

## Содержание образования в контексте личностного измерения вузовской подготовки

В. А. СИТАРОВ

(МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ),

А. И. ШУТЕНКО

(БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В. Г. ШУХОВА)

*В статье рассматривается проблема личностного измерения вузовского обучения, содержание которого направлено на развитие сферы самосознания студенческой молодежи. Раскрываются социокультурные и педагогические условия обеспечения личностного измерения образовательного процесса в системе вузовской подготовки.*

*Ключевые слова: образовательный процесс, высшая школа, личностное измерение образования, содержание образования, самосознание личности.*

Успешное функционирование высшей школы зависит от того, в какой мере она сможет создать условия для полноценного личностного становления молодого человека, активизировать его внутренний потенциал как субъекта образовательного процесса. Между тем сегодня все отчетливее проявляются недостатки в функционировании высшей школы как института социализации, чей педагогический и культурный потенциал используется зачастую неадекватно насущным задачам социокультурного становления личности. В сфере высшего образования отмечается деформация его культурогенных функций, утверждение прагматически-утилитарных ценностей и коммерциализация образовательной практики, не отвечающей в полной мере задаче целостного развития личности.

Существующая до сих пор парадигма высшего образования реализует большей частью механистическую (линейную, упрощенно-однозначную, предопределенную) модель развития науки и общества. Доминирующее в образовании технократическое сознание практически оставляет в стороне эмоционально-чувственную, нравственную сторону развития личности. Не случайно основной вектор реформирования содержания высшего образования видится многими учеными прежде всего в гуманизации образовательных парадигм, в центре которых полагается человек в его полномасштабном измерении (тело, ум, эмоции, душа), а также окружающая его среда, природная и созданная самим человеком — вещная и социальная (Ильинский, 2002).

Многие ученые, видные деятели культуры и образования признают, что общим знаменателем развития прогрессивных образовательных парадигм в мире выступает одна общая идея — образование должно перестать готовить человека для внешних нужд (производства, экономики, науки, политики и т. д.) и должно обеспечить выживание самого человека, т. е. обратиться к проблеме становления человеческого в человеке (Сериков, 1994). Человек изначально должен стать человеком, личностью, а потом уже профессионалом, специалистом.

В этой связи правомерно ставить вопрос об адекватных измерениях процесса вузовской подготовки. При этом данные измерения нужно искать в сфере действия сугубо человеческих факторов, а именно в области личностного роста, в сфере развития важнейших структур сознания, поведения и самосознания как отдельного студента, так и студенческой молодежи в целом.

Как показывает история высшей школы, в том числе опыт ведущих университетов и образовательных центров мирового значения, успех вуза достигается за счет такого построения образовательного процесса, в основу которого заложено **личностное измерение**; когда вуз становится местом и формой приложения совместных усилий культуры, общества (государства), науки и педагогического сообщества для передачи цивилизационного опыта на личностном уровне; когда подготовка нацелена на личность как главного субъекта воспроизводства общества, как носителя це-

лостной культурной практики, обладающего достаточным запасом возможностей не только для собственного успешного самоопределения, но и для приращения роста социума в целом.

*Личностное измерение* рассматривает обучение как сложный процесс самодвижения обучаемого к постижению культуры и профессии. Само обучение глубоко опосредовано индивидуально-личностными особенностями студента как будущего специалиста.

Личностное измерение образовательного процесса в отличие от других моделей вузовского строительства (экономической, научной, идеологической, профессиональной и пр.) представляется как совокупность ценностей и приоритетов личностного развития студентов в образовательном процессе, который направлен на обеспечение полноценного самоопределения и самосознания, на расширение познавательных возможностей и самореализации студентов, развитие их внутренней ответственности и субъектной позиции в ходе вузовской подготовки.

Личностное измерение — это неунифицированный конструкт построения высшей школы с жесткой структурой и иерархией, а широкое поле и пространство возможностей определения вузовской идентичности, полагающее множественность различных моделей и подходов построения образовательной практики, направленных на полноценное развитие личности обучаемого как субъекта профессиональной, гражданской, культурной, досуговой, информационной и пр. видов деятельности. Неся в себе имплицитно цивилизационный проект развития общества и культуры, высшая школа в личностном измерении выступает как домен формирования многопланового и вместе с тем уникального опыта «быть личностью» (Сериков, 1994).

Личностное измерение вузовской подготовки требует ответа на закономерный вопрос: что должно заключать в себе содержание образования, на что необходимо ориентироваться при построении ведущих курсов и дисциплин вузовской подготовки? Академические ценности, профессиональные знания и компетенции не всегда отвечают на этот во-

прос, поскольку относятся к внешним факторам развития личности в образовательной системе вуза. Отсюда возникает необходимость поиска более тонких, внутренне ориентированных координат оценки.

Мы считаем, что целесообразно вести поиск этих координат и ориентировать содержание образования в вузе на развитие сферы самосознания личности студента как будущего специалиста. Сфера самосознания выступает внутренне синтезирующей стороной становления важнейших структур личности в ее жизнедеятельности и общении (мотивов, установок, ценностно-смысловых образований, жизненных ориентаций, убеждений, идеалов и др.), отражает процесс осуществления человеком его пристрастных отношений к себе и своему способу существования в мире в контексте жизненного пути и в целом представляет сущностные характеристики личности как субъекта жизнедеятельности. В возрастной логике пик роста самосознания в его целостности и сложности выпадает на юношеский период жизни, охватывающий как раз студенческие годы, когда молодой человек выстраивает спектр наиболее важных отношений к другим, с другими, к миру, с миром и самим собой, решая экзистенциальные задачи самоопределения.

При этом важно иметь в виду, что сфера самосознания детерминирована социокультурными факторами, развитием ценностно-смысловых образований личности посредством приобщения к выработанным в культуре образцам и нормам существования, к образцам мировоззрения и мироощущения (Франкл, 1990).

В этой связи вуз должен стать основным социокультурным фактором и институтом становления самосознания. И здесь решающее значение имеет содержание образования, которое должно раскрыть перед личностью весь опыт культуры, все богатство знаний и универсальных ценностей, создать необходимый материал и почву для самоопределения, развернуть некую карту самосознания обучаемого с тем, чтобы он увидел и осознал себя в культуре, в своей будущей профессии, в социуме, в жизни.

Выступая в качестве мировоззренческо-ментальной опоры подготовки, содержание образования в личностном измерении вузовского обучения образует специфическое культурное пространство самопознания и самопереживания студента как субъекта учебной деятельности.

Приобщение к основам научного познания, к культуре академического мышления и образа жизни неизбежно сопряжено с внутренне-смысловым поиском студента. Это обусловлено самим ходом развития личности на переходном этапе от юношеского возраста к стадии ранней зрелости, когда логика психологического развития связана с активным и драматическим процессом роста самосознания формирующейся личности и требует серии социально значимых Я-открытий, Я-выборов (Кон, 1984).

Личностное измерение высшего образования исходит из того, что само образование должно обращаться и апеллировать к внутреннему миру обучающегося, когда содержание образования служит как бы источником поиска ответов на личностно значимые вопросы экзистенциального порядка: «Кто я?», «Чего я хочу в жизни?», «Что я могу?», «Какова моя цель?», «Что для меня важно?» и т. п.

Гуманистическо-личностная направленность содержания образования может выступать обогащающим смысловым фоном такого внутреннего диалога, протекающего с различной силой, длительностью и интенсивностью психического напряжения.

Расширение культуuroобразующей емкости базовых дисциплин, особенно гуманитарного цикла, их интеграция и укрупнение вокруг актуальных человековедческих и цивилизационных проблем служат развитию способности к рефлексии, расширению границ самосознания личности обучающегося, вводят его в русло культуросозидательного поиска. Дидактическое обеспечение субъектной позиции студента, стимулирование его активной роли в процессе ментального самостроительства позволяют выкристаллизовываться внутреннему духовному конструкту личности как ценностно-целевой программе профессионального роста.

Психологическое и воспитательное значение высшего образования сегодня, на наш взгляд, должно состоять в его действенном влиянии на ценностные ориентации обучающегося в логике движения к ценностям будущей профессии. Такое опосредованное воздействие (через ценности) на вершинный план самосознания личности будущего специалиста должно, в свою очередь, органично отвечать логике формирования его профессионального самосознания.

Однако сегодня многие ученые и специалисты констатируют падение авторитета современных университетов как генераторов ценностей, первичных законодателей в области науки, культуры, мировоззрения и поведения (Бауман, 2002).

Как отмечают авторы, нынешний кризис в сфере образования — это прежде всего кризис унаследованных институтов и философий. Предназначенные для реальности иного рода, они находят все более затруднительным для себя усвоение происходящих перемен. Эти перемены определяются прежде всего ростом неопределенности и изменчивости мира, когда поколения идей и технологий сменяются быстрее, чем поколения людей (там же).

Вместе с тем традиционное образование, которое до сих пор позиционирует себя как проводник и генератор неких «вечных идей» и незыблемых ценностей, не отвечает новым реалиям жизни в грядущем мире. В условиях лавинообразно нарастающих информационных потоков, проникающих во все «поры общества» и индивидуального сознания, «взламывающих» прежние представления о знании, обучении, общении, морали и нравственности и пр., традиционное образование все больше показывает свою несостоятельность в качестве формирующего института.

Высшее образование, погрузившись в решение своих внутренних проблем выживания, финансирования, академическо-кадровых трансформаций и хозяйственных вопросов, перестало понимать личность и ощущать пульс самоопределяющегося человека в условиях современности.

Сегодня для прогрессивных теоретиков и практиков сферы высшего образования ста-

новится очевидным, что их главные усилия должны быть посвящены рискованному делу построения на «территории» высшего образования новой социальной организации жизни, которая помогла бы каждому человеку найти самого себя (Ильинский, 2002). От этого выбора зависят место и миссия образования в обществе: или образование плетется в хвосте у массового общества, все более охватываемого глобальными потребительно-обезличенными и отчуждающими тенденциями, или образование обеспечивает развитие общества. Этот выбор и определяет направленность и перспективы образования будущего.

Современное понимание образования для ведущих специалистов все больше ассоциируется с таким процессом, который направлен на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности. Стратегией же поиска педагогических технологий становится стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред.

На этапе подготовки к профессии в вузе определяющим моментом развития студента выступает становление основ его профессионального самосознания. Оно обеспечивается успешной динамикой процессов личностной ориентации, профессиональной направленности, профессиональной идентификации и зарождения индивидуальных способов предстоящей деятельности.

Мы рассматриваем профессиональное самосознание будущего специалиста как сущностное образование его личности, выражающее мотивационно-ценностное отношение к собственному опыту будущей профессиональной деятельности с точки зрения возможности осуществить личностный вклад в профессию в целом или в составляющие ее аспекты. Данный феномен характеризуется таким качественным состоянием системы самопредставлений и самоотношения, при котором смысл профессиональной деятельности становится личностным смыслом собственного существования. Содержанием профессионального самосознания выступает процесс осознания и переживания субъективной значимости дея-

тельности как решающего условия собственной самореализации.

Особая роль в развитии самосознания будущего специалиста принадлежит гуманитарной подготовке в стенах вуза. Закладывая ценностные ростки самопознания и самоотношения будущего специалиста, гуманитарный цикл дисциплин оказывает значительное влияние на формирование позитивного образа будущей профессии и своего «Я» в ней, способствует росту ее субъективной значимости.

Аксиологический характер влияния гуманитарной подготовки выстраивается в соответствии с двумя основными уровнями ценностного отношения человека к действительности: терминальным и инструментальным. На терминальном уровне формируются личностные ценности-цели как предельные смыслы предстоящей деятельности: развитие профессиональной организации, гуманизация условий труда, кооперация, партнерство, открытость, личностный подход и т. д. Инструментальный уровень образуется развитием личностных ценностей-средств как профессионально значимых способов деятельности: готовность прийти на помощь другим, высокая саморегуляция, способность к быстрому принятию решений, нравственность, коммуникабельность, саморазвитие и самосовершенствование, уважение других и самоуважение, компетентность и т. п.

Адресная разработка такой «ценностной карты» применительно к различным профессиям может служить основой выстраивания установочно-целевых элементов обучения в системе подготовки будущего специалиста.

Потенциально гуманитарные дисциплины несут в себе большие возможности ценностного влияния на личность. Задавая притягательные культурно-исторические и духовно-нравственные образцы мышления и поведения, открывая силу философского познания, целостного видения действительности и своего места в ней, обеспечивая понимание культурных механизмов и этических законов общественного устройства, гуманитарный цикл позволяет значительно влиять на формирование смысловой профессиональной позиции будущего специалиста.

В науке, благодаря трудам С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 2004) и др., известно, что проблема самосознания есть прежде всего проблема определения своего способа жизни. Предельно обобщая, можно выделить два способа существования человека. Первый из них — это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Здесь весь человек находится внутри самой жизни: всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям жизни, а не к жизни в целом. Второй способ существования выводит человека за его пределы, он связан с появлением ценностно-смыслового определения жизни.

В трудах А. М. Митиной данное положение служит методологической основой для построения двух моделей профессиональной подготовки: модели адаптивного поведения, в основе которой лежит первый способ существования человека, и модели профессионального развития, основанной на втором способе жизнедеятельности (Митина, 1997).

Осознание студентом своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионального развития является необходимость делать выбор: ощущать свободу, с одной стороны, и ответственность за все, что происходит и произойдет, — с другой.

Психологической основой образовательных проектов и программ профессионального развития личности является принцип саморазвития, интегрирующий систему фундаментальных принципов развития личности, сформулированных в культурно-исторической теории происхождения и формирования психики и сознания А. С. Выготского, психологической теории личности и деятельности А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, теории развивающего обучения В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и др.

Весь период психологической подготовки учащихся к осознанному самостоятельному продвижению к профессии строится на нормах и законах психического развития челове-

ка. Как отмечают многие ученые, развитие личности в образовательных системах осуществляется в преодолении противоречия между ее спонтанной активностью и внешней регуляцией (воспитанием и обучением) (Ситаров, 2002). По мере взросления источник развития должен перемещаться внутрь личности, обуславливая новый уровень развития самосознания, выработку собственного мировоззрения, активизируя процессы личностного самоопределения и самопознания, проектирования себя в профессии. Недостаточная сформированность регуляторных механизмов приводит к тому, что молодой человек остается объектом воспитания и внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъекта собственной жизни и сделать самостоятельный личностный и профессиональный выбор (Сластенин, Каширин, 2001).

В исследованиях И. Д. Фрумина, Б. Д. Эльконина отмечается, что учебная деятельность в юношеском возрасте должна быть продолжена как учебно-продуктивная. Учеба юноши — это деятельность, где результатом должно быть авторское произведение и где, следовательно, становятся начала авторства (Фрумин, Эльконин, 1993). При этом важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение некоторого определенного уровня личностного и профессионального самосознания (Столин, 1983).

Переход личностного и профессионального самосознания на более высокий уровень, будучи обязательным условием развития обучаемого, не исчерпывает всех составляющих такого развития. Психологическим фундаментом личности будущего (или состоявшегося) профессионала в любой области человеческой деятельности выступают такие базовые характеристики, как личностная направленность, поведенческая гибкость и профессиональная компетентность (Митина, 1997).

Все это позволяет будущему профессионалу реализовать особенные ценностные эталоны, которые принципиально отличаются от характерных для стадии первоначального накопления капитала. Это ценностные эталоны, которыми руководствуются (принимая их как нормы морали) общества развитых стран За-

пада и Востока; они основаны прежде всего на признании важности и уникальности отдельной личности. В силу этого для стадии развития экономических отношений в постиндустриальных странах характерна ориентированность данных отношений не столько на возможности, которые предоставляются за счет прибыли, сколько на вполне конкретные и актуальные ожидания, связанные по преимуществу с потребностями людей в самоуважении и в достижении общности с другими. И именно в контексте подобных ценностей произошло формирование современных, наиболее перспективных образовательных систем и технологий.

Современная социокультурная ситуация требует от личности профессионала больших резервов самообладания и саморегуляции. Поэтому в процессе обучения важно обеспечить рост саморегуляции студента, в основе которой в личностном измерении лежит *механизм самоэффективности*. Самоэффективность — это восприятие человеком способности мобилизовать собственные мотивацию, когнитивные ресурсы, поведенческую активность, необходимые для осуществления контроля над ситуацией (событием) с целью достижения намеченных целей. Как показывают исследования А. Бандуры и У. Мишела, недостаточно обладать определенными психологическими характеристиками, обуславливающими успешность выполнения той или иной деятельности, требуется еще и твердая уверенность человека в способности реализовать их в соответствующей ситуации (Bandura, 1992).

В этой связи сквозные и интегративные обучающие программы призваны развивать у обучающихся интегральные характеристики (направленность, мировоззрение, гибкость), которые составляют личностный фундамент, обеспечивающий учащимся успешное продвижение в профессии и эффективное вхождение в рынок профессий. Образующиеся при такой организации развития новые неспецифические способности могут быть впоследствии «приземлены» для конкретной профессиональной деятельности и обращаться из своей потенциальной формы в актуальную.

Развитие личности и ее самосознания в образовательном процессе связано с логикой самопосвящения профессии. В психологии известен парадокс самосознания, который заключается в том, что для того чтобы обрести подлинное сознание своего «Я», человеку необходимо преодолеть свое «Я», выйти за пределы ограниченности рамками своего индивидуального существования и обратиться, посвятить себя чему-то большему, чем собственное «Я», — делу, обществу, профессии, культуре. Причем такое посвящение должно быть осознанным и свободным. Именно на этом пути человеку открываются истинные, сущностные аспекты его личности, перспективы и горизонты личностного самоопределения и самостроительства, возможности продуктивного и осмысленного существования (Франкл, 1990).

Отмеченная закономерность выступает базовой и отправной идеей, лежащей в основе построения наиболее эффективно развивающих воспитательных и образовательных моделей (Бернс, 1986).

Известно, что границы человека и мира, внешнего и внутреннего в высших точках человеческого бытия относительно. В. П. Зинченко отмечает: «...когда творчество, «и божество, и вдохновение, и жизнь, и слезы, и любовь» захватывают человека, самосознанию, рефлексии вообще не остается места. Он весь без остатка растворяется в предмете» (Зинченко, 1998: 142). При этом рефлексия не противопоставляется творчеству, ибо полноценное развитие одного невозможно без развития другого. В. П. Зинченко напоминает, что цель педагогического действия принципиально недоопределена. «Войдем в Мир образования вместе, а выйдем поврозь. Каждый в свой Мир... Может быть, назначение мира образования состоит в образовании мира у своего субъекта (субъектов). Желательно, чтобы этот мир был человеческим и человечным» (там же: 12); «Личность рождается при решении экзистенциальной задачи освоения и овладения сложностью собственного бытия... К счастью, внутренне замысленный план, преднамеренность, цель будущей личности педагогике неподвластны» (там же: 14–15).

Ученый выделяет две противоположные педагогические позиции: «При формирующей (эгоцентрической) позиции педагог «вчитывает», «вписывает» себя в ученика, при лично-отно ориентированной (экцентрической) — «вычитывает» из ученика и принимает его в себя» (там же: 17).

Сегодня в культуре все настойчивее осознается необходимость построения такой образовательной среды, которая распахивает перед растущими людьми веер равнодостоинных направлений самоизменения, а не зомбирует один, единственно верный, «научно обоснованный» путь, который лишь для некоторых окажется подлинным, собственным.

Процесс образования — это всегда испытание мира, которое одновременно есть испытание себя самого. Мы убеждены, что сфера самосознания имеет ключевое значение в решении узловых проблем образования, развития и самоопределения личности в социокультурной среде. И это значение не уменьшится в будущем, а будет обретать все большую нравственную силу, поскольку в гуманитарной науке растет понимание того, что наиболее жизненно важные проблемы образования и культуры не могут быть решены без вдумчивого и постоянного обращения к личности и ее самосознанию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бауман, З. (2002) Индивидуализированное общество : пер. с англ. М. : Логос.

Бернс, Р. (1986) Развитие Я-концепции и воспитание. М. : Прогресс.

Зинченко, В. П. (1998) Живое Знание. Психологическая педагогика : учеб. пособие. Самара : Дом печати.

Ильинский, И. М. (2002) Образовательная революция. М. : Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии.

Кон, И. С. (1984) В поисках себя. Личность и ее самосознание. М. : Политиздат.

Митина, Л. М. (1997) Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. № 4. С. 28–38.

Рубинштейн, С. Л. (2004) Основы общей психологии. СПб. : Питер.

Сериков, В. В. (1994) Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград : Перемена.

Ситаров, В. А. (2002) Дидактика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия.

Сластенин, В. А., Каширин, В. П. (2001) Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия.

Столин, В. В. (1983) Самосознание личности. М. : МГУ.

Франкл, В. (1990) Человек в поисках смысла. М. : Прогресс.

Фрумин, И. Д., Эльконин Б. Д. (1993) Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. № 1. С. 24–32.

Bandura, A. (1992) Self-efficacy Mechanism in Psychobiologic Functioning // Self-efficacy: Thought Control of Action / ed. by R. Schwarzer. Washington, DC : Hemisphere Publishing Corporation. P. 355–394.

#### THE CONTENT OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PERSONAL MEASUREMENT OF HIGHER EDUCATION TRAINING

V. A. Sitarov

(Moscow University for the Humanities),

A. I. Shutenko

(V. G. Shukhov Belgorod State Technological University)

The article contemplates the problem of the personal measurement of higher education training. Its content is directed to the development of the sphere of students' self-consciousness. The authors reveal the socio-cultural and pedagogical conditions for the providing of the personal measurement of educational process in the higher education training system.

Keywords: educational process, higher school, personal measurement of education, content of education, self-consciousness of personality.

#### BIBLIOGRAPHY (TRANSLITERATION)

Bauman, Z. (2002) Individualizirovannoe obshchestvo : per. s angl. M. : Logos.

Berns, R. (1986) Razvitie Ia-kontseptsii i vospitanie. M. : Progress.

Zinchenko, V. P. (1998) Zhivoe Znanie. Psikhologicheskai pedagogika : ucheb. posobie. Samara : Dom pechati.

Il'inskii, I. M. (2002) Obrazovatel'naia revoliutsiia. M. : Izd-vo Mosk. gumanit.-sotsial'n. akademii.

Kon, I. S. (1984) V poiskakh sebii. Lichnost' i ee samosoznanie. M. : Politizdat.

Mitina, L. M. (1997) Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novykh sotsial'no-eko-

nomicheskikh usloviakh // Voprosy psikhologii. № 4. S. 28–38.

Rubinshtein, S. L. (2004) *Osnovy obshchei psikhologii*. SPb. : Piter.

Serikov, V. V. (1994) *Lichnostnyi podkhod v obrazovanii: kontseptsii i tekhnologii*. Volgograd : Peremena.

Sitarov, V. A. (2002) *Didaktika : ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii*. M. : Akademiia.

Slastenin, V. A., Kashirin, V. P. (2001) *Psikhologiya i pedagogika : ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii*. M. : Akademiia.

Stolin, V. V. (1983) *Samosoznanie lichnosti*. M. : MGU.

Frankl, V. (1990) *Chelovek v poiskakh smysla*. M. : Progress.

Frumin, I. D., El'konin B. D. (1993) *Obrazovatel'noe prostranstvo kak prostranstvo razvitiia («shkola vzrosleniia») // Voprosy psikhologii. № 1. S. 24–32.*

Bandura, A. (1992) *Self-efficacy Mechanism in Psychobiologic Functioning // Self-efficacy: Thought Control of Action / ed. by R. Schwarzer. Washington, DC : Hemisphere Publishing Corporation. P. 355–394.*