

РОЛЬ СПІЛКУВАННЯ У ФОРМУВАННІ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

В данной статье раскрываются педагогические проблемы формирования развивающей среды профессиональной подготовки будущего учителя музыки. Особое внимание уделено таким вопросам, как: разнообразные аспекты проблемы межличностного общения; функции общения; особенности диалогической формы общения – взаимодействия в процессе формирования развивающей образовательной среды профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

This article exposes the pedagogical problems of forming of developing environment of professional preparation of future music master. The special attention in the article is spared to such questions as: various aspects of problem of interpersonality intercourse; functions of intercourse; feature of dialogic form of intercourse - cooperation in the process of forming of developing educational environment of professional preparation of future music master.

Педагогічна проблема професійного розвитку майбутнього вчителя музики є найбільш недослідженою ділянкою навчально-виховного процесу. Переважання процесу засвоєння знань, умінь і навичок помітно розширює поінформованість і технічну озброєність, але не дає простору для власного мислення, творчої діяльності, негативно впливає на культуру мислення, культуру поведінки. Разом з тим, концепція мислення має враховувати, що у вирішенні художньо-педагогічних проблем одночасно із змістом набуває розвитку професійне “Я” вчителя. Вирішення проблеми одночасно є етапом самореалізації фахівця [8, 4]. Учитель пізнає самого себе, відкриваючи у художньо-педагогічній ситуації не лише можливості її вирішення, але й нові риси свого професіоналізму. Подальше обговорення ситуації та шляхів її вирішення у діалозі з викладачем дає значний ефект у професійному розвитку майбутнього вчителя музики і його самовизначенні в умовах розвивального середовища професійної підготовки. Він або приймає позицію викладача і бере до уваги його зауваження як особисто цінні, або подумки чи вголос заперечує і висуває свої аргументи. У будь-якому випадку відбувається формування розвивального середовища професійної підготовки і професійний розвиток студента – стверджується його власна позиція щодо музично-педагогічної діяльності.

З цих позицій якісні характеристики та рівні спілкування викладача і студента набувають особливої актуальності у формуванні розвивального середовища професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

У вітчизняній психології склалося декілька підходів до феномена спілкування. Їх методологічна спільність у тому, що вони розділяють

принципову позицію про єдність спілкування і діяльності, проте характер цієї єдності розуміють по-різному.

На думку А.Н. Леонтьєва, спілкування слід розглядати як певну сторону діяльності, яка присутня в будь-якій діяльності як її елемент. Сама ж діяльність розглядається як необхідна умова спілкування. Д.Б. Ельконін досліджує спілкування як особливий вид діяльності (комунікативну діяльність), яка грає самостійну роль у житті людини на певних етапах його розвитку: у немовлят, дошкільників і підлітків [15, 314]. Б.Ф. Ломов розглядає спілкування і діяльність як дві сторони соціального буття людини, його способу життя. Суть цього підходу полягає в тому, що спілкування розглядається як специфічна система міжособистісної взаємодії, структура і динаміка якого не можуть зводитися до дій, які послідовно змінюють одна одну. Це характерне для діяльнісного підходу. Б.Ф. Ломов визначає спілкування як одну з найважливіших самостійних категорій психології і дає його системний аналіз [4, 3-24].

Принципове значення мають роботи А.А. Бодальова, який вивчає афектні і практичні характеристики, гностик, спілкування і їх взаємозв'язок. Він досліджує проблеми соціально-психологічної перцепції і рефлексії, їх взаємозв'язок з поведінкою і емоційним настроєм колективу і особистості.

Г.М. Андреева, характеризуючи спілкування, виділила в ньому три взаємопов'язані сторони: комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (організація взаємодії) і перцептивну (процес сприйняття один одного партнерами і встановлення на цій основі взаєморозуміння). Тим самим вона інтегрувала в рамках єдиної концепції різні соціально-психологічні підходи до проблеми спілкування [1, 44].

У вітчизняній педагогіці різні аспекти проблеми міжособистісного спілкування школярів плідно розроблялися з середини 60-х років: загальнотеоретичні аспекти спілкування (А.В. Кіричук, Х.Й. Лійметс, Л.І. Новікова); роль спілкування у пізнавальній діяльності учнів (Г.І. Щукина); спілкування учнів у колективах різного типу (Б.З. Вульф, Т.Н. Мальковська); роль спілкування у формуванні різних якостей особистості (В.І. Журавльов, Л.М. Пікова, В.В. Попова); порівняльні дослідження спілкування у зарубіжній педагогіці (Н.І. Борисов, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров, Т.Ф. Яркіна).

У межах цих досліджень встановлено, що в процесі свого розвитку людина стає суб'єктом спілкування. Для того щоб цей процес протікав нормально, необхідні певні зовнішні умови і внутрішні передумови. З цього приводу А.В. Мудрик досить слушно відзначає: "Базовою внутрішньою передумовою становлення людини суб'єктом спілкування є наявність у нього потреби у спілкуванні, яка має специфічно людський характер і формується в особі у процесі взаємин з навколишніми людьми. Як і всяка інша, потреба у спілкуванні є джерелом активності особистості. Це складне структурне утворення, в якому взаємодіють дві складові: потреба в емоційному контакті і потреба у самоті" [5, 23].

Потребу в емоційному контакті можна трактувати як не завжди усвідомлену потребу людини у двосторонніх або багатосторонніх відносинах, в яких особистість, по-перше, відчуває себе предметом інтересу і симпатії з боку інших людей, а по-друге, солідарна з оточуючими, переживає їх жаль і радощі [6, 163]. Основною сферою реалізації потреби в емоційному контакті є міжособистісні відносини з оточуючими людьми. Бажано, щоб ці емоційні контакти були різноманітними, насиченими, емоційно привабливими.

Аналіз наукової літератури показує, що проблемі спілкування як особливому виду діяльності приділяється достатня увага в психолого-педагогічних дослідженнях. Проте на сьогодні залишаються недостатньо виявленими виховні функції спілкування, недостатньо досліджені питання педагогічного керівництва спілкуванням, як механізму, що стимулює процес професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

У теоріях, що розкривають механізм стимулювання процесу становлення цілісної особистості або окремих її базових складових, можна відзначити два різні підходи. Перший підхід — індивідо-центристський — розглядає людину як центр і мету всесвіту. Його методологічні основи розроблені А. Маслоу, який відстоював тезу про задану від початку суть людини, закладену в ньому з народження як би у "згорнутому" вигляді. На його думку, "повний, здоровий, нормальний і бажаний розвиток полягає в актуалізації людської природи, у реалізації її потенційних можливостей і у розвитку її до рівня зрілості тими шляхами, які диктує ця прихована, слаборозрізнявана основна природа. Її актуалізація повинна забезпечуватися швидше зростанням зсередини, а не формуванням ззовні".

Суспільство і соціокультурні умови, згідно концепції А. Маслоу, визначають лише, до якої відмітки на шкалі своїх від початку заданих потреб, включаючи самоактуалізацію, зможе піднятися особистість. Отже, механізм становлення особистості повинен розглядатися, як можливо повніша і адекватніша відповідність справжній природі людини. При цьому головне завдання педагога — допомогти студенту виявити те, що в ньому вже закладено, а не підганяти його особистісні якості під визначену, задану ззовні форму. Учені, що дотримуються такої позиції, прагнуть створити в школах умови для самопізнання і підтримки унікального розвитку кожного в гармонії з успадкованою ними природою.

Другий підхід — соціоцентристський — тривалий час панував у системі вітчизняного виховання. Його головна ідея полягає в тому, що людина — частина суспільства, а значущість і цінність його визначаються внеском у загальну справу. З цих позицій механізм становлення особистості ґрунтується на засвоєнні нею "...цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих певному суспільству" [9, 165].

Неважко відмітити, що обидва ці підходи страждають однобічністю, оскільки розроблені на їх основі механізми становлення творчої особистості не враховують діалектики взаємодії зовнішньої і внутрішньої, розвитку і саморозвитку, формування творчих здібностей і власної

творчої активності, що неминуче призводить до визнання пріоритетності одного з суб'єктів виховного процесу, тобто до обґрунтування "суб'єкт-об'єктної" взаємодії. У контексті нашого дослідження ми дотримуємося теорії вітчизняних і зарубіжних дослідників (У. Бронфенбреннер, Т. Лірі, Т. Парсонс, К. Роджерс, Е. Еріксон; А.В. Мудрик, В.І. Степінський, Г.А. Цукерман та інші), згідно якої становлення особистості здійснюється за рахунок того, що індивід у процесі свого розвитку "вбирає" в себе загальні цінності за допомогою спілкування із "значущими іншими", у результаті цього відповідність загальнозначущим нормативним стандартам стає його потребою, частиною мотиваційної структури, оскільки особистість розвивається і під стихійною дією суспільства на людину, і під впливом педагогічно регульованих обставин і спеціально створюваних умов.

Як відзначає Г.А. Цукерман: "Так звана "вільна" педагогіка розглядає весь педагогічний процес лише з погляду унікальності особистості кожної конкретної людини, фактично ігноруючи саме існування загальних для всіх норм, принципів, законів (у тому числі і етичних максим), що, звичайно, викликає сумніви. Здається, врахування унікальної траєкторії розвитку дитини не означає повної відмови дорослого від власної траєкторії розвитку і навіть від власних освітніх і виховних програм, створюваних дорослими для блага дітей. Кажучи про побудову сумісного життя, ми говоримо про пошук способу поєднання цих траєкторій" [14, 16].

Становлення особистості при цьому протікає як процес саморозвитку суб'єкта, що усвідомлює і відстоює свою суб'єктність в умовах постійного міжособистісного спілкування здійснюваного як "суб'єкт-об'єктне" або як "суб'єкт-суб'єктне" спілкування – взаємодія.

Динаміка "суб'єкт – суб'єктної" і "суб'єкт – об'єктної" взаємодії виявляється в роботах В.І. Степінського, де взаємодія "суб'єкт – об'єкт" розглядається стосовно категорії "діяльність", а взаємодія "суб'єкт – суб'єкт" — стосовно категорії "спілкування". При цьому наголошується на ряді істотних особливостей у характері й протіканні даних взаємовідношень.

Розгляд процесу становлення особистості як "суб'єкт – об'єктної" взаємодії ґрунтується на очевидному протиставленні цілеспрямованої активності суб'єкта і "байдужої" реактивності об'єкта, що відображається в узагальненому розумінні людини як суб'єкта діяльності. Це означає, що, виходячи з своїх потреб і створюючи допоміжні засоби, суб'єкт так або інакше перетворює об'єкт, впливає на нього, включає в нові зв'язки і відносини, тобто у відомому сенсі його пригнічує.

Психологічна специфіка спілкування як "суб'єкт – суб'єктної" взаємодії полягає в тому, що "суб'єктність не є природженою властивістю, а формується в ході онтогенезу дитини за наявності відповідного середовища" [10, 98-99].

Становлення суб'єктності реалізується у сфері взаємин, що вперше виникають у сім'ї, а потім розширюються і збагачуються у міру включення індивіда у різноманітні особисті соціокультурні і освітні середовища.

Таким чином, формування розвивального освітнього середовища професійної підготовки вчителя музики, засноване на "суб'єкт – суб'єктній" взаємодії, знімає суперечності між розвитком і саморозвитком, оскільки лише в їх єдності і взаємодії можливий оптимальний професійний розвиток особистості вчителя музики, формування у нього продуктивної творчої активності як базової інтеграційної якості.

На відміну від традиційного підходу до процесу формування особистості, на сьогодні намітився інший шлях розвитку, що базується на принципах суб'єктної педагогіки. Педагогічна взаємодія, – стверджує А.В. Петровський, – може бути ефективною лише в тому випадку, якщо його учасники є взаємозначимими. Однією з ідей є взаємне освоєння культурних цінностей рівноправними суб'єктами відносин у відповідному освітньому середовищі. Лише за цих умов стає можливою побудова розвиваючих відносин. Риси "значущого іншого" А.В. Петровський визначає за такими параметрами:

1) *авторитет* — визнання за "значущим іншим" права ухвалювати відповідальні рішення в істотних для особистості обставинах, що стає можливим при абсолютній упевненості тих, що оточують, у практичній доцільності цих рішень;

2) *атракція* — емоційний статус "значущого іншого", його здатність привертати або відштовхувати, викликати симпатію або антипатію;

3) *статус влади*, що визначає місце "значущого іншого" в системі об'єктивних соціальних відносин [7, 206].

Значущість іншого в рамках соціальної групи визначається рівнем ухвалення його як самоцінної особистості, здатної нести відповідальність, мати право голосу, претендувати на пошану, розуміння, приймати інших і бути прийнятим іншими.

Вважати кого-небудь "значущим іншим", тобто референтним для себе — означає відчувати до нього довіру, пошану, прихильність, які автоматично розповсюджуються на думки, вчинки, оцінки і переконання. Специфічна особливість відношення до референтного педагога полягає в тому, що висловлювані ним думки і оцінки студенти і учні сприймають, не вимагаючи особливих доводів. Своєрідним аргументом, який його наділяє в їх очах внутрішньою цінністю, є сам педагог, те відчуття пошани, симпатії, довіри, захопленості і захоплення, яке він викликає [3, 69].

Референтний викладач, завдяки сформованому особливому емоційному контакту із студентами, немов "вростає", включається в їх внутрішній світ, а його норми, цінності, смаки приймаються, як свої. Психологічним механізмом цього процесу є ідентифікація, за якої, за твердженням З. Фрейда, відбувається "уподібнення Я іншому Я, унаслідок чого перше Я за певних відносин поводить, як інше, наслідує його, приймає його до

певної міри в себе" [13, 308]. Саме особистісна референтність є джерелом впливу. Завдяки їй викладач може в процесі безпосереднього спілкування взаємодії із студентами формувати розвивальне освітнє середовище і міняти ціннісні орієнтації, що вже сформувалися в них.

Референтність як особистісна значущість вчителя для учнів пояснювалася в контексті теорії індивідуальних рис. Відповідно до неї вважалося, що вчитель повинен володіти особливими якостями, які власне і наділяють його авторитетом: доброта, душевність, чуйність, справедливість, глибоке знання предмету, розуміння учнів, здатність прийняти їхню точку зору, чесність, відвертість, ерудиція, почуття гумору тощо.

Проте практика і результати наших спостережень свідчать, що, по-перше, викладачі, які мають авторитет, далеко не завжди володіють перерахованими якостями, і, по-друге, не всі педагоги, яким властиві названі риси, є разом з тим авторитетними для студентів. Це означає, що односторонній концептуальний підхід до розуміння феномена особистісної референтності, як функції універсального набору певних рис і властивостей особистості, не завжди є правомірним.

Індивідуальні якості викладача, що проявляються в його стилі педагогічного спілкування, співвідносяться з еталонними уявленнями, цінностями і потребами студентів, *викликаючи* у них відповідне емоційне ставлення. Особистісна референтність, таким чином, є результатом формування розвивального освітнього середовища, в якому чинниками є поведінка викладача, з одного боку, і мотиваційно-ціннісні позиції студентів, з іншого. Референтність розглядається не як постійний, раз і назавжди визначений, іманентно властивий особистості атрибут, а «складний соціально-психологічний феномен, який виникає і існує у відносинах вчителя з учнями і змінюється відповідно до стилю його педагогічного спілкування» (М.В. Галузяк, М.І. Сметанський). Тому умовою формування ефективного розвивального освітнього середовища є постійний контроль викладача за своєю поведінкою і вдосконалення власної педагогічної майстерності.

У ряді досліджень (І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калік та інші) розглядаються основні стилі спілкування вчителя з учнями. Кожний з описаних стилів, виявляючи відношення до партнера взаємодії, визначає його характер. Кожний з цих стилів припускає домінування або монологічної, або діалогічної форми спілкування.

На противагу розповсюдженій монологічній формі спілкування, останнім часом активно поширюється і входить у практику ідея діалогічного спілкування, якій властиві "емоційна і особистісна відвертість партнерів по спілкуванню, психологічний настрій на актуальні стани один одного, неупередженість, довіра і відвертість, щирість виразу почуттів і станів" [2, 42].

Діалогічній формі спілкування-взаємодії в процесі формування розвивального освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя музики властиві такі особливості:

- ✓ особистісна рівність викладача і студента, "суб'єкт – суб'єктні" стосунки;
- ✓ співвіднесеність мотивацій і потреб викладача з потребами і мотивацією студента;
- ✓ свобода дискусії, передача норм і знань як особисто пережитого досвіду, що вимагає індивідуального осмислення;
- ✓ потяг до творчості, особисте і професійне зростання, переважання прийомів психолого-педагогічної підтримки над прийомами безпосереднього примушення і впливу;
- ✓ прагнення до об'єктивного контролю результатів діяльності, індивідуального підходу до кожного із студентів та врахування полімотивованості їх вчинків.

Умовою спілкування – взаємодії є розуміння, ухвалення, визнання.

Розуміння є у цій ситуації проявом емпатії, результатом прагнення поглянути одночасно з двох точок зору: своєї власної і точки зору студента, "читання мотивів вихованця".

Ухвалення означає безумовне позитивне ставлення до студента, шанування його індивідуальності. Таким відношенням викладач визнає і затверджує унікальність вихованця, бачить і розвиває в ньому кращі якості особистості.

Визнання – це беззастережне затвердження права студента бути особою, самостійно вирішувати ті або інші проблеми, по суті, це право на професійний саморозвиток.

Одним з перспективних напрямів реалізації діалогової форми спілкування за умов формування розвивального освітнього середовища є філософсько-педагогічна концепція "Школи діалогу культур", розроблена В.С. Біблером і С.Ю. Кургановим, методологічну основу якої складає положення про те, що сучасне мислення особистості повинне вступати в діалогічне спілкування з попередніми формами культури (Античності, Середніх століть, Нового часу) і представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному тимчасовому соціумі.

У межах "Школи діалогу культур" професійний розвиток учителя музики будується як діалог різних історичних епох, як вільне спілкування з молодшими і старшими товаришами. У ході цього діалогу виникає особливе довірливе спілкування, в якому учасники висловлюють свій власний погляд на світ і самих себе в цьому світі. Цей діалог досягає мети лише у тому випадку, коли зіткнення різних точок зору, суперечка і згода, розведення і злиття голосів постійно спирається на внутрішній діалог особистості з самої собою, на рефлексію. Цей мікродіалог з внутрішнім співрозмовником визначає орієнтири у формуванні розвивального освітнього середовища і художньо-педагогічній взаємодії.

Для того, щоб професійний розвиток став діалогічним, необхідно знайти засіб, який сприяв би побудові і розвитку діалогічних відносин у системах «викладач – музика – студент», «педагог – педагог», «вихованець – вихованець», «педагог – група вихованців», стимулюючи процес становлення творчої особистості. Таким засобом є *педагогічна підтримка* — особлива, прихована від очей вихованців позиція педагога, заснована на системі їх взаємозв'язаного і взаємодоповнюючого діяльнісного спілкування. При цьому ми орієнтуємося

на положення Л.С. Виготського про те, що роль педагога зводиться до того, щоб «бути організатором розвивального середовища, регулятором і контролером його взаємодії з кожним».

Генезис поняття «педагогічної підтримки» розкривається в процесі історико-педагогічного і соціально-філософського аналізу праць Демокріта, Платона, Аристотеля й інших мислителів минулого. Гуманне виховання, засноване на пошані до особистості дитини, врахування її природних завдатків і устремлінь, відстоював у своїх працях Ж.Ж. Руссо. Він рішуче виступав проти суворої дисципліни, тілесних покарань і придушення особистості у вихованні, прагнув знайти сприятливі форми і засоби для кожного ступеня розвитку дитини. На його думку, педагог повинен не нав'язувати свою волю дитині, а створювати умови для його розвитку, організовувати те виховуюче і повчальне середовище, в якому дитина зможе накопичувати життєвий досвід, реалізовувати свої природні задатки.

Активно розроблялися ідеї, близькі до теорії педагогічної підтримки, у працях вітчизняних і зарубіжних педагогів ХІХ століття, що стверджували неприпустимість насильства над дитиною і вимагали пошани до особистості вихованців.

Прихильником принципу свободи у навчанні і вихованні був К.Д. Ушинський, який велику увагу приділяв особистості педагога, стверджуючи, що «вплив особистості вихователя на молоду душу складає ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень» [12, 29]. Ідеї педагогіки свободи і педагогічної підтримки висловлював Л.М. Толстой, який вважав, що школа повинна створюватися для дитини, щоб своєчасно допомагати їй вільному розвитку.

У контексті розробки проблеми педагогічної підтримки необхідно відзначити теорію гуманістичного виховання В.О. Сухомлинського, який у своїх твердженнях виходив з того, що «кожна дитина — це цілий світ, абсолютно особливий, унікальний, ... і дійсна гуманність педагогіки полягає в тому, щоб уберегти радість, щастя, на які має право дитина» [11, 212]. Розглядаючи суть педагогічної підтримки як особливої сфери професійної діяльності вчителя, В.О. Сухомлинський велике значення надавав особі викладача, кажучи, що «поряд з кожним вихованцем повинна стояти яскрава людська особистість» [11, 16].

У педагогічній теорії і практиці В.О. Сухомлинського розроблений спектр умов і засобів реалізації педагогічної підтримки, головними серед яких виступають:

—багатство відносин між учнями і педагогами, між учнями, між педагогами;

—яскраво виражена громадянська сфера духовного життя вихованців і вихователів;

—самодіяльність, творчість, ініціатива як особливі грані прояву різноманітних відносин між членами колективу;

—постійне множення духовних багатств, особливо ідейних і інтелектуальних;

—гармонія високих, благородних інтересів, потреб і бажань;

–створення і дбайливе збереження традицій, передача їх від покоління поколінням як духовного надбання;

–емоційне життя колективу [11, 212].

Таким чином, аналіз різних джерел свідчить, що поняття «педагогічна підтримка» має глибоке історико-педагогічне і соціально-філософське коріння і одночасно з цим є однією з найактуальніших категорій сучасної педагогічної теорії і практики, яка активно розробляється як у вітчизняних, так і в зарубіжних дослідженнях. Разом з тим, ефективність застосування вказаного спектру умов і засобів залежить, з одного боку, від педагогічного колективу з притаманними йому властивостями, впливами, емоційними станами тощо, а з другого – від вибіркового ставлення студентів до пропонованої викладачами педагогічної підтримки, процесу навчання і власного професійного розвитку.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Галина Михайловна Андреева. – Москва: Просвещение, 1980. – 228 с.
2. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / Архангельский С.И. — М.: Высшая школа, 1976. – 201 с.
3. Галузяк В.М. Проблема личностной референтности педагога / В.М. Галузяк, Н.И. Сметанский – М.: Педагогіка, 1998. – № 3.
4. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии: Хрестоматия по психологии / Б.Ф. Ломов; под редакцией А.В. Петровского. – Москва, 1987.– с. 3-24.
5. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. — Москва: Педагогика, 1984. – 112 с.
6. Обуховский К. Психология влечений человека / Казимеж Обуховский; [пер. с польского]. – Москва: Прогресс, 1972. – 183 с.
7. Петровский А.В. К пониманию творческой активности субъекта: Семинар по методологическим проблемам творчества / Артур Владимирович Петровский [под ред. М.Г. Ярошевского]. – Москва: Педагогика, 1974. – 56 с.
8. Рапацкая, Л.А. Формирование художественной культуры учителей музыки / Л.А. Рапацкая. – М.: Прометей, 1991. – 140 с.
9. Российская педагогическая энциклопедия. – В 2 т. – М., 1993. – Т. 1. – 567 с.
10. Степинский В.И. Свойство субъектности как предпосылка личной формы общения / В.И. Степинский // Вопросы психологии. – 199. – № 5. – С. 98 - 99.
11. Сухомлинский В.А. «Сердце отдаю детям». Избр. пед. соч.: В 3-х т. — Т. 3. – М.: Педагогика, 1978. – С. 200.
12. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1984. – С. 29.
13. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / Зигмунд Фрейд. — Москва: 1991. – 339 с.
14. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задачи для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – Рига: ПЦ "Эксперимент", 1995. – 239 с.
15. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20.