійної галузі і технічної сфери в цілому у співвідношенні з духовними, політичними, соціальними та економічними процесами;
- позитивне відношення до своєї професійної діяльності: готовність і прагнення до професійного вдосконалення, корпоративна самоідентифікація та позиціонування;
- стійкі та здатні для розвитку професійно значущі особистісні якості: відповідальність, цілеспрямованість, толерантність, самокритичність, висока самооцінка, рішучість.

Не викликає сумніву, що професійні компетентність майбутніх фахівців має формуватися у контексті компетентнісного підходу у вищих професійних навчальних закладах. Як зазначає А.В.Хуторський, введення поняття “компетентності” у практику навчання дозволить вирішити типову проблему вищої професійної освіти, коли оволодівши набором теоретичних знань, випускник ВНЗ зазнає значні труднощі в їх реалізації у процесі вирішення конкретних задач чи проблемних ситуацій. Учбовий процес повинен як найблище моделювати відповідні сторони майбутньої професійної діяльності, іноді через неузгодженість затребуваних якостей особистості в учбовім процесі і практичній діяльності, колишній студент-відмінник відстає в професійному і кар’єрному рості від студента, який вчився посередньо.

В Україні вже зроблено перші кроки для запровадження компетентнісного підходу в національну освіту. Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук за підтримки Програми розвитку ООН провели плідну роботу з добору та визначення ключових компетентностей для України. Стартував процес подальшої

імплементатії компетентнісного виміру з урахуванням національних напрацювань та міжнародного досвіду.

Реалізація компетентнісного підходу у вищій професійній освіті буде сприяти досягненню її головної мети – підготовці кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня й профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, вільно володіючого своєю професією і орієнтованого в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної праці за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальній і професійній мобільності, тобто професійно компетентного фахівця.

Література

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // (электронный ресурс) 02.05.2007 <http://www.bestreferat.ru/referat-78164.html>.
2. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО “Образование: сокрытое сокровище”. – М.: ЮНЕСКО, 1997.
3. Зеер Э.Ф., Симанюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С.23-30.
4. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход у образованию (электронный ресурс) <http://www.ugorau.ru/konf2005.php?mode>.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С.34-42.
6. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2006. – 4 мая. // <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
7. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003. – 101 с.
8. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С.3-12.
9. Овчарук О.В. Развитие компетентнісного підходу: стратегічні перспективи міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та міжнародні перспективи. Колективна монографія / Під заг.ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С.6-16.

10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования.// Народное образование. – 2003. – №3. – С 58-64.
11. Шишов С.С., Кальней В.Л. Мониторинг качества образования в школе. М.: Педагогическое общество. – 1999. – 320 – С. 79.
12. Spector, J.Michael-de la Teja, Peana. ERIC Clearing-house on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – P.1-3.

Л.В.Петько

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА З ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ ДЕТЕРМІНАТ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

У статті окреслюється розуміння відповідальності як однієї з моральних якостей особистості школярів шляхом залучення їх до туристсько-краєзнавчої роботи, проектування особистісного розвитку учня загальноосвітнього навчального закладу.

The article is discovered understanding of „responsibility” of teenager’s personality in process of touristic activity in the educational process in the comprehensive school.

За мету нашої статті ми ставили: здійснити теоретичний огляд наукових досліджень й уточнення змісту відповідальності особистості підлітка, що стимулюється в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності, а також зробити порівняльні характеристики внутрішньоособистісних детермінант: відповідальності, ініціативності, самостійності та комунікативності.

Для різностороннього формування особистості підліткового віку важливо оптимальне поєднання ініціативи і відповідальності: без діяльної відповідальної реалізації ініціатива залишається важливим, але нереалізованим потенціалом особистості, а відповідальність без творчої ініціативи залишається лише старанністю.

Відповідальність – самостійне, добровільне здійснення необхідності в межах і формах, що визначені особистістю. Вона виступає як ідеальне моделювання людиною відповідальної ситуації, її межі і рівня складності [1, с.6], що охоплює в собі ряд якостей: самостійність, незалежність, упевненість, рішучість, наполегливість та інші. “Відповідальність є пробний камінь і основний критерій

характеру і спрямованості особистості, що знаходиться в руках колективу” [2, с. 21].

Одним з перших, відповідальність як соціальну якість, що виявляється дітьми у процесі міжособистісної взаємодії (навчально-пізнавальна, позанавчальна діяльність), ґрунтуючись на відносинах відповідальної залежності, визначив А.С.Макаренко [3, с. 39].

Прийняття на себе підлітком відповідальності або покладання цієї відповідальності на інших є вчинком, що глибоко характеризує життєву позицію особистості, її ставлення до світу, до інших і до себе.

С.Л.Рубінштейн підкреслював, що розкриття “ставлення людини до світу можливе крізь об’єктивну характеристику людського способу існування в світі як свідомої і діючої істоти..., здатної поставитись до світу та іншої людини... у відповідності з його сутністю і тим адекватніше змінити і перетворити її своєю дією. Звідси людська відповідальність за все скоєне і за все згаєне” [4, с. 38].

У наш час комп’ютеризації, захоплення підлітками візуально-віртуальними засобами, які перешкоджають отриманню необхідного досвіду, що призводить до втрати дитиною індивідуальної свідомості, почуття дійсності, а також і відповідальності [5, С. 63-65], формується інфантильна свідомість, втрачається адекватне сприйняття реальності [6, с. 265-266].

І якщо підліток перестає сприймати реальність, то він не в повній мірі, а може і в повній, усвідомлює наслідки своїх дій, впливу на реальні об’єкти. Особистість підліткового віку прагне комфорту, її свідомість відірвана від об’єктивної дійсності і це призводить до помилок, до дезорганізації, а може й руйнування, соціальної групи, яка організовує роботу свідомості цього індивіда, оберігає його від негативного впливу стороннього, матеріального світу.

Тому головним інструментом розвитку людства на етапі швидкого виникнення та еволюції “другого розуму” стає удосконалення “організаційної структури” [5, с. 83], такого механізму, який об’єднує обмежених і неефективних людей осібно, в ефективні соціальні групи.

Тому однією з найважливіших умов реалізації виховного потенціалу громадсько-корисної діяльності підлітків, виконання ними організаторських функцій в малій соціальній групі, попередження негативних рис особистості є відповідальність. Вона виступає показником здатності індивіда свідомо, добровільно виконувати сукупність вимог, що пред’являються до нього суспільством, свідчить

про зрілість особистості, відповідності всієї діяльності її громадянському обов'язку.

В умовах туристсько-краєзнавчої роботи відповідальність, будучи одним із чинників стимулювання соціально-комунікативної активності особистості підлітка, виступає в особливій формі "відносин відповідальної залежності" [7, с. 95; 8, с. 72].

Дослідження А.В.Петровського дозволили виявити „каркас зв'язків і взаємин" даного феномену при розгляді шарів міжособистісної активності в колективі [9, с. 15], у свою чергу В.П.Ратніков стверджує, що міжособистісні стосунки існують "усередині" соціальних відносин [10, с. 5].

Для туристсько-краєзнавчих груп із розвинутими комунікативними взаєминами характерними є не тільки відповідальні стосунки між членами групи, але і зростаюча взаємна відповідальність між групою та її членами, що виступає важливим моментом взаємостосунків особистості підлітка і малої соціальної групи. Тому в ході спільної туристсько-краєзнавчої діяльності у кожного підлітка, як члена групи виховується така особистісна відповідальність, що характеризується його соціальною орієнтацією, обумовленою груповими, колективними і громадськими інтересами, має виражений соціальний характер.

На думку Р.Р.Шахмуратова "відповідальність" є суттєвим компонентом соціальних відносин, за допомогою котрого досягається загально-методологічний підхід до процесу аналізу формування особистості в групі, колективі; обґрунтувавши положення про те, що "комунікативна основа зв'язку і взаємозв'язку суспільства і особистості є основою соціальної відповідальності" [11, с. 6-7, с. 17].

В.І.Тернопільська розуміє "соціальну відповідальність як інтегральне особистісне новоутворення (генералізуючу якість), яке характеризує соціальну типовість особистості" [12, с. 83]. Мається на увазі здатність особистості дотримуватися у своїй поведінці і діяльності загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, вміння об'єктивно прогнозувати, проектувати власні дії, оцінювати себе, активно і соціально-значуще виявляти свої індивідуальні здібності, виконувати рольові обов'язки, звітуватися за власні дії та здійснювати самооцінку та самоконтроль. У структурі соціальної відповідальності автор виділяє емотивний, когнітивний та практичний компоненти [12, с. 83].

Таким чином, відповідальність є результат суб'єктивного відбиття в свідомості підлітка соціальних норм і вимог, що з'являється

як етична якість особистості в суспільно-значущій поведінці, в її етичних переконаннях, установках, ціннісних орієнтаціях. Вплітаючись в тканину суб'єктивно-психологічних переживань, відповідальність виступає як трансформація зовнішніх вимог до суспільної поведінки у внутрішні переконання, тобто сам процес соціалізації особистості підлітка “представляє собою не просто процес засвоєння індивідом певних норм і цінностей, а й активне їх відтворення, що стає можливим лише внаслідок переведення їх у внутрішній особистісний план”, який характеризується різною мірою усвідомлення індивідом власного ставлення до норм і цінностей його оточення. Під способами соціалізації особистості підлітка розуміються конкретні види взаємодії особистості із середовищем, за допомогою яких дитина активно включається в суспільне життя і засвоює соціальний досвід [13, с. 5].

Однією з умов розвитку соціальної відповідальності у підлітків є включення їх у систему туристсько-краєзнавчої діяльності, задоволення в ній особистісних потреб, у першу чергу у самовизначенні, самоствердженні та самореалізації. А самореалізація, як зазначає А.Й.Капська, – це “свобода відстоювання своїх прав, переконань, це свобода творчості, саморозвитку талантів, здібностей, свобода вибору своїх суспільно-політичних пристрастей і симпатій, вибору своїх ідеалів [14, с. 16]”. Заняття туризмом і краєзнавством ставлять підлітка в положення відповідальності перед тургрупою; допомагають відійти від звичної позиції учня, за якого несуть відповідальність учителі; привчають правильно розподіляти свій час і цінувати його; допомагають подолати інфантильність, конформізм. У процесі туристсько-краєзнавчої діяльності самоврядування підлітків створює передумови до забезпечення такої позиції дітей, при якій вони можуть відчувати себе особистістю, яка володіє правом і обов'язком “загальної відповідальності” [15, с. 26-30; 8, с. 88].

Стимули відповідальності припускають зовнішній контроль за виконанням громадського доручення з боку туристської групи. Вони ґрунтуються на свідомості особистості підлітка. А саме соціалізуюча функція краєзнавчої освіти здійснюється за принципом “людиновідповідальності” [16, с.48]. В.В.Обозний розглядає ще і принцип “природовідповідальності”, який визначається “освітньою функцією культурного удосконалення фізичних якостей людини”, збереження та розвитку її соціально-значущих природних задатків.

Як якість, котра властива своїй особистості, підлітки-туристи четвертих-сьомих класів виділяють “відповідальність” – 10,4%, не туристи – 8,4% (табл.1, 2).

Таблиця 1

Якості особистості, визначені підлітками в собі, що займаються туристсько-краєзнавчою діяльністю (місто + село) 336 респондентів, у %

Якості особистості	4 клас	5 клас	6 клас	7 клас	Разом 4 – 7 класи	Місце
Ініціативність	0	4,8	4,2	7,3	5,1	4
Відповідальність	3,6	13,2	6,8	12,8	10,1	2
Самостійність	30,8	7,2	23,7	11,9	16,5	1
Комунікативність	11,5	7,2	9,3	8,3	8,6	3

“Самостійність” у туристів четвертих-сьомих класів складає 16,5% менше, ніж у не туристів –21,4%.

Таблиця 2

Якості особистості, визначені підлітками в собі, що не займаються туристсько-краєзнавчою діяльністю (місто + село) 285 респондентів, у %

Якості особистості	4 клас	5 клас	6 клас	7 клас	Разом 4 – 7 класи	Місце
Ініціативність	6,8	2,7	0	1,7	2,8	4
Відповідальність	8,5	9,9	10,7	3,4	8,4	2
Самостійність	15	20,7	26,8	23,7	21,4	1
Комунікативність	17	3,6	8,9	0	6,7	3

Ми виявили, що специфіка підліткового віку виявляється у різко зростаючій самостійності як туристів, так і не туристів, підтверджуючи тим самим дані дослідження Є.І.Рогова, де вивчається

специфіка підліткового віку і прояв у цей період підлітками активності в системі групових взаємостосунків [17, с. 58].

Стосовно переваги цих якостей в товаришеві підлітки-туристи четвертих-сьомих класів відводять “відповідальності” 10,4%, не туристи – 6,3%, а “самостійності” – 14% (туристи), тоді як не туристи тільки 5,6%, що в 2,5 рази менше ніж у туристів (табл. 3, 4). Четверокласники-туристи – 30,8% ставлять “самостійність” в товаришеві на перше місце, як якість особистості; тоді як не туристи взагалі йому не надають ніякої уваги – 0%.

Таблиця 3

Якості особистості, яким віддається перевага в другові підлітками, що займаються ТКД (місто + село) 336 респондентів, у %

Якості особистості	4 клас	5 клас	6 клас	7 клас	Разом 4 – 7 класи	Місце
Ініціативність	3,8	0	2,5	8,3	3,9	4
Відповідальність	7,7	18,1	8,5	7,3	10,4	3
Самостійність	30,8	4,8	18,6	11,9	14	2
Комунікативність	23,1	14,5	16,9	19,3	17,6	1

Таблиця 4

Якості особистості, яким віддають перевагу в другові підлітки, що не займаються ТКД (місто + село) 285 респондентів, у %

Якості особистості	4 клас	5 клас	6 клас	7 клас	Разом 4-7 класи	Місце
Ініціативність	0	1,8	1,8	0	1,1	4
Відповідальність	1,7	2,7	16,1	8,5	6,3	2
Самостійність	0	7,2	8,9	5,1	5,6	3
Комунікативність	11,9	16,2	7,1	5,1	11,2	1

Серед шестикласників-туристів – 18,6%, що майже в три рази більше ніж у не туристів (8,9%). У туристів-семикласників – 11,9% проти 5,1% у не туристів. Найменший показник “самостійності” у туристів доводиться на п’яті класи – 4,8%, у не туристів – на четверті класи, де взагалі немає даних – 0% (додатки Е.3, Е.4).

Перевага “відповідальності” в свого товариша чітко превалює у підлітків-туристів четвертих-сьомих класів (10,4%) над показниками у не туристів – 6,3%.

На нашу думку, це обумовлюється тим, що можливість діяти разом з товаришами, надання реальної допомоги один одному в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності породжує більш взаємну відповідальність за доручену справу, вимогливість, увагу і інтерес до діяльності ровесників, їх успіхів і невдач. Це є важливим показником згуртованості, зрілості усередині групових зв'язків і міжособистісних стосунків. Тому почуття відповідальності підлітків стимулюється в процесі групової туристсько-краєзнавчої діяльності під впливом, системи норм і взаємин відповідальної залежності її учасників, що складається в ній, а також систематичної участі підлітків у туристсько-краєзнавчій діяльності є умовою формування у підлітків відповідального ставлення до неї.

Ситуація походу, що створює індивідуально-психологічний чинник, який дозволяє зв'язати і зблизити туристів в туристсько-краєзнавчих подорожах, висуває перед підлітком необхідність підвищення вимогливості до себе і товаришів, відповідальності за свої вчинки, а також малої соціальної групи, розвиток самостійності.

Л.О.Сухінська визначає відповідальність як одну з форм активного ставлення особистості до навколишньої соціальної дійсності [7, с. 94-95], яке виявляється за певних умов і характеризується рядом особливостей, як визначене спрямування відповідальної поведінки (відповідальність особистості виявляється в активному ставленні до інших людей); предметності відповідальної поведінки (наявність того, за що людина несе відповідальність перед іншими людьми).

Вивчення негативного ставлення до громадської роботи у респондентів-туристів і не туристів (всього 627 підлітків) було встановлено, що “бояться відповідальності” (найбільший відсоток) у міських – 3,9% і сільських туристів – 3,1% доводиться на п'яті класи. У сьомому класі підлітки-туристи не указують цю причину, хоча загальний показник у міських туристів (четверті-сьомі класи) вищий – 1,4%, ніж у сільських – 0,8%. У підлітків, які не займаються туризмом (див. додаток 3.2), найбільший показник “страху відповідальності” у міських дітей доводиться на шості класи – 11,4%, у сільських – на сьомі класи – 9,1%. “Страх відповідальності” у міських підлітків четвертих-сьомих класів (5,9%) у три рази вищий ніж у сільських дітей (1,8%). З усіх причин, що були вказані в опитуванні респондентів, саме “страх відповідальності” у тих, хто не займається туристсько-

краєзнавчою діяльністю (село і місто) посідає перше місце по всіх показниках – 4,8%, тоді як у туристів (місто+село) ці дані (1,2%) стоять на третьому місці.

Це наочно відображає соціально-етичну зрілість особистості підлітка-туриста, панування соціально-комунікативних початків в її ціннісній орієнтації, показує здатність будувати свою життєдіяльність на основі поєднання громадянських і особистих інтересів, а також сформованість до сьомого класу такої якості особистості як відповідальність.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – С. 3–18.
2. Абульханова-Славская К.А. Философское наследие Карла Маркса в современной психологической науке // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 4. – С. 13–22.
3. Макаренко А.С. Педагогічна поема // Твори: в 7-ми т. – К.: Рад. школа, 1953. – Т. 1. – 425 с.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 424с.
5. Братимов О.В. Практика глобализации: Игры и правила новой эпохи / Ю.М. Горский, М.Г. Делягин; Институт проблем глобализации (ИПРОГ). – М.: Издательский Дом “ИНФРА”. – М., 2000. – 343 с.
6. Указ Президента України від 15 березня 2002р. „Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності в суспільстві та утвердження здорового способу життя” // Офіційний вісник України, 2002. – № 12. – С. 555.
7. Сухинская Л.А. Возложение и принятие ответственности в условиях групповой деятельности // Психологическая теория коллектива. – М., 1979. – С. 94–95.
8. Мальковская Т.Н. Воспитание социальной активности старших школьников: Дис. ... доктора пед. наук; – Защищена 20.06.1974. – Л., 1974. – 518 с.
9. Петровский А.В. К построению социально-психологической теории коллектива // Вопросы философии. – 1973. – № 12. – С. 71–81.
10. Ратников В.П. Коллективность как сущность социализации отношений в социалистическом обществе // Науч. докл. высш. школы. Филос. науки. – 1982. – № 3. – С. 3–10.
11. Шахмуратов Р.Р. Формирование коллективистской ответственности как фактор укрепления трудовой дисциплины:

- Автореф. канд. ... філософ. наук: 09.00.02 / МГУ ім. М.В. Ломоносова. – М., 1985. – 25 с.
12. Тернопільська В.І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній виховній діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07; – Захищена 16.04.2003; Затв. 08.10.2003. – Житомир. – 2003. – 240 с. – Бібліогр.: с.159-180.
 13. Абдюкова Н.В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2000. – 16 с.
 14. Молодь і дозвілля: Теорія, методика і практика роботи з підлітками та молоддю за місцем проживання / Безпалько О.В., Годлевська А.І., Карпенко О.Г. та ін. – К.: А.Л.Д., 1996. – Вип.2. – 208 с.
 15. Ануфриев Е.А. Социальная роль и активность личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1971. – 152 с.
 16. Надирашвили Ш.А. Установка и деятельность. – Тбилиси: Мсцниереба, 1987. – 361 с.
 17. Рогов Е.И. Активность подростка в системе коллективных взаимоотношений в спортивных командах: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1985. – 167 с.

Е.О.Пильнік

РОЗВИТОК ТА САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

В данной статье рассматриваются понятия развития и саморазвития в психолого-педагогическом аспекте.

The concept of development and self-development in a psychological and pedagogical aspect is examined in this article.

Сучасне інформаційне суспільство ставить перед системою освіти завдання розвитку особистості, демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу в усіх типах навчальних закладів, що неможливе без модернізації освітньої системи, її змістового та структурного оновлення. Відбуваються зміни мети виховання та навчання, в ролі яких виступає не сукупність знань, умінь та навичок, а вільний розвиток та саморозвиток особистості. Знання, уміння та навички зберігають своє важливе значення, але вже не як мета, а як засіб досягнення мети.

Розв'язання даної проблеми потребує пошуку, розробки та впровадження дидактичних технологій, методів та форм організації

навчального процесу, які містять достатній потенціал для створення ситуацій розвитку та саморозвитку особистості студента.

Проблему творчого розвитку та саморозвитку особистості досліджували такі педагоги та психологи, як В.І.Андрєєв [1], Л.С.Виготський [4], Н.Є.Воробйов [2], Б.З.Вульф [3], О.С.Газман [5], Г.С.Костюк [8], Л.Н.Кулікова [9], Л.М.Мітіна [10], Л.О.Савченко, О.Я.Савченко, Д.І.Фельдштейн [14] та ін.

Метою статті є аналіз понять розвиток та саморозвиток у психологічному та педагогічному аспектах.

Почнемо своє дослідження з розгляду поняття розвиток. У філософії розвиток розуміють як необоротну, спрямовану й закономірну зміну матеріальних й ідеальних об'єктів, що приводить до виникнення нової якості [12].

У психології розвиток – це прогресивна зміна будь-чого, пов'язана з його вдосконалюванням, із придбанням нових позитивних якостей і властивостей. Психологічний розвиток людини – це вдосконалювання її психічних процесів, станів і властивостей, перехід їх на більш високий якісний рівень, що сприяє кращому пристосуванню людини до умов життя [11, с.171].

У педагогіці під індивідуальним розвитком людини розуміють ряд послідовних кількісних і якісних змін, яких зазнає її організм з моменту зародження й до кінця життя, становлення людини як соціальної істоти. Виховання починається з народження людини й відіграє важливу, хоча і різну роль у всіх формах і на всіх етапах розвитку особистості. Між вихованням і розвитком існує тісний взаємозв'язок. Не лише розвиток особистості залежить від виховання, а й виховання від розвитку. Правильне розуміння взаємозв'язку виховання й розвитку має важливе значення для наукового обґрунтування методів педагогічного керівництва всебічним розвитком особистості [6, с.53].

Отже, розвиток особистості являє собою прогресивно спрямований соціально обумовлений процес розгортання людської сутності. Входячи в систему діяльності, що задається суспільством через систему виховання, людина поступово, поетапно розвивається як особистість у процесі власної активної діяльності. У діяльності не тільки проявляється, але й формується психіка, і саме діяльність виступає постійним субстратом розвитку особистості. Таким чином, через організацію зовнішньої діяльності можна й треба організувати діяльність внутрішню, тобто психічні процеси, що саморозвиваються [14].

Найбільш поширеним є пояснення поняття саморозвитку через більш широке й універсальне поняття “розвиток”. У межах першого підходу розвиток визначається як специфічні зміни, що відбуваються винятково під впливом зовнішніх факторів, а саморозвиток – відповідно внутрішніх, що, на наш погляд, не відбиває зв’язок зовнішніх і внутрішніх чинників саморозвитку. Інший підхід заснований на філософському ототожненні саморозвитку і саморуку [10, с.89]. Саморух – це спонтанна, мимовільна зміна деякої системи під впливом внутрішніх факторів і протиріч, але з урахуванням опосередкованого впливу зовнішніх умов і особливостей середовища, що змінюється. Саморозвиток у цьому ключі є вищим рівнем саморуку, на якому відбуваються не хаотичні, а спрямовані, усвідомлені зміни, що призводять до якісної трансформації елементів системи та їхніх функцій, супроводжувані збільшенням числа ступенів свободи самої системи і появою й ускладненням нових динамічних зв’язків і взаємин із середовищем [15, с.565]. Третій підхід використовує опис і аналіз окремих умінь і здібностей особистості як компонентів і механізмів саморозвитку. Розглядаючи загальні підходи до поняття “саморозвиток”, ми маємо на увазі, що “в основі розвитку лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості обертати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення” [10, с.89].

Третя позиція саме і відбиває діалектичний процес взаємодії зовнішніх і внутрішніх детермінант у становленні особистості (Є.Ф.Губський, Л.П.Карсавін, О.Г.Мисливченко, Є.К.Черненко та ін.). Для цього підходу характерна ідея перетворюючої ролі внутрішніх закономірностей: зміст саморозвитку особистості – підсумок внутрішньої роботи самої особистості, у процесі якої зміст зовнішніх факторів і стає знаряддям діяльності індивіда. Поділяючи цю ідею, додамо, що внутрішні фактори нарівні з зовнішніми виконують не тільки перетворюючу функцію, але й утворюючу, співтворчу. Подібний підхід, на наш погляд, ефективно взаємодіє з альтернативним тлумаченням саморозвитку через розвиток, знімаючи при цьому його основне протиріччя – помилку протиставлення цих понять на основі внутрішньої чи зовнішньої детермінованості відповідно. Категорія “розвиток” (у широкому розумінні) є більш загальною, означаючи систему будь-яких змін без встановлення природи факторів, що впливають. Але традиції системи освіти сформували стереотип, відповідно до якого розвиток людини здійснюється переважно зовнішнім впливом, а внутрішня активність

особистості – прерогатива саморозвитку.

Найбільш коректним визначенням саморозвитку у науково-педагогічній літературі, на наш погляд, є такі, що розуміють саморозвиток з одного боку, як процес, зумовлений природними чинниками, з іншого – як процес, який детермінується особливостями середовища розвитку, виховання, особистісними факторами (цінностями, волею, цілями людини). Саморозвиток розглядається як “інструмент духовного зростання, як фактор інкультурації, як шлях соціалізації людини, як критерій зрілості особистості” [9, с.3].

У психології проблема розвитку та саморозвитку особистості стоїть дуже гостро. Особистісний саморозвиток людини як психічне самоуправління, свідому саморегуляцію тілесних та духовних процесів, самовдосконалення як творчості досліджували В.Зінченко, І.Бех, О.Кононенко, М.Братусь, О.Киричук, О.Скрипченко, Г.Цукерман та ін.

Важливим для нас є обгрунтоване Л.Виготським поняття “зона найближчого розвитку”, сформульований принцип “випереджаючого навчання”, яким визначається ефективна організація навчання, спрямованого на активізацію, розвиток мисленнєвої діяльності учня, формування здатності самостійно здобувати знання, тобто саморозвиватися [4].

Г.Костюк поняття саморозвитку пов’язує із послідовністю змін стадій розвитку інтелекту; становлення особистості визначає як внутрішньо необхідний рух від нижчих до вищих рівнів, як процес що розвивається [8].

Представники гуманістичної психології (Е.Фромм, Г.Олпорт, Дж.Келлі, К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Мей, В.Франкл та ін.) вважали саморозвиток основою людського життя, ґрунтуючись на тому, що сама сутність людини постійно спрямовує її в напрямі особистісного зростання, творчості та самодостатності, якщо обставини не заважають цьому [16].

Ідея саморозвитку посідає центральне місце в наукових розробках вчених К.Вазіної, Б.Вульфова [3], О.Газмана [5], Ю.Лобейка, А.Меренкова та ін. Б.Вульфів розглядає саморозвиток як “власну активність людини в самозміні, в розкритті, збагаченні духовних потреб, творчості, всього особистісного потенціалу, в реалізації віри в можливість самовиховання – в процесі природного, фізіологічного, психічного, соціального розвитку” [3, с.22]. О.Газман вважає, що “під саморозвитком можна розуміти і соціокультурний процес свідомої, раціональної самоосвіти (самонавчання,

самопросвіти, самовиховання, самовизначення), і спонтанний природозумовлений процес різносторонньої самореалізації індивіда” [5, с.6].

Вже у XVII-XVIII ст. Я.Коменським, Дж.Локком, Ж.-Ж.Руссо та Й.Песталоцці були впроваджені ідеї творчого саморозвитку особистості у навчально-виховному процесі. Педагоги-гуманісти вірили у творчі сили та задатки людини, які розвиваються в процесі навчання та виховання. Дж.Локк визнавав гармонійний розвиток особистості визначним фактором успішності її фахової діяльності, говорив про виняткове значення здатності до самостійного творчого мислення, самопізнання та самоосвіти [2].

Даний напрямок плідно розвивався в роботах Й.Г.Песталоцци й А.Дистервега. Й.Песталоцци розробляє таку методичку навчання, у якій велике значення надається евристичним спостереженням, що сприяють розвитку творчої активності учнів. Він уперше в педагогічній літературі вжив термін “саморозвиток”. Мета розвитку, за Дістервегом, а точніше – саморозвитку особистості – здатність керувати самим собою і визначати себе за допомогою самодіяльності – “людина виробляє сама себе із себе” [2, с.14].

Біля витоків національної школи стояв А.Макаренко, для якого орієнтація на виховання щасливої особистості, створення умов для її самореалізації було головним у його педагогічному досвіді. В.Сухомлинський надавав особливого значення роботі над собою, без якої про творче самовиявлення особистості не може й бути мови [13, с.566]. К.Д.Ушинському належить ідея розвиваючого навчання: навчання повинне бути побудоване таким чином, щоб здібності дітей безупинно вдосконалювалися [2].

Особливо важливою у контексті нашого дослідження є педагогічна система П.Каптерева, яка повністю базувалася на принципах саморозвитку особистості. Аналіз педагогічної спадщини П.Каптерева засвідчує, що педагог саме в саморозвитку убачав основу школи, джерело її вдосконалення, а також самоосвіти і самовиховання [7].

70-80-ті роки ХХ ст. у вітчизняній педагогіці пошуки з проблем розвитку пізнавального інтересу учнів та студентів, мотивації навчальної діяльності, співвідношення навчання та розвитку, проблемного навчання, самостійної пізнавальної діяльності, педагогічної творчості, навчання як творчого процесу, нових технологій викладання представлено у роботах багатьох учених

(Ш.Амонашвілі, В.Безпалько, Л.Занков, С.Льїн, Б.Коротяєв, Г.Щукіна та ін.).

В 90-х роках ХХ ст. – на початку ХХІ ст. вивченням проблеми саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі займалися вчені та педагоги-практики В.Андрєєв, В.Алфімов, С.Бондаревська, Т.Войтенко, О.Іванов, С.Карпенчук, А.Сущенко, В.Сластьонін та ін. В.Андрєєв вказує на генетичну єдність, природний взаємозв'язок між поняттями “творчість” та “саморозвиток”, дає визначення творчої особистості саме через саморозвиток [1, с.17] і виділяє серед компонентів творчих здібностей особистості студента здатність до самоуправління в навчально-творчій діяльності.

Не зважаючи на широку розробку в теорії та практиці психолого-педагогічної науки окремих аспектів розвитку та саморозвитку особистості, на жаль, в українському педагогічному дискурсі дане питання ще не стало предметом широкого педагогічного дослідження.

Таким чином, підводячи підсумки історико-генетичного аналізу питання розвитку та саморозвитку особистості в психолого-педагогічному ракурсі, ми можемо сказати, що вчені-педагоги, спираючись на досягнення філософської, культурологічної та психологічної наук, починаючи вже з ХVІІ ст. і до сьогоднішнього дня, поступово обґрунтовували необхідність побудови навчально-виховного процесу на основі розвитку та саморозвитку особистості, намагаючись створити технологічну базу для цього і готуючи підґрунтя для створення нової парадигми освіти інноваційної технології “саморозвитку особистості”.

Актуальність проблеми розвитку та саморозвитку особистості та недостатня дослідженість її у науковій літературі і практиці обумовлює пошук теоретико-методологічних основ та напрямків практичного розв'язання означеного питання. Теоретичної розробки потребує структура саморозвитку, а практичного дослідження – створення дидактичних умов ефективного протікання процесу саморозвитку.

Література

1. Андрєєв В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества: Монография. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 236 с.
2. Воробьев Н.Е. Развитие творческой активности студентов при изучении дисциплин гуманитарного цикла: (на материале

- преподавания иностранного языка в неязыковом вузе):
Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 184 с.
3. Вульффов Б.З., Иванов О.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.
 4. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С.391-410.
 5. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – №3. – С.6–33.
 6. Гончаренко Семен Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
 7. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М.Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
 8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
 9. Куликова Л.Н. Теоретико-методологические основания процесса саморазвития личности // Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве: Материалы науч.-метод. конф. / Под общ. ред. Е.В.Шишмаковой. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000. – С.3–16
 10. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998. – 200 с.
 11. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч.2. – 362 с.
 12. Спиркин А.Г. Основы философии: Учеб. пособие для вузов. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
 13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – 670 с.
 14. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2 т. / Д.И.Фельдштейн. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – Т.1. – 568 с.
 15. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
 16. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.