

УПРАВЛЕНИЕ УЧЕНИЕМ СТУДЕНТОВ НА РЕФЛЕКСИВНОЙ ОСНОВЕ

Данная статья направлена на ознакомление читателя с примером опыта организации учения студентов в вузе. Заявленная тема требует теоретического обоснования содержания опыта преподавательской работы. Поэтому начало статьи отражает понимание учения как самостоятельной деятельности студента, затем раскрывает понимание управления учением и его содержание и, наконец, осуществляется попытка ответа на вопрос: что такое рефлексивная основа управления? В конце статьи описано учебное занятие с использованием элементов технологий процесса образования с обоснованием использования этих элементов технологий.

Учение, субъект учения, управление учением, рефлексия, технологии образования.

The article considers the experience of organizing the university students' learning. The topic under consideration requires theoretical justification of the content of teaching experience. Teaching is considered as student's independent activity. The author explains the reflexive base of teaching management and its content. The article presents the description of the lesson with the technology elements.

Teaching, subject of teaching, management of teaching, reflection, educational technology.

Учение есть разновидность познавательной деятельности. В этом смысле учение направлено на усвоение и присвоение общественно-исторического опыта человечества [6]. Учение присутствует и в других видах деятельности человека [6]. Средством таким образом понимаемого учения (мы бы назвали это учением в широком смысле слова) является, по В.В. Давыдову, учебная деятельность. Термин «учебная деятельность» появился позднее, чем термин «учение». Появление нового термина обусловлено, по мнению В.В. Давыдова, невозможностью их приравнивания.

Б.А. Сосновский установил, что по В.В. Давыдову, учебная деятельность осуществляется во имя понятийного знания. И.А. Зимняя также отмечает, что В.В. Давыдов считает предметом учебной деятельности теоретические знания [1, с. 98]. Потребность, реализуемая в учебной деятельности, относится к группе социогенных – потребностей «достижения» (Б.А. Сосновский). Следовательно, продуктом этой деятельности является совокупность знаний.

Но психологи настаивают и на ином понимании смысла деятельности учения, который основан на потребности в познании. Б.А. Сосновский, опираясь на исследования Д.Б. Эльконина, определяет смысл этой деятельности учащихся как самоизменение. Если деятельность учащегося направлена на самоизменение, то продукт этой деятельности будет отличаться от продукта учебной деятельности, охарактеризованной В.В. Давыдовым. Мы предполагаем, что продуктом этой деятельности являются субъектные, личностные, психические изменения, составляющие субъектный опыт учащегося. Исследователи называют эту деятельность деятельностью учения. Б.А. Сосновский делает выводы:

- учебная деятельность и деятельность учения – это разные формы социально организованного познания;
- корреляция между такими разными деятельностями, вероятно, есть, но и психологические, прежде

всего мотивационно-смысловые различия совершенно несомненны;

- учение как деятельность психологически не синонимична ни учебной деятельности, ни познавательной;

- существенной теоретической особенностью деятельности учения является ее включенность в целостный процесс обучения;

- при формировании деятельности учения все ее компоненты задаются вначале извне, преподавателем, постепенно переходя «во внутрь», т.е. к самостоятельному исполнению субъектом учения;

- помимо предметно-операциональных компонентов в структуре учения задействован широкий круг потребностно-мотивационно-смысловых образований, являющихся сугубо личностными, субъектными, «...потому относящихся более к сфере воспитания» [6, с.150 – 152].

Большинство исследователей считают предметом учения социальный опыт. При этом они опираются на то, что в учении человек работает с объектами и знаниями (информацией) о них, задаваемыми в обучении. Однако, как считает И.И. Ильясов, «предметом этой работы является опыт субъекта, преобразуемый в учении по линии дополнения его новыми знаниями и умениями, и переструктурирования за счет включения преобразуемых новых знаний и умений в системы прежнего опыта» [2, с. 134]. Ученый считает, что свой опыт учащийся изменяет опосредованно через работу с объектами и знаниями (информацией), т.е. относит социальный опыт и информацию к средствам деятельности учащегося и изменения опыта субъекта. Итак, И.И. Ильясов обосновывает, что опыт учащегося преобразуется в учении путем присвоения элементов социального опыта. Усвоенный фрагмент социального опыта и изменение за счет этого прежнего опыта учащегося и составляет продукт деятельности учения.

Таким образом, ученый убедителен в своей позиции по отношению к статусу субъектного опыта

учащегося – это предмет и в то же время продукт деятельности учения.

Субъектный опыт формируется только в самостоятельной деятельности. Исследователями установлено, что психологическую основу самостоятельности учащегося составляет хорошо сформированная система саморегуляции деятельности. О.А. Конопкин приводит следующее определение саморегуляции: «Осознанная саморегуляция – системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [3, с. 6]. Согласно психологическим исследованиям, саморегуляция деятельности имеет свои механизмы, которые являются механизмами сопряжения собственных сил и возможностей учащегося со сложностью или требованиями осуществления последовательных элементов деятельности.

Таким образом, саморегуляция деятельности – это регуляция, осуществляемая человеком как субъектом деятельности, направленная на приведение возможностей человека в соответствие с требованиями этой деятельности. Компонентами саморегуляции исследователи называют целеполагание, моделирование, программирование, оценивание, коррекцию. Формируемое отношение к компонентам саморегуляции должно сочетаться с обязательным управлением и испытанием своих возможностей.

На основе системы саморегуляции деятельности формируется личностная саморегуляция. Усвоенные навыки выполнения действий становятся личностными характеристиками, определяющими психологические особенности действий, поступков, позиций учащегося. Сформированная саморегуляция является, по Р.Ф. Абдееву, основой саморазвития личности.

Наше понимание существа данной проблемы выражается в следующих рассуждениях. Мы разделяем точку зрения о том, что существуют два вида деятельности: учебная деятельность и деятельность учения (учение). Это предопределяется разными предметами этих деятельностей и, следовательно, их разными продуктами. Но учебную деятельность и учение объединяет то, что обе они направлены на усвоение: учебная деятельность – на усвоение теоретических знаний (по В.В. Давыдову), учение – на усвоение способов учебных действий, а в ходе этого процесса осуществляется овладение знаниями и на этой основе происходит самоизменение (Б.А. Сосновский, И.И. Ильясков). Для того, чтобы усвоение состоялось, необходима собственная деятельность учащегося (Л.М. Фридман, Т.И. Шамова и др.). Аргументы в защиту данного утверждения настолько очевидны, что многими, особенно практикующими преподавателями, просто «не замечаются»:

1. знания – это продукт самостоятельной познавательной деятельности, выраженный в знаковой форме, т.е. в собственной речи;
2. знания делятся на две группы: общественные и личностные;
3. чтобы овладеть общественным знанием, надо

превратить его в свое личностное знание;

4. учащимся предъявляются не знания, а информация, т.е. речевая составляющая знаний;

5. уровень усвоения информации – поверхностный или глубокий и прочный, т.е. личностный – определяется педагогическими целями и целями самого учащегося;

6. организация учебной деятельности и деятельности учения осуществляется по-разному, так как предметы этих деятельностей разные и продукты надо получить разные.

Итак, под учением мы понимаем активную, полимотивированную, полиосмысленную, эмоционально насыщенную деятельность самого учащегося в единстве ее компонентов (потребности, мотивы, смыслы, учебные задачи, учебные действия, самоконтроль, самооценка, саморегуляция деятельности и личности), ориентированную на самоизменение учащегося как индивида, субъекта, личности, индивидуальности (человека) [8, с. 91 – 93]. Предметом учения является то, что способствует самоизменению учащегося – его субъектный опыт.

Вместе с тем наше исследование [8] показало, что при определенных условиях можно говорить о развитии деятельности учения, а в связи с этим осуществлять развитие учащегося как субъекта этой деятельности. Измерить степень достижения уровня субъектности, динамику этого развития вполне доступно преподавателю.

Что касается развития личности, то, по утверждениям психологов, этот процесс имеет место в деятельности учения. Но состояние психологических знаний не позволяет пока достаточно точно выявить составляющие личности, развивающиеся в деятельности учения, а самое главное – нет точного инструментария, способного измерить степень развития компонентов личности и самой личности в целом. Поэтому мы считаем целесообразным на данный момент времени преподавателям сосредоточиться на создании условий для развития учащихся как субъектов учения. Измерение личностных преобразований должно быть в руках специалистов-психологов. Взаимодействие психологов и преподавателей будет плодотворным, если практические советы первых – что надо развивать в личности учащегося – помогут преподавателю в создании адекватных условий развития субъектности учащегося в учении, а, следовательно, и в личностном развитии.

Как показывает практика, самостоятельность студентов в деятельности учения в вузе характеризуется, в основном репродуктивным уровнем: редки студенты, познавательная самостоятельность которых находится на частично-поисковом, тем более на исследовательском уровнях. Студентами задается недопустимо много вопросов типа: что? кто? как? где? когда? и пр.

Эти вопросы свидетельствуют о том, что студенты испытывают серьезные трудности уже на начальном этапе самостоятельной работы с информацией, а именно – на этапе ее поиска. Студенты плохо справляются с оценкой найденной информации даже на уровнях – «по теме – не по теме», «полная – неполная», «аргументированная – неаргументированная»,

«есть в ней научная, практическая новизна – новизна отсутствует», «что студент знает по теме – что не знает по теме» и т.п.

Далее студенты затрудняются в осуществлении действий по усвоению новой для них информации. При этом они ждут призыва преподавателя «делай, как я!» для того, чтобы неукоснительно следовать его указаниям и предложенному алгоритму действий.

Исследования, в том числе и наши, показывают, что основными причинами некоторой «беспомощности» студентов являются стереотипы организации их учебной деятельности в школе. Основой этих стереотипов является ориентация традиционной педагогики на деятельность преподавателя. А это требует поиска и/или выбора средств и методов воздействия на студентов. В этих условиях студенты вряд ли станут самостоятельными. Необходимо взаимодействие преподавателя со студентом, студента со студентом.

Выпускник вуза, не являясь субъектом своей деятельности, долго не станет настоящим специалистом – самостоятельным, инициативным, ответственным работником.

Что же надо делать преподавателю? Какие практические рекомендации можно ему дать в подобных ситуациях? Ответы на эти вопросы, как всегда, дает наука (педагогика, андрагогика, психология, педагогическая психология, управление образовательными системами, теория систем, синергетика, кибернетика и др.). Начало этой статьи посвящено поиску ответов на ряд указанных вопросов.

Первым, на наш взгляд, должно стать принятие идеи о том, что учение – это самостоятельная деятельность студента. Следствием этой идеи является признание равной ответственности преподавателя и студента за результаты учения (50:50).

Это возможно при условии совпадения целей преподавателя и студентов. На начальном этапе преподаватель должен стремиться к тому, чтобы его педагогические цели были внутренне приняты студентами. Для этого преподаватель и разрабатывает способы достижения целей, и создает условия для освоения этих способов студентами. При этом преподаватель должен отображать картину внутреннего мира студента и «видеть» себя самого в этом мире. Помощником ему является педагогическая рефлексия. Именно она ведет к субъект-субъектному взаимодействию преподавателя и студента. В дальнейшем оптимальной является ситуация самостоятельного определения и переопределения целей учения самими студентами.

Отсюда следует необходимость не поиска преподавателем методов наилучшего представления учебной информации, но выявления условий, необходимых для самостоятельной работы студентов с информацией, и, следовательно, создание этих условий.

Конечная цель и преподавателя, и студента – развитие студента как субъекта деятельности через усвоение учебной информации. Данная цель имеет и обратную сторону: это развитие преподавателя как субъекта уже своей педагогической деятельности, носящей управленческий характер. При этом важный

вопрос, на который должен дать ответ преподаватель, следующий: что будет делать студент на учебном занятии и вне занятия с необходимой учебной информацией. Поэтому студент должен владеть практически всеми возможными способами работы с информацией, основными из которых являются умственные действия и операции. Не менее важен вопрос об адекватном содержании деятельности преподавателя.

Следовательно, главной составной частью деятельности преподавателя является организация самостоятельного учения каждого студента на каждом учебном занятии и, при необходимости (а необходимость очевидна), вне учебных занятий. Мы называем это управлением учением студентов. По отношению к студентам и их деятельности такое управление является внешним.

Вместе с тем, активность должен проявлять и студент. Ведь именно он является субъектом своего учения! Здесь важными являются его потребности: получить документ об образовании «как путевку в жизнь», либо изменить самого себя за годы обучения так, чтобы стать квалифицированным специалистом, свидетельством чего явится документ об образовании. Для этого студенту необходимо:

- 1) хорошо знать свои потребности и возможности как ресурсы продуктивного учения;
- 2) определять приоритетные мотивы деятельности;
- 3) уметь ставить и, при необходимости, изменять свои цели и задачи;
- 4) создавать условия для их достижения;
- 5) при необходимости менять свое отношение к действительности, а значит, изменяться самому;
- 6) контролировать и оценивать степень достижения поставленных целей и задач;
- 7) осуществлять мониторинг тех изменений в своем субъектном опыте, которые происходят при осуществлении учения;
- 8) на основе мониторинговых сведений вносить коррективы в мотивационный, целевой, содержательный, операциональный, ценностный, эмоционально-волевой (энергетический), оценочный и рефлексивный компоненты своей деятельности.

По сути, речь идет о самоуправлении студентом своим учением. И с этой точки зрения управление учением является внутренним.

Содержанием внутреннего управления учением, с одной стороны, являются действия по самоуправлению усвоением информации (действия по самоуправлению учением являются внешними, в них отражаются способности студента управлять своим усвоением учебной информации или ее части (порции), с другой стороны, – действия по саморегуляции усвоения информации (саморегуляция – это внутренняя деятельность, основанная на психофизиологических характеристиках студента).

Таким образом, содержание самоуправления учением составляют действия по самомотивированию, самоцелеполаганию, самопланированию, самоорганизации, самоконтролю, самооценке, самокоррекции, самоанализу, а также действия, направленные

на приведение своих возможностей в соответствие с требованиями деятельности учения.

При выполнении этих условий конечным результатом управления учением должны стать развитие студента как субъекта учения (самообразование, самовоспитание, саморазвитие) и развитие преподавателя как субъекта управления учением студентов (развитие педагогического мастерства и переход мастерства в творчество).

Владение и преподавателем, и студентом способностью к рефлексии обеспечивает продуктивность совместного решения возникшей проблемы. Следовательно, рефлексия является основой взаимодействия людей. Понимание управления учением как взаимодействия преподавателя и студента обуславливает признание рефлексии как внутренней основы управления учением.

Рефлексивная основа управления учением студентов предопределяет, по С.Ю. Степанову, вовлечение преподавателя в процесс образования как целостной личности. Благодаря этому и студент воспринимается им как самоценная и целостная личность. В данной ситуации теряют свою объяснительную силу такие категории как «субъект» и «объект». С их помощью становится невозможным отразить сущность взаиморазвивающего отношения. Дело в том, что преподаватель и студент выступают как «совместно творящие себя и друг друга психологические «миры» [7, с. 106 – 107]. С.Ю. Степанов данный тип педагогического процесса обозначает как рефлексивно-сотворческий [7, с. 107].

Иными словами, педагогическое взаимодействие является продуктивным, т.е. обеспечивающим не только и не столько потребление продукта деятельности других (материального, интеллектуального, эмоционального), но и производство продукта для окружающих (в виде развития своих способностей).

Опора на трактование термина «тип» («...образец, модель для чего-либо» [5, с. 1333] помогает нам предположить, что рефлексивно-сотворческий педагогический процесс является основой, образцом, моделью особой технологии процесса образования. Данную модель можно назвать рефлексивно-сотворческой. По своим характеристикам она достаточно близка к андрагогической модели процесса образования. Технология реализации такого педагогического процесса, по нашему мнению, предполагает осуществление взаимонаправленных, взаимообусловленных встречных действий преподавателя и студента. Таким образом, управление учением опирается на педагогическое взаимодействие как выражение встречной активности преподавателя и студента по достижению целей образования.

Под управлением учением мы понимаем прогнозирование, проектирование и разрешение учебно-педагогических ситуаций в условиях взаимонаправленного и взаимообусловленного взаимодействия педагога (здесь: преподавателя) и учащегося (здесь: студента), обеспечивающие средствами мотивации и рефлексии целесообразное направление их развития и саморазвития [8].

Данное понимание управления учением дает нам основания уточнить его содержание. Содержание управления учением определяется по результатам наших исследований, следующими действиями: собирать информацию, обрабатывать ее; прогнозировать, проектировать, анализировать учебно-педагогическую ситуацию; выделять проблемы; определять задачи по разрешению проблем; устанавливать критерии достижения как педагогической задачи, так и задачи собственной; определять пути достижения задач; прогнозировать действия по достижению задачи: мотивообразующие, коммуникативные, перцептивно-рефлексивные; сверять полученный результат с желаемым; оценивать достигнутый результат; осуществлять мониторинг хода и результатов учения и управления учением; немедленно реагировать на изменения и осуществлять корректирующие действия; прогнозировать, проектировать и осуществлять изменения в деятельности другого и своей [8].

Состав данных действий в равной мере отражает содержание деятельности преподавателя, управляющего учением студента, и содержание деятельности студента, управляющего своим учением.

Нам неизвестны исследования возможной(ых) технологии(й) осуществления рефлексивно-сотворческого педагогического процесса. Однако представленное понимание управления учением на рефлексивной основе предполагает использование таких технологий процесса образования, которые направлены на изменение внутренних ресурсов как студента, так и преподавателя. К таким технологиям можно отнести широко известные технологии: модульного обучения (частично, в зависимости от целей), учебной дискуссии (при условии правильной ее организации), учебной деловой игры, проблемного обучения (по второму типу ее организации), проектного обучения, коллективной мыследеятельности, развития критического мышления, обучения действием, третий тип учения (по П.Я. Гальперину, Н.Ф. Талызиной) на базе ориентировочной основы действий (ООД) и др.

Однако, как правило, в практике осуществления процесса образования какая-либо технология «в чистом виде» применяется редко. Многообразие целей управления учением и, особенно, целей учения предполагает использование сочетания элементов нескольких технологий. Их выбор определяется взаимодополнением при компенсации слабых сторон одних сильными сторонами других технологий. Это прерогатива, прежде всего, преподавателя. Но хорошо, если и этот вопрос будет решен во взаимодействии преподавателя со студентами.

В качестве примера опишем применение элементов ряда технологий на одном из учебных занятий по дисциплине «Менеджмент» у студентов четвертого курса, обучавшихся по специальности «Экономика и управление». Тема учебного занятия: «Принципы управления организацией и их реализация». Цели преподавателя состояли в том, чтобы студенты осознали взаимосвязь законов и закономерностей управления организациями с принципами управления ими; обосновали условия реализации принципов управле-

ния организациями; поняли различия разных парадигм управления организациями.

Цели студентов были следующими: выявить принципы управления организациями, вытекающие из конкретных законов и/или закономерностей управления организациями; обосновать полученный результат; вывести правила реализации принципов управления организациями; определить парадигму управления организацией, соответствующую принципам и правилам, аргументировать свою точку зрения; подготовить таблицу, содержащую результаты работы, для их презентации перед учебной группой.

Продолжительность занятия – шесть часов. Из них четыре отводится на самостоятельную работу студентов (при необходимости завершающуюся во внеучебное время) и два часа – на презентацию полученных результатов.

К данному занятию студенты получили домашнее задание: найти 1) формулировки законов, закономерностей, принципов управления организациями в разных источниках; 2) формулировки афоризмов, пословиц, поговорок, цитат по учебной теме.

Задача преподавателя: побудить студентов к поиску информации разного рода, относящуюся к одной теме. Задание было индивидуальным.

Задача студента: найти необходимые источники, отобрать нужную информацию.

Начало самого занятия – это инициация мыслительной деятельности студентов. Для этого предлагаются аудитории вопросы по дефинициям, первичности-вторичности законов, закономерностей, принципов. Содержание вопросов определяется тем, что у студентов ответы на них, как правило, вызывают затруднения.

На данном этапе занятия используется элемент традиционной (объяснительной) технологии, так как требуется только установление знания-незнания студентов и сообщение правильной информации. Форма работы – индивидуально-коллективная.

Следующая задача – активизация аналитической деятельности студентов. Для этого предлагается установить причинно-следственные связи между законами, закономерностями и принципами управления организациями.

Студенты должны выявить принципы, вытекающие из законов, закономерностей; обосновать сделанный выбор и, тем самым, аргументировать принятое решение. Этому способствует работа в малых группах от двух до четырех человек. Работа в малой группе мобилизует интеллектуальные, творческие и коммуникативные возможности каждого, обучает выдержанным формам общения.

В процессе занятия в основном используется технология работы в малых группах. Ее использование продиктовано необходимостью создания условий для продуктивного взаимодействия студентов. При коллективных формах организации деятельности большинство студентов молчат на учебных занятиях. Предлагаемая технология побуждает даже самого молчаливого студента высказывать свою точку зрения и, что не менее важно, отстаивать ее. Этому способствуют и элементы дискуссии, инициируемые преподавателем.

Следующий этап учебного занятия направлен на овладение причинно-следственными связями. Студенты получают задание вывести правила реализации конкретных принципов управления организациями. Данное задание достаточно трудно, прежде всего, с семантической точки зрения. В учебных пособиях по менеджменту нет единого определения терминов «принцип» (но эта проблема уже решена в начале занятия) и «правило». Поэтому студенты вынуждены обращаться к справочной литературе. Эти поиски могут затянуться, так как термин «правило» обычно отсутствует в словарях. Преподаватель должен об этом знать и быть готовым помочь студентам, указав возможные пути выхода из трудной ситуации. Создается реальная ситуация взаимодействия преподавателя со студентами.

Трудным это задание является и потому, что трактовки терминов «принцип» и «правило» достаточно близки. Понять эту разницу помогает опора на жизненный опыт самих студентов (это также элемент традиционной технологии).

Задание сначала выполняется индивидуально, затем – в малых группах. На данном этапе возможно изменение состава малых групп. Это полезно всем студентам, поскольку каждый попадает в условия взаимодействия уже с другими людьми, т.е. с другими позициями, точками зрения, аргументацией, способами их представления. Преподавателю следует учитывать, что не все студенты выдерживают изменение ситуации, сопротивляются этому изменению. Этот конфликт можно использовать как иллюстрацию сопротивления изменениям работников в производственных условиях. В случае прочных отношений в учебной группе следует предложить самим студентам выработать оптимальные управленческие решения для предотвращения развития конфликтной ситуации. В противном случае не следует настаивать на данном занятии изменять состав групп.

Предзавершающий этап занятия посвящен оформлению полученных результатов в таблицу.

В целях рефлексии деятельности следует задать студентам ряд вопросов, выявляющих их отношение к форме занятия, к логике и содержанию заданий, способам их выполнения, а также предложить свой вариант проведения занятия по данной теме.

Домашнее задание студенты получают следующее. Им надо подготовиться к выступлению перед всей группой с обоснованием полученных результатов, а также рассказать о том, как проходило их получение, т.е. осуществить рефлексии своей деятельности.

Позиция преподавателя на данном занятии, в основном, – рядом с группой.

Следующее занятие имеет целью проверку выполненных заданий, оценку группой и самооценку предложенных аргументов, выбранного способа установления причинно-следственных связей, способа презентации результатов работы. Критерии оценки могут быть предложены преподавателем на предыдущем занятии или выработаны в совместном обсуждении при наличии времени. Выработать критерии и показатели оценки может та группа, которая ран-

ше справилась с основным заданием на предыдущем занятии.

Другой целью второго занятия является побуждение студентов к формулированию вопросов студентам других малых групп. Это подготовка к участию в дискуссиях. Преподавателю следует познакомить студентов с типологией вопросов и побуждать их задавать самые разнообразные, в том числе и провокационные, вопросы. Как правило, это хороший прием развернуть дискуссию уже на этом занятии.

Литература

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д, 1997.

2. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М., 1986.

3. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М., 1980.

4. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности / А.К. Осницкий. – М.; Нальчик, 1996.

5. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М., 1988.

6. Сосновский, Б.А. Мотив и смысл / Б.А. Сосновский. – М., 1993.

7. Степанов, С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М., 2000.

8. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М., 2007.