



АНАЛІЗ ІННОВАЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ НАВЧАННЯ ЗА ПАРАМЕТРИЧНИМИ ОЗНАКАМИ Я-КОНЦЕПЦІЇ

Наталія БАМБУРАК

Copyright © 2002

Суспільна проблема: прийняття на державному рівні та поетапне впровадження соціально-культурної доктрини розвитку національної освіти, котра утверджує організацію навчально-виховно-освітнього процесу в школах і ВНЗ як найважливішу систему духовного виробництва суспільства і гарантує високий рівень національного та загальнокультурного розвитку підростаючого покоління.

Мета статті — здійснити теоретико-методологічний аналіз модерністських і трансформаційних моделей розвивального навчання, зосередивши увагу на механізмах впливу інноваційних оргсхем здійснення освітнього процесу на прогресивний розвиток позитивної Я-концепції вчителя і учня.

Авторська ідея: обстоює і розвиває соціально-культурну парадигму розвитку національної освіти (за А.В. Фурманом), що пропагує ідеї та принципи розвиткової, ментальної, духовної та модульної стратегії організації паритетної взаємодії вчителя і учня; водночас їх експериментальне втілення проектує умови сталого позитивного розвитку Я-концепції суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума у ситуації оргпричетності кожного до добування та ситуативного творення кращого вітакультурного досвіду нації.

Сутнісний зміст: здійснюється соціально-психологічний аналіз особистісно зорієнтованих інноваційних моделей освітньої діяльності; висвітлюється досвід теоретичного, експериментального та експертно-діагностичного обґрунтування системи модульно-розвивального навчання, яка різнобічно розвиває Я-концепцію особи; доводиться, що у процесі розвивальної взаємодії вчителя і учня формується позитивна Я-концепція, котра розширює поле внутрішньої свободи, гармонії і духовного самовдосконалення кожного учасника інноваційного процесу.

Ключові слова: *інноваційна система освіти, модель навчання, особистісно зорієнтоване навчання, модульно-розвивальна система, навчальний модуль, освітня діяльність, Я-концепція, позитивна Я-концепція, психосоціальний розвиток, розвивальна взаємодія.*

Сучасний український соціум характеризується суперечливими ознаками в аспекті становлення соціально адаптованої, культурної особистості, оскільки має негативний вплив на учнів і студентів, нав'язуючи їм одноманітний стиль і вузькодуховний простір діяння в найближчому оточенні. Звідси — кризові явища в

організованому освітньому процесі, що потребує запровадження високо-змістових реформ, які б утілювали інноваційні оргсхеми конструювання розвивального простору школи і ВНЗ, моделювали обставини безперервного культуротворення вчителя і учня, викладача і студента, повно актуалізуючи духовне збагачення їхніх позитивних Я-концепцій. Саме так можна попередити втрату переважання соціальних і духовних вартостей у буденному житті нації. З цього приводу Г. Гессе писав, що “духовність – це найпрекрасніша, найдорожча і разом з тим найтендітніша дорогоцінність у нашій скарбниці” [22, с. 196].

Я-концепція, як відомо, складна, динамічна система уявлень індивіда про себе, яка організується у взаємозв'язку і взаємодоповненні її когнітивного (Я-образ), емоційно-оцінкового (Я-ставлення), поведінкового (Я-вчинок), спонтанно-креативного (Я-духовне) компонентів. Вона виникає у процесі соціальної взаємодії, а тому рівень її розвитку передусім визначається соціальним досвідом, його змістом і якістю. Це – унікальний, надважливий структурний елемент особистості, який внутрішньо спричинює перебіг життя кожної людини, тобто мисленнево виокремлює ставлення до власного світу та його окремих характеристик (феномен прийняття себе), породжує самооцінку, яка відображається (позитивно, негативно чи нейтрально) на всіх поведінкових діях особи, спричинюючи перебіг певної моделі особистісної адаптованості [див. 1; 2; 3; 6; 9; 14; 17; 23; 29; 37; 38; 40]. Зміст Я-концепції – це також результат довгоорганізованої освітньої діяльності

дитини, підлітка, юнака, що програмує їхню ситуативну поведінку, а в подальшому – їхні вчинки на етапі дорослості (активне включення у процеси перетворення, мобілізування, проживання та творення найближчого мікро- і макросоціуму та власного Я).

Традиційне шкільне життя виголошує яскраві гасла щодо всебічного і гармонійного розвитку учнів, але, орієнтуючись переважно на пізнавально-інформаційний підхід і монологічний стиль педагогічних взаємовідносин у навчанні, не забезпечує навіть приблизного збалансування у розвої розумових, емоційних, соціальних, моральних і духовних здібностей дітей та молоді. Школяр – переважно пасивний споживач інформації, який працює за межами власних поглядів, мотивів, інтересів. Така соціально принижена психологічна роль учасників освітнього процесу, що конкретизується у надзавданні “знати” й “уміти”, блокує очищення їхніх каналів соціальної та духовної зрілості. Крім того, теоретичною думкою майже нівелюються індивідуальність, її самоцінність, смислетворчість, Я-концепція, розвиток яких сприяє розширенню поля внутрішньої свободи, самореалізації у громадянському, професійному та особистісному житті. Тому класно-урочна система стає повноцінним джерелом стресу, оскільки деформує окремі сторони Я-концепції учня і вчителя [див. 6]. У такий спосіб організуються витoki дезадаптаційних процесів особи, її відчуття неповноцінності, виникнення внутрішньоособистісних конфліктів, які формуються із низки механізмів психологічного захисту, котрі, зі свого боку, спотворюють сприймання світу та

уявлення про себе, а тому звужують можливості власного соціокультурного зростання.

Отже, проблема побудови позитивного Я – важлива характеристика-параметр освітнього процесу на сучасному етапі формування гуманістично зорієнтованого суспільства, яке зацікавлене не у “гвинтику”, а в людині, котра володіє неосяжним потенціалом внутрішнього світу. Тому орієнтація на розвивальне навчання, метою якого є модель багатоманіття людського буття – пріоритетна риса всіх освітніх проектів нашого часу.

Очевидно, що повноцінні інноваційні зміни освітнього процесу можливі за умов взаємозалежного реформування організаційного, технологічного і методологічного аспектів спроектованої оргмоделі. Коли ж компоненти психодидактичних систем зазнають часткової переорієнтації, то рутинність класичного навчання поглинає ефект нововведень, повністю нівелюючи їх перетворювальний сенс. Мета, завдання, зміст, форми, методи і результати освіти – це ті концепти, від конкретного наповнення яких безпосередньо залежить завершеність і зрілість психосоціального розвитку учня.

Сучасні дослідження [15; 19; 20] розрізняють два основних типи інноваційного навчання: а) *інновацій-модернізації*, що видозмінюють освітній процес, частково спрямовані на досягнення чітко фіксованих еталонів, почасти вирішують традиційні дидактичні завдання репродуктивного типу, обмежуючи організацію освітньої діяльності навчальними і виховними впливами; б) *інновацій-трансформації*, котрі фундаментально вдосконалюють традиційну шкільну практику, переорієнтовуючи її дослідницько-пошуковий зміст на само-

розвиток суб’єктів освітнього процесу в усіх напрямках добування соціально-культурного досвіду. За результатами здійсненого нами теоретичного аналізу інноваційних моделей навчання на **рис. 1**. відображено характерологічні особливості соціально-психологічного розвитку учасників освітнього процесу за новостворених умов.

Вітчизняними психологами і дидактами [4; 7; 8; 10; 16; 17; 18; 21; 22; 36; 41] проблема становлення Я-концепції розглядалась у різних параметричних аспектах. Свого часу Л.С. Виготський запропонував культурно-історичний підхід до становлення особистості, але його теоретичні положення обмежувалися баченням розвитку як чітко програмованої алгоритмізованої форми відображення у свідомості індивіда оточення. Механізми психічних функцій (інте-, екстеріоризація), які пояснюють виникнення тимчасових локальних ділянок активності учня, зокрема через межування зон актуального і найближчого розвитку. Проте повноцінний розвиток людини можливий лише за умов комплексного творення нею власної Я-концепції в усіх можливих аспектах (когнітивному, емоційно-оцінковому, поведінковому [4; 5], духовному [6]). Відтак культурно-історична теорія Л.С. Виготського переважно спонукає становлення і розвиток когнітивної складової Я-концепції, котра зумовлює утвердження окремих рольових позицій учня (Я-учасник, Я-наслідувач тощо), ґрунтуючись на таких механізмах дидактичної взаємодії як наслідування, співробітництво і спрограмована самостійність.

У 60–70 роки ХХ століття Л.В. Занков здійснив широкомасштабне дослідження об’єктивного зв’язку між побудовою навчання (зміст, методи, мето-

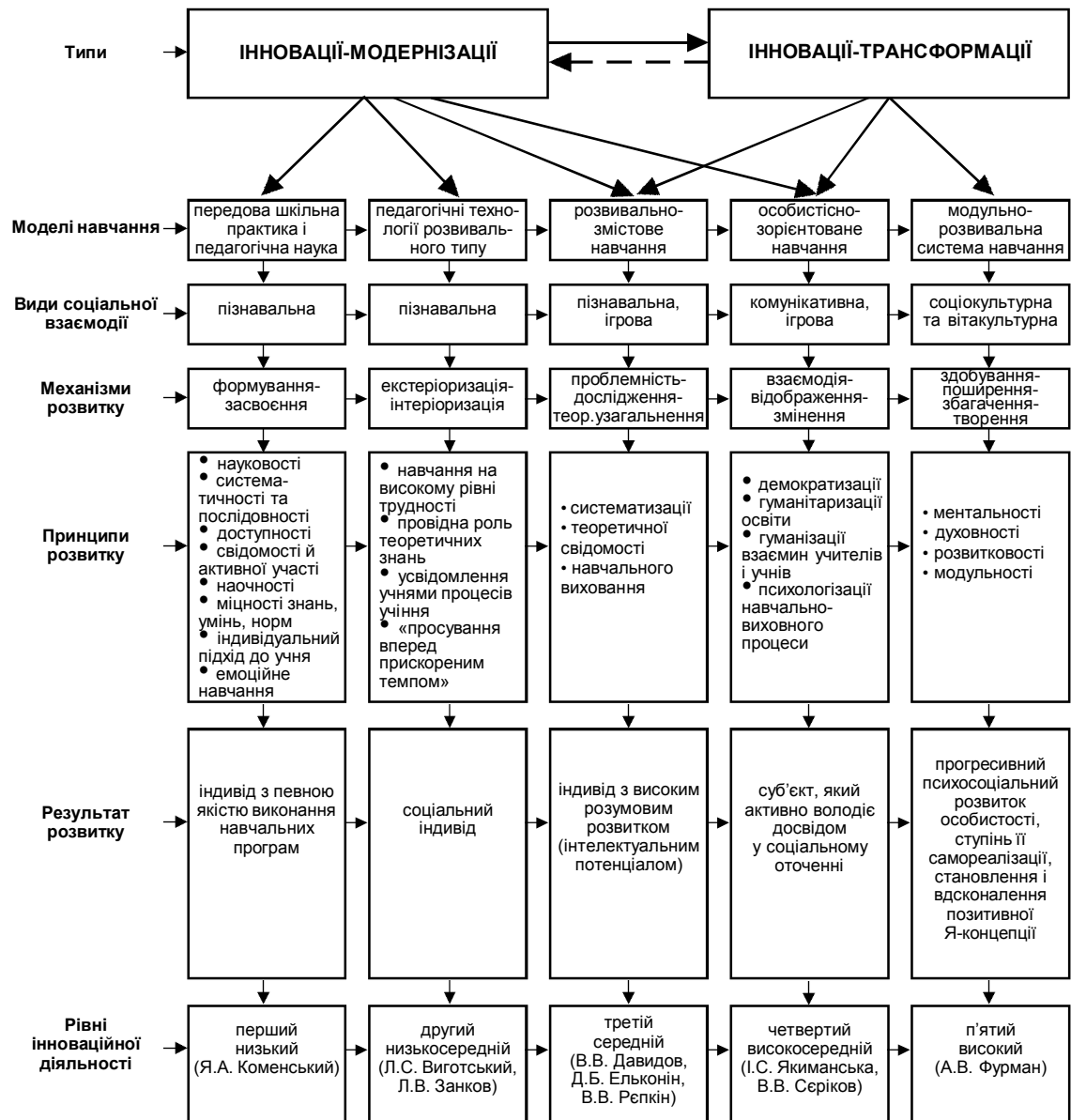


Рис. 1.

Класифікаційна характеристика інноваційних моделей навчання

дичні засоби) і перебігом загального розвитку молодших школярів, що дало змогу підняти науковий рівень початкової освіти [10]. Але запропонована автором система не завершена у новаційному відношенні, хоча й обстоюється теза прискорення загального розвитку учнів. Основна причина – зосередження на методично-змістових особливостях викладання

навчальних предметів у початковій школі, тоді як соціально-психологічні та оргтехнологічні механізми зреалізування розвивальної педагогічної взаємодії залишилися не висвітленими. Тому зміни відбулися в основному у форматі зовнішніх, а не внутрішньорозвиткових трансформацій. Крім того, концептуальна установка на переважання теоретичної

активності молодших школярів у їхній пізнавальній діяльності сприяла збагаченню власного досвіду учнів головно новими знаннями і розумовими вміннями в контексті обмеження їхньої нормотворчої та ціннісно-естетичної активності. Природно, що за цих умов активізувався розвиток образу Я (когнітивна складова) і прийнятних схем оцінювання себе крізь параметричне коло нових соціальних ролей, щонайперше Я-першовідкривач, Я-реціпієнт. Отож аналізована освітня модель не розглядає надважливих для глобального психосоціального становлення особистості учня та його Я-концепції функцій навчання (вибірковості, індивідуальності, рефлексивності, відповідальності, автономності), змісту духовно-психологічної роботи (світобачення, моральних, естетичних та інших цінностей), діяльнісної організації співпраці та її комунікативного втілення під час соціального контактування (сфера взаємостосунків, простір спілкування, характер мікро-соціуму тощо).

Наступною модель-схемою інноваційної версії розвивального навчання є теорія і практика учнівської діяльності молодших школярів В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, С.Д. Максименка, В.В. Рєпкіна та ін. [7; 17; 21; 36]. Тут докладно обґрунтовані мета і завдання, принципи відбору навчального матеріалу і способи його повідомлення, що переплетені в діяльності учня як суб'єкта учіння. Передбачається, що остання мотивує школярів до глибокого освоєння знань, формує пізнавальні уміння і норми та оптимізує їхній психічний розвиток.

Істотна перевага аналізованої оргсхеми — експериментальна освітня технологія, квінтесенцією якої є

психодидактична техніка *змістового узагальнення*, котра створює проблемно-пошуковий оргпростір ефективного учіння. Ось чому розв'язання учнівських задач відбувається у процесі міжособистих діалогів і дискусій (інформаційний і діловий обмін), що забезпечує розвиток елементарної рефлексії і контролю над спільною соціальною діяльністю (психологічний обмін)[7; 17; 18; 21; 32; 36]. Проте, незважаючи на певні реформації змістово-освітнього характеру, все ж залишаються обмеженими у своєму розвитку культуротворчі та духовні орієнтири цієї в цілому плідної версії розвивального навчання. Передусім тому, що теорія учнівської діяльності звужує вектор засвоєння учнем соціальних ролей (Я-дослідник, Я-аналітик) й, утверджуючи високий статус *теоретичного мислення*, наукового знання та дослідницької праці учасників навчання, забезпечує позитивне ставлення до себе, але частково формує відчуття довершеності соціальної адаптованості та самоцінності (Я-образ, Я-ставлення).

Отже, вітчизняні психодидактичні версії розвивального навчання зосереджують увагу на інтелектуальному (когнітивному) розвитку школярів, який безпосередньо пов'язується із предметом навчального пізнання та конкретним змістом окремих розділів і тем. Характерна риса всіх вищезазваних технологій полягає в тому, що способи мисленнєвої діяльності втілюються в елементи матеріально-практичного досвіду, котрі мають загальне, об'єктивне значення. Так, Л.С. Виготський переконливо довів, що соціально-психологічні складові сумісної діяльності, інтеріоризуючись, набувають статусу психічних функцій, мовні комунікації трансфор-

муються у форми понятійного мислення, а його послідовники (Л.В. Занков, В.В. Давидов, С.Д. Максименко) також побудували технології навчання, в яких абстрактно-логічна діяльність опредмечується, а матеріальні дії послідовно трансформуються в ідеальні. Причому неподільно пов'язані між собою навчання і розвиток вказують на те, що технологічно не забезпечується належне взаємодоповнення зовнішніх і внутрішніх умов-чинників соціопсихокультурного зростання учнів, самоорганізації та саморозвитку індивідуального Я людини.

Набагато ґрунтовнішою, щонайперше в науково-експериментальному аспекті, є інша теоретична система, так званого, *особистісно зорієнтованого навчання*, що створювалася пошуковими колективами під керівництвом І.С. Якиманської [41] і В.В. Серікова [22]. Базуючись на вітчизняних і зарубіжних концепціях розвитку особистості, вони займають позицію, згідно з якою внутрішній потенціал індивіда “задіюється” в освітній процес тоді, коли когнітивна орієнтація вже не може забезпечити адекватної для школяра ролі у структурі проблемно-комунікативно-пошукової ситуації. Особистісні функції – це ті прояви людини, які реалізують феномен “бути особистістю”: вміння вибрати (прийняття цінностей і способу життя), система опосередкованих ставлень (до зовнішніх дій та внутрішніх імпульсів поведінки), критична рефлексія та оцінка запропонованих ззовні цінностей і норм, волява самоорганізація (прагнення до визнання свого Я оточуючими), забезпечення рівня духовності у єдності з домаганнями [2, с. 28].

У підґрунтя аналізованої експериментальної моделі навчання покла-

дений новий вид досвіду – *особистісний* (за В.В. Серіковим), або *суб'єктивний* (за І.С. Якиманською). Його специфіка полягає в тому, що він має одночасно і змістовий (будівельний матеріал особистісних функцій, властивостей індивіда), і процесуальний (зміна переживань, суб'єктивна активність школяра) аспекти. Суб'єктивний досвід автономний щодо предметного змісту навчальних дисциплін і, на відміну від когнітивного, не опосередковується іншою особою, а інтегрується і визначається взаємодією особистостей (презентація себе в іншій людині, прийняття іншого у власне Я-буття тощо). Він виявляється і структурується у педагогічній розвивальній ситуації, яка конструюється у форматі проблемно-комунікативно-пошукової технології за допомогою [22]:

1) “*задачного підходу*” – подання елементів змісту освіти у вигляді різнорівневих, особистісно зорієнтованих задач (відбувається інформаційний обмін);

2) “*навчального діалогу*” – засвоєння змісту в ситуаціях діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, яке забезпечує суб'єктно-сміслове спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості (оргклімат у контексті ділових взаємостосунків);

3) “*імітаційних ігор*” – моделювання соціально-рольових і просторово-часових аспектів, що забезпечують реалізацію власних особистісних функцій за умов внутрішньої конфліктності та змагання (втілюється психологічний обмін).

Головною організуючою ланкою навчальної діяльності, в якій реалізуються діалог і співробітництво, є *колективно-розподільча активність*.

Причому роль учителя, порівняно із вищезгаданими системами навчання, – більш гармонійна та комплексна. Освітнянин – автор цілей, змісту, форм, методів експериментальної розвивальної взаємодії. Мета роботи педагога за інноваційних вимог – задоволення потреби віднайти свій, індивідуальний, унікальний спосіб професійної самореалізації, тобто створити власну авторську модель освітньої діяльності. Від цього, безумовно, залежать методи конструювання навчального заняття, проектування науково-дослідницької діяльності учнів (практико-перетворювальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна, художньо-естетична) [22]. Але, не зважаючи на змістові трансформації експериментальної освітньої технології та рольової модернізації досвіду організації вчителя та учня (викладача і студента), все ж динамічні конструкти Я-концепції і тут розвиваються хаотично, а почасти антисоціально, адже ситуативна колективно-розподільча активність за даної оргдіяльності забезпечує засвоєння індивідом тих соціально-психологічних позицій (Я-конструктор, Я-практик, Я-теоретик, Я-діяч, Я-митець та ін.), які залежать від авторської моделі наставника. Окрім того, *принципи особистісно зорієнтованого навчання* характеризуються емпіричністю, про що свідчить хоча б той факт, що розглядаються лише педагогічні інновації [22; 41]. До них належать такі основоположні конструкти:

1) *природовідповідності* (диференціації та індивідуалізації навчального процесу), що передбачає врахування при створенні розвивальної ситуації рівнів розумового, соціального, морального і духовного розвитку учнів,

побудову на цій основі групової та індивідуальної програм розвитку, стимулювання їхньої різномістової активності;

2) *демократизації* – вимагає передусім рівноправного співробітництва учасників спільної діяльності у розв'язанні актуальних завдань життєактивності кожного, усунення авторитарно-дисциплінарного стилю навчання;

3) *гуманітаризації освіти*, що ставить за мету формування в учнів самовідповідальності, критичної рефлексії, самоорганізації та самокорекції;

4) *гуманізації взаємин учителя й учнів*, що вимагає визнання особистості учня найвищою соціальною цінністю, котра потребує права на свободу, соціальний захист, розвиток здібностей і виявлення індивідуальності, самореалізацію свого внутрішнього світу;

5) *психологізації навчально-виховного процесу*, а відтак зосередження уваги на складному світі думок і почуттів дітей, особливостях їхніх Я-концепцій та створення умов для самоактуалізації їхнього кращого потенціалу.

Відтак аналізована концептуальна модель особистісно зорієнтованого навчання В.В. Серікова, І.С. Якиманської адекватно не розв'язує проблему видозміни організаційно-технологічного компоненту навчання і неспроможна розвивати повновартісну Я-концепцію індивіда. До того ж організація учнівської діяльності характеризується ситуативністю, що може сприяти утворенню в одних школярів позитивної Я-концепції, в інших – негативної; одних виховувати як егоїстів, а інших як неповноцінних, дисгармонійних, дезадаптованих особистостей. Окрім того, невіправдано протиставляються процеси

навчання та виховання. Їх потрібно розглядати в діалектичній єдності та ще й у гармонії з процесами освіти і самореалізації. Тоді логічно буде досягнута цілісність освітнього циклу як специфічної соціокультурної інституції, котра забезпечує психосоціальний розвиток вихованця.

Із 1992 року А.В. Фурманом створюється інноваційно-експериментальна система модульно-розвивального навчання, яка не тільки зорієнтована на особистість учителя та учня, а й центрована на особі як на універсумі, де Я-концепція – генеруючий елемент, критичний індикатор доцільності впровадження інноваційних змін. Освітня оргсистема зазнає конструктивних позитивних трансформацій, які зумовлюють введення низки перехідних обставин, передусім від пізнавально-інформаційної оргсхеми до соціально-культурної, що знаходить відображення в життєдіяльності навчального закладу (школи, ВНЗ) як соціальної організації. Зокрема, найістотніші нововведення стосуються культуротворчого змістового наповнення, способів управління та обставин перебігу розвивальної взаємодії, учасники якої добувають, збагачують, поширюють наукові знання, досконалі вміння, соціальні норми і духовні цінності [5; 6; 13; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 33; 34; 35].

Вперше у царині наукового пізнання теоретична модель повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу відображає природний діалектичний хід навчального, виховного, освітнього та самореалізаційного процесів-ритмів як найпрогресивніших форм культурної соціалізації особистості, за яких ефективно взаємодоповнюється різно-

аспектна пошукова активність учителя і учнів, відбувається інтенсивне інформаційне, емоційне та духовне взаємозбагачення їхнього ментального досвіду, а відтак і власного Я, й водночас технологічно і засобово забезпечується багатоканальне мотивування освітньої діяльності кожного. При цьому *принципи модульно-розвивального навчання* [див. 27] спричинюють і першонацілюють становлення Я-концепції всіх учасників оргсистеми, зокрема визначають пріоритетні напрямки розвитку зовнішніх і внутрішніх механізмів до пізнання, нормування та перетворення світу речей, емоцій, учинків, духовних вартостей.

1. *Принцип ментальності*. Творення Я-концепції здійснюється не абстрактно, а через ментальну причетність учня і вчителя не тільки до здобування, а й поширення етнонаціонального та загальнолюдського досвіду в ситуаціях сумісної освітньої діяльності. Саме структуралізація розвивального простору навчального закладу за модульно-розвивальної системи поглиблює і полегшує кооперацію та групове співжиття, сприяє високій адаптації суб'єктів до умов соціуму, єднає людей у вищих формах духовності (любові, краси, величі, творчості) та активізує бажання і життєву спроможність мислити, діяти, змагатися за кращу долю народу [див. 27; 30; 31]. Відтак програмуються ситуації вивільнення самотньої енергії учасників освітнього процесу, що активізують внутрішні механізми самопізнання, самоусвідомлення та самореалізації їхнього кращого ментального потенціалу.

2. *Принцип духовності*. Інноваційне ведення освітнього оргпроцесу (наявність паритетної полілогічної та

полімотиваційної діяльності, насичення соціально-психологічного простору міжособистісних взаємин інформаційним, діловим, психологічним і духовно-інтимним спілкуванням, а також оргактивація соціального контролю (зародження дії, вчинку, післядії) дають змогу кожному учневі, завдяки моделюванню ситуацій самотнього творення та продуктивного фантазування, розширити внутрішній потенціал власного духовного самовдосконалення та самоосягнення (у т.ч. досягнути найвищих вершин у розвитку образів суб'єктивної реальності – універсума), нарешті відшукати власний сенс життя [див. 6; 13].

3. *Принцип розвитковості.* Модульно-розвивальна система пропонує довершений ланцюг інноваційних освітніх технологій, які ґрунтуються на практичному втіленні психомистецької діяльності. Зокрема, максимально задіюється емоційний потенціал сприймання повно структурованої інформації (від чуттєво-естетичного, або установчо-мотиваційного до спонтанно-креативного етапу навчального модуля), що поступово активізує включення соціально-психологічних механізмів саморозгортання і самотворення позитивної Я-концепції, а саме: саморух та саморозвиток особи відбувається через відповідне поперемінне внутрішнє зіткнення у сфері самосвідомості вітакультурних форм активності (поведінки, діяльності, спілкування, вчинання) та актуалізованих образів суб'єктивної реальності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум) [6; 13; 25].

4. *Принцип модульності.* Структурно-функціональна цілісність освітнього оргпроцесу полягає в досягненні гармонії основних пластів

соціально-культурного досвіду нації та людства (наука, культура, фізична і розумова праця, світогляд, мистецтво), що проектується в номенклатурі дидактичних модулів чинних навчальних курсів [див. 5; 27; 31]. Звідси високий ступінь структурованості здобутих учасниками співдіяльності знань (гуманітарна інформація), умінь (діяльна компетентність), норм (соціальна грамотність) і цінностей (духовні ідеали та вартості) з певним ситуативним переважанням окремих культуроформ (екологічної раціональності, гуманізму соціуму, безперервного саморозвитку тощо).

Інноваційна експериментальна система розвивального навчання орієнтується на забезпечення полілогічної і полімотиваційної соціально-культурної оргдіяльності учителя та учня (викладача і студента), за якої суб'єктивна активність є визначальною у налагодженні рівноправних взаємин партнерів, а тому її сутнісна особливість – надінтенсивна інформаційна, ділова, психологічна та духовна взаємодія. Причому авторське програмово-методичне забезпечення стимулює самоактивність, саморозвиток і самоактуалізацію особистості та індивідуальності співучасників навчання. Водночас проектується психолого-педагогічні умови, коли у школярів виникає відчуття соціальної захищеності, зростає творча і ділова активність, відбувається розвиток та самореалізація структурно гармонійної Я-концепції.

Отже, становлення позитивної Я-концепції індивіда – сутнісно важлива характеристика-параметр аналізованої оргмоделі освіти. Дана експериментальна інноваційна система модульно-розвивального навчання не

лише фіксує та діагностує (на відміну від класно-урочної та інших інновацій-модернізацій навчально-виховного процесу), а й проектує поступальний розвиток позитивної Я-концепції учня і вчителя (поперемінне зреалізування кожного як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума) за умов впровадження оригінальної версії побудови проблемно-діалогічної взаємодії, системи психомистецьких технологій повного функціонального циклу навчального модуля [5; 25; 27; 31]. Останній оптимально реалізує позитивний внутрішній потенціал школяра, проводячи його через пізнавальні, соціальні, вартісні та самореалізаційні лабіринти. Функціонування навчального модуля має чотирифазний характер. Тому освітні процеси переважно актуалізують когнітивну складову на інформаційно-пізнавальній фазі, емоційно-оцінкову – на нормативно-регуляційній, поведінкову – на ціннісно-естетичній, а спонтанно-креативну – на духовній [6; 13; 31; 33]. Змінюючись від етапу до етапу, навчальний модуль є тією вузловою ланкою у розвитку творчої суб'єктності учасників освітнього процесу, яка сприяє прогресивному становленню їхньої позитивної Я-концепції.

Оптимально спроектований психологічний простір взаємостосунків педагогів і вихованців – це складна динамічна оргструктура повного функціонального циклу навчального модуля, яка спричинює поступальний розвиток соціально зрілої, самоактуалізованої особистості (*див. рис. 2*). Так, на *чуттєво-естетичному етапі* відбувається внутрішнє налаштування учнів на паритетні контакти з учителем, які сприяють роз-

ширенню і збагаченню знань, умінь і завдань розвитку особистості, її світосприйняття. Відтак налагоджуються теплі емоційно-психологічні взаємостосунки між учасниками освітнього метапроцесу. Незвичайні для школяра події, ситуації, факти забезпечуються новим психолого-педагогічним змістом, який всіляко насичується позитивними емоціями (комічні сценки, ігрові ситуації) [5; 6]. Одне з важливих завдань наставника на даному етапі – орієнтація на духовне спілкування, дружелюбність, безумовне прийняття, емпатійне розуміння учнів-наступників. У такий спосіб останні навчаються довіряти оточуючому світові, що становить основу формування позитивного самовідчуття, характеризує їхнє психосоціальне зростання за законами шляхетного наукового пізнання.

Установчо-мотиваційний (перший) етап забезпечує позитивну психологічну установку на освітню діяльність, формує зовнішню і внутрішню мотивацію навчання учнів. На даному етапі прискорюється розвиток пошукової активності школярів шляхом моделювання низки проблемно-діалогічних ситуацій. При цьому важливо забезпечити високе емоційне насичування цієї активності, сприятливе афективне налаштування учнів на пошук нових проблем, які, активізуючи мисленнєвий процес особистості, водночас стимулюють зародження і розвиток її потребомотиваційних станів і смислових структур, визначальних для перебігу ефективної розвивальної взаємодії. Хід мистецького дійства відбувається через зав'язку і загострення пізнавально-емоційних сцен (суперечності, конфлікти тощо), внаслідок чого утворюються умови для розгортання

СФЕРА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ

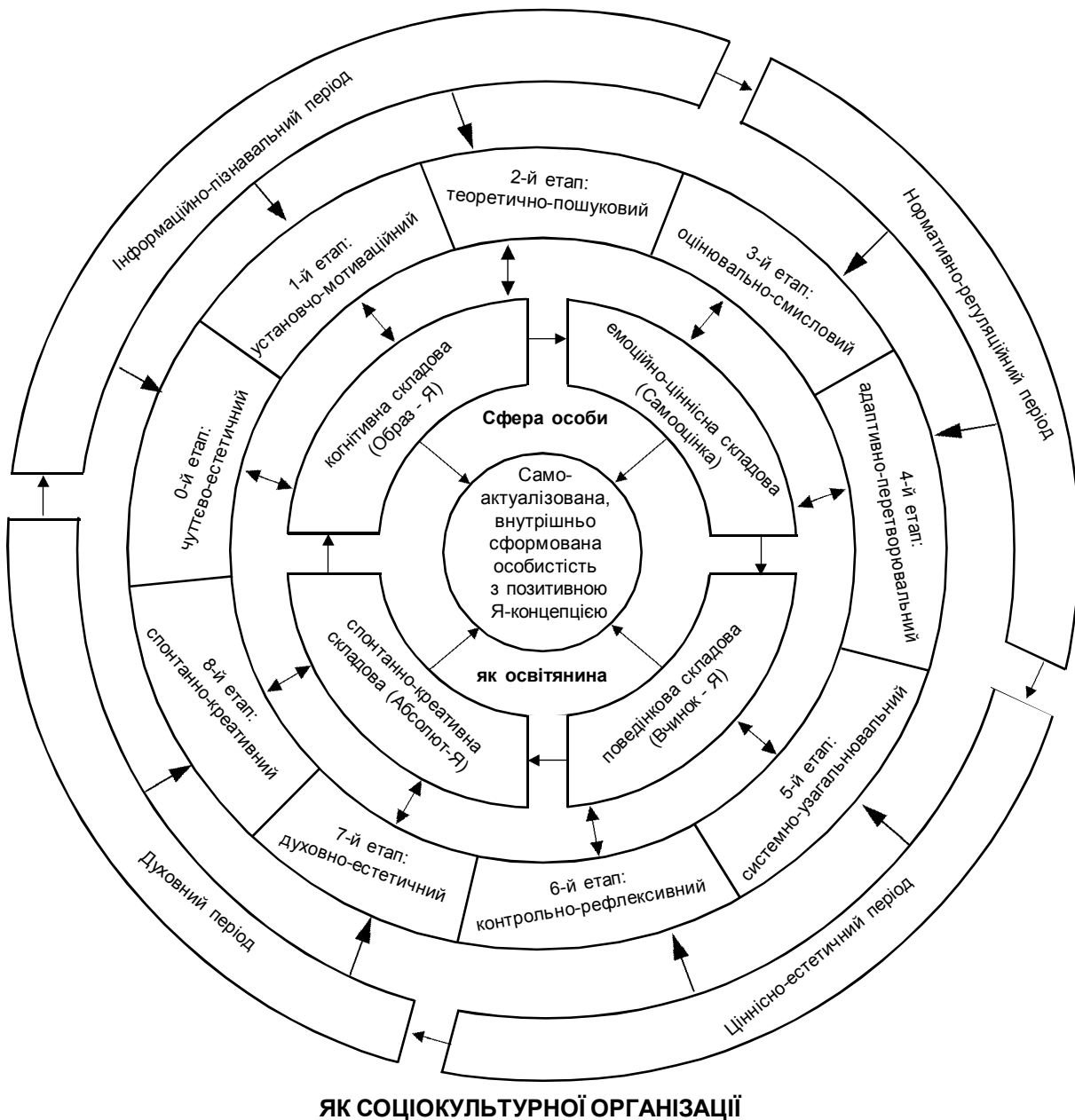


Рис. 2.

Концептуальна модель структурно-функціонального розвитку Я-концепції особистості за інноваційної системи модульно-розвивального навчання

когнітивно-інформаційних подій, квінтесенція яких полягає у зростанні психоемоційного напруження і непідробної зацікавленості новою проблемною тематикою. Такий сприятливий психологічний клімат довіри

між учасниками освітнього процесу сприяє пошуку нових соціальних та особистісних проблем і є важливою умовою ситуативно вільного вибору дій у навчанні, дає змогу виявляти творчі здібності, самостійність та

ініціативність кожного. У результаті цього набирає максимального позитивного розвою одна із складових Я-концепції особистості – когнітивна (Я-образ), яка забезпечує уявлення індивіда про самого себе [2; 6; 9; 14]. На цьому освітньому періоді учні усвідомлюють себе як активні діячі, котрі здатні до самостійного пошуку. В такий спосіб розвивається адекватна самооцінка та інші важливі складові ментальної компетентності, адже з віри в себе і свій інтелектуальний потенціал розпочинається переможний шлях до самореалізації особистості у житті.

Теоретично-пошуковий (другий) етап характеризується об'єктивним переважанням модуля знань, здебільшого під час вербально-мисленнєвого й образно-графічного моделювання способів виходу із раніше осмисленого проблемно-діалогічного поля та обґрунтування правильності гіпотез на рівні теоретичних залежностей. При цьому основне завдання розвивальної взаємодії на даному етапі – примноження інтелектуального потенціалу школярів шляхом організація безперервної пошукової активності та самостійності, результатом яких є відшукування універсальних змістових залежностей у сфері актуального соціокультурного досвіду. Наукові знання здобуваються кожним у системі психологічно комфортної дослідницької діяльності, а саме в ситуаціях особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення, або ж смислової суперечності [24; 27; 28; 30; 31; 33]. Відбувається мобілізація всіх можливих психосоціальних засобів пізнавального пошуку, що сприяють формально-груповій розв'язці пізнавально-емоційного конфлікту, а відтак зменшенню

психічного напруження. Істотний наслідок такої взаємодії – здобуті особистісні знання, розвиток когнітивних, комунікативних і розумових здібностей учнів. При цьому внутрішня проблемність розв'язується за найкращим сценарієм – діалогічними взаємостосунками, виникнення яких передбачає соціальну рівність у позиціях співрозмовників [5; 13] й водночас сприяє внутрішній умотивованості до освітньої діяльності. Крім того, зростає потреба у самовдосконаленні, підвищується почуття власної компетентності. Все це сприяє зміцненню позитивних тенденцій у розвитку Я-концепції школяра. До того ж партнерське налаштування педагога втілює індивідуальний підхід до кожного і всіляко підтримує творчість, прагнення до самореалізації. Перше і найголовніше правило тут – абсолютно приймати і поважати людину [31; 33]. Тому саме у процесі спільного, рівноправного, суперечливого-діалогічного пошуку формуються не лише теоретичні знання, а й організується зростання багатокомпонентної гармонійності Я-концепції учнів як повноправних освітян.

Оцінювально-смисловий (третій) етап присвячений осмисленню здобутого теоретичного змісту, оцінюванню і самооцінюванню рівнів смислового усвідомлення універсальних теоретичних закономірностей, тобто на ньому здійснюється перша апробація наукових знань. Це стимулює зростання внутрішньої цілісності та узгодженості між модальностями Я-образу: процесуальне Я мислить, приймає рішення, діє, навчається, здійснює контроль, щось підсилює і від чогось відмовляється. Воно – центр переживання та усвідомлення, окремий внутрішній простір, в якому школярі

переживають свій соціально-культурний досвід. Саме це Я опосередковує виникнення і розвиток образу себе, саморозуміння. Водночас структурне Я набуває певного змісту, який відображає відносно обмежену тематику життєвих вражень (“Я вмю”, “Я хочу”, “Яким Я хочу бути?” та ін.), що свідчить про формування відносно стійкості, стабільності уявлень про себе [6; 11]. При цьому інтелектуальні здобутки допомагають учневі краще зрозуміти себе і навколишній світ, зумовлюють інтеграційні зміни у його ментальному досвіді. Тому пріоритетом даного етапу є пошук нових смислів і похідних теоретичних залежностей, якими, власне, завершується пізнавально-емоційний період розвивальної взаємодії й здійснюється перехід до нормативно-регуляційного.

Адаптивно-перетворювальний (четвертий) етап має за мету виробити соціальні норми та уміння використовувати здобуті знання в типових та нетипових ситуаціях. Його основний зміст становлять соціальні норми-плани, програми, проекти, інструкції, технології; провідний педагогічний засіб – створення нормативно-регуляційних ситуацій, які спричинюють потребу у нормотворчій активності учнів, удосконалюють їхні уміння, навички, правила. Виконуючи творчі завдання, вони враховують усі можливі взаємозв'язки нормотворчого конфлікту та характеризують їх із соціально прийнятних, професійних позицій. Здобуті теоретичні залежності переструктуровуються та організовуються як соціально унормований досвід нації та людства. Іншими словами, зароджується соціально компетентна особа. Психологічним механізмом станов-

лення Я-концепції школяра тут є інтеріоризація оцінкових ставлень до нього значимих інших (учителів, учнів, батьків). Соціальне порівняння себе з оточуючими на цій стадії освітнього процесу сприяє виробленню моральних суджень про власне Я. Тоді й складається позитивна думка про себе, тобто під час збагачення не лише свого ментального досвіду знаннями, уміннями, нормами, а й найближчого оточення. Внаслідок цього зміцнюється адекватна самооцінка, набирає вагу емоційно-ціннісна складова як санкціонований механізм Я-концепції.

Системно-узагальнювальний (п'ятий) етап забезпечує утворення цілісної системи особистісних знань і норм як конструктивних компонентів власного ментального досвіду учня з ціннісно-значущим відтінком, що веде до позитивних змін у їхньому світогляді, а також організує використання цього досвіду під час розв'язання особистих проблем. На цьому етапі відбувається перехід від нормативно-регуляційної фази функціонування навчального модуля до ціннісно-естетичної, коли потрібно не просто продемонструвати свої знання чи норми, а ще й спроектувати їх на певну життєву ситуацію, власний життєвий шлях, світогляд, переживання. У такий спосіб відбувається глибоке осмислення школярами завершеного блоку освітнього змісту, його системно-сміслове закріплення, вироблення умінь порівнювати і зіставляти світоглядні підходи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки міжпредметного характеру [5; 6; 27; 31]. Водночас кожен оцінює свої розумові та соціальні можливості, усвідомлює своє ставлення до них (прогностична самооцінка), здійснює

корекцію освітніх дій (актуальна самооцінка). Тому розгортається подальший глибинний розвиток позитивної Я-концепції школярів, але вже засобами, котрі спрямовані на рефлексію, самоаналіз, саморозвиток власного особистісного потенціалу. Природно розширюється їхнє світосприйняття і світобачення, самоусвідомлення причетності до соціально-культурного творення досвіду нації, а відтак і віра у себе та свої можливості.

Контрольно-рефлексивний (шостий) етап сприяє розвитку процесів творчої рефлексії учнів, збагачує чуттєво-ціннісну сферу особистості та стимулює її моральне зростання, а також покликаний здійснити підсумковий контроль якості оволодіння кожним знаннями, нормами і цінностями. Пріоритетним на даному етапі є застосування таких форм роботи, як демонстрація учасниками освітнього процесу своїх самостійних здобутків на вікторинах, олімпіадах, конференціях, які розвивають і вдосконалюють самостійне мислення, навички глибинного самоаналізу і ведуть до відбору кожним учнем національних вартостей, збагачення їхнього власного ментального досвіду. Тому природно, що соціально-культурний простір міжсуб'єктного контактування між педагогом і вихованцями стає повноцінним і рівноправним, оскільки розгортається в єдиному духовному контакті соціального утвердження. Прискорення морального саморозвитку особистості відбувається як конфлікт між вимогами соціуму і потребами власного самовдосконалення, тобто як усвідомлена суперечність між тим, яким ти є, можеш бути і маєш стати. У результаті актуалізується ретроспек-

тивна самооцінка, тобто оцінка суб'єктом досягнутих рівнів розвитку, результатів діяльності, наслідків учинку. Водночас інтелектуальний розвиток учня дає змогу скоротити розрив між ідеальним і реальним Я, щонайперше завдяки пом'якшенню внутрішнього напруження від задоволення потреби самовдосконалення.

Духовно-естетичний (сьомий) та спонтанно-креативний (восьмий) етапи підбивають підсумок психосоціальному розвитку особистості, формуванню її світогляду, розвитку гуманно-рефлексивного Я. Психолого-педагогічний зміст організовується навколо творчої активності особистості, її сердечного ставлення до інших, доброчинності, прозоріння, самоаналізу і внутрішнього збагачення, а тому перевіряє кожного на вчинкову активність, здатність до вольової поведінки у подоланні вад власного Я, сприяє самотворенню школяра як універсума через вищі психодуховні формовияви (віру, честь, істину, справедливість). Відтак кожен з учасників конструє, добуває і збагачує кращий культурний досвід, самостверджується як індивідуальність, котра розвиває найвеличніші природні потенції та вдосконалює свій життєвий шлях [див. 6].

Отже, за модульно-розвивальної технологічної організації функціонального циклу навчального модуля формується внутрішня мотивація освітньої оргдіяльності учнів, підвищується їхня соціальна відповідальність за процес і результати навчання, пробуджується бажання поширювати соціально-культурний досвід нації. Це спричинено не тільки новими програмово-методичними засобами та оригінальними психо-

мистецькими технологіями, а й широкими організаційно-психологічними повноваженнями кожного у пізнавальній, нормотворчій, ціннісно-естетичній і духовній органічності. Інноваційний процес проектується як форма соціалізації особистості в оволодінні, зосередженні та поширенні учнем загальнолюдського досвіду на рівні знань, умінь, норм і цінностей, що сприяє актуалізації процесів творчої рефлексії та самопізнання. За таких сприятливих соціально-психологічних обставин становлення Я-концепції відбувається у квадраєдиній динамічній гармонії її когнітивного (Я-образу), емоційно-оцінкового (Я-ставлення), поведінкового (Я-вчинок) та спонтанно-креативного (Я-духовне) компонентів. А тому школярі освоюють багатий спектр соціальних ролей (Я-інтелектуал, Я-дослідник, Я-творець, Я-художник, Я-естет, Я-проектувальник та ін.), за допомогою яких кожен утворює, конструює й реалізує той персоніфікований соціум, де самостверджується як суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум. Відтак експериментальна система модульно-розвивальної освіти сутнісно розвиває концепції і моделі вітчизняних психологів-дослідників про можливість повноцінного розвивального навчання. Водночас вона втілює актуальні для сьогодення ідеї освітньої оргдіяльності – гуманізації й демократизації, реалізуючи ідеали свободи, добра, краси, істини.

ВИСНОВКИ

1. Я-концепція – оргядро само-свідомості, надскладна динамічна система уявлень людини про себе, яка організується у взаємозв'язку і взаємо-

доповнені її когнітивного (Я-образ), емоційно-оцінкового (Я-ставлення), поведінкового (Я-вчинок), спонтанно-креативного (Я-духовне) складових; водночас вона – передумова і наслідок соціальної взаємодії, а тому рівень її розвитку головно визначається соціокультурним досвідом людини. Я-концепція швидко набуває відносної внутрішньої самодостатності, тобто самоспричинює, а згодом самопродукує свої складові, структуру та механізми зреалізування. Природно, що вона зумовлює (позитивно, негативно чи нейтрально) перебіг усіх важливих життєвих проявів особистості від дитинства і до глибокої старості та є одним з найістотніших результатів навчання, виховання, освіти. Іншими словами, Я-концепція – стрижневе утворення онтогенетичного розвитку людини, котре характеризує не тільки систему самоприйняття, а й потенційного діяння, вчинкового проживання, творення довкілля та власного Я.

2. Традиційна (класно-урочна) система навчання та проаналізовані інновації-модернізації мають обмеження щодо реалізації розвивальних функцій навчання, оскільки первинно не керуються психолого-педагогічним змістом організації освітнього процесу, спричинюючи прискорений розвиток теоретичного мислення та раціонального діяння, а відтак сприяють гіпертрофованому становленню когнітивної та почасти емоційно-оцінкової складової Я-концепції учнів. Водночас взаємопов'язані між собою навчання і розвиток вказують на те, що технологічно не забезпечується належне взаємодоповнення зовнішніх і внутрішніх умов-чинників соціопсихокультурного зростання учнів, самоорганізації

та саморозвитку власного Я людини (див. табл., рис. 3).

3. Експериментально-інноваційна система модульно-розвивального навчання є однією із найпрогресивніших інновацій-трансформацій у сфері національної освіти, оскільки проектує і втілює принципи і технології освітньої оргдіяльності як взаємозбагачення ментального досвіду вчителя і учня модулями знань, умінь, норм і цінностей, їй притаманна вітакультурність та антропоцентричність, які у гармонії й забезпечують стабільність психосоціального зростання та поступального розвитку потенційних можливостей особистості, а також створюють оптимальні психодидактичні умови для паритетної співпраці учасників нетрадиційного освітнього процесу.

4. Прогресивний розвиток позитивної Я-концепції особистості – сутнісно важлива характеристика інноваційної оргмоделі. Її становлення відбувається під час паритетної

соціальної взаємодії між учителем та учнями (забезпечується єдність інформаційного, ділового, психологічного та духовного контактів), впровадження психомистецьких технологій повного функціонального циклу навчального модуля (від установчомотиваційного етапу до спонтанно-креативного), які дають змогу кожному учаснику соціосистеми: а) стати високоінтелектуальними, освіченими особистостями; б) безперервно морально і культурно зростати; в) самореалізуватися у контексті життєдіяльності; г) самозбагачувати оточення через свою універсумну присутність. Відтак втілюються зовнішні (культурні) та внутрішні (психодуховні) умови проходження вчителем і учнем основних етапів становлення Я-концепції (самоствавлення, самоповага, самоствердження, самореалізація, самоактуалізація, самотворення) у цілісному функціональному циклі навчального модуля.

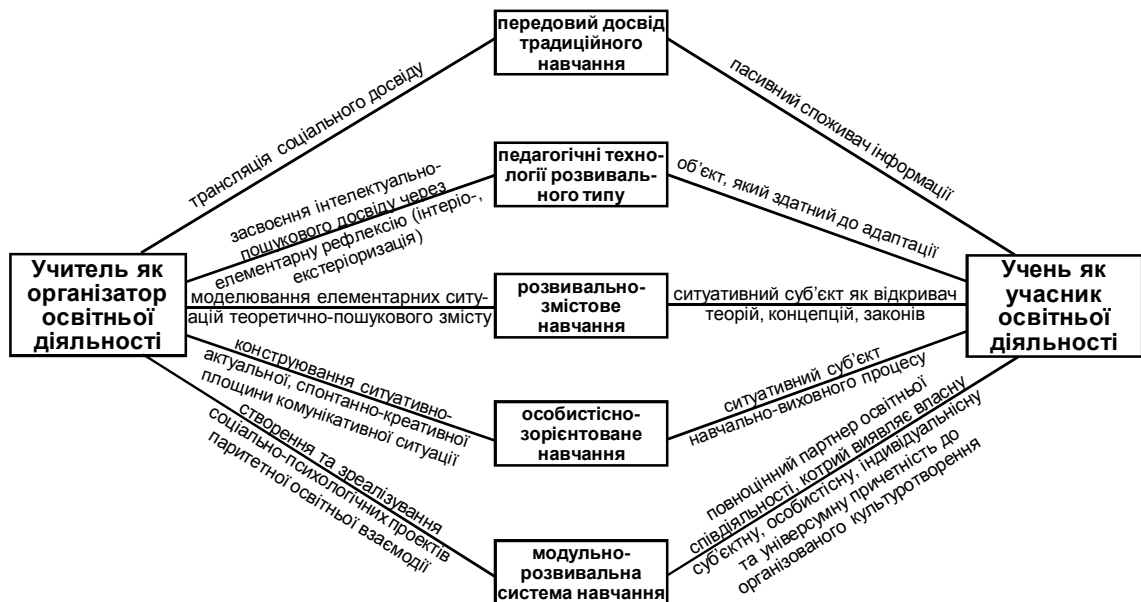


Рис. 3.

Порівняльна характеристика механізмів взаємодії між учителем і учнем за різних моделей навчання

Таблиця

Порівняльний аналіз концептуальних моделей розвивального навчання

Концептуальні моделі розвивального навчання	Параметри організаційної діяльності освітнього закладу			Рольові межі Я-концепції
	Організаційний простір як форма взаємодії	Інформаційний, діловий, психологічний, духовний способи контактування	Полімотивація як першопричина взаємодії	
Педагогічна ідея інформаційно-розвивального навчання (Л.С. Виготський)	Моделювання ситуації педагогічної взаємодії	Інформаційний	Одноманітна мотивація елементарного пізнання дій	Я – учасник Я – наслідувач
Навчально-виховна, розвивально-розумова дидактична технологія (система навчання молодших школярів за Л.В. Занковим)	Конструювання ситуації науково-дидактичної активності	Інформаційний, частково психологічний	Елементарна мотивація до пізнання невідомого	Я – реципієнт Я – першовідкривач
Психодидактична система розвивально-змістового навчання (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, С.Д. Максименко)	Створення проблемно-пошукового поля взаємодії	Інформаційний, діловий	До теоретичного узагальнення	Я – дослідник Я – аналітик
Особисто зорієнтоване навчання (В.В. Серіков, І.С. Якиманська)	Проблемно-комунікативно-пошукова випадкова взаємодія	Інформаційний, діловий, психологічний	Разова полімотивація до одноаспектного (теоретичного, практичного, комунікативного, духовного) освоєння дійсності	Я – теоретик Я – практик Я – діяч Я – митець та ін. (залежно від типу проблемно-комунікативно-пошукової ситуації)
Інноваційна система модульно-розвивального навчання як модель соціокультурної організації освітнього закладу (А.В. Фурман)	Проектування та реалізування безперервної розвивальної паритетної освітньої співпраці	Інформаційний, діловий, психологічний, духовний	Повноцінна полімотивація як здобуття і творення кращого соціально-культурного досвіду	Гармонійне поєднання соціальних ролей: Я – інтелектуал Я – дослідник Я – проектувальник Я – художник Я – естет та ін.

5. Надвисока розвивальна взаємодія учасників освітнього процесу зреалізовує самовивільнення внутрішнього потенціалу людини, що ініціює саморозгортання та саморозвиток вищих окультурених психоформ суб'єктивної причетності до життя в конкретному соціумі та визначає особливості ментального досвіду, слугує джерелом соціальних очікувань, гарантує

збереження самооцінки і самоповагу, спричинює досягнення кожним основних соціально-психологічних рівнів освіченості (гуманітарна і практична грамотність, теоретична і проектна підготовленість, інтелектуальна і морально-етична компетентність, ситуативна і вчинкова вихованість), тобто забезпечує розвій повної внутрішньої свободи та духовності у царині Я-концепції людини.

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. *Бондаренко О.Ф.* Психологічна структура “Я” в практичній психології // Початкова школа. 1990. – №5. – С. 30–34.
4. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
5. *Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
6. *Гуменюк О.Є.* Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 33–76.
7. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
8. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / Андрієвська В.В. та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
9. *Заброцький М.М.* Формування позитивної Я-концепції // Рідна школа. – 1994. – №3–4. – С. 39–40.
10. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
11. *Захарова А.В.* Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 5–14.
12. *Зинченко В.П.* Перспектива ближайшего развития развивающего образования // Психологическая наука и образование. – 2000. – №2. – С. 18–44.
13. Інститут експериментальних систем освіти: Інф. бюлетень. – Вип. 2. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – 48 с.
14. *Каложин Ф.В.* Як сформулювати позитивне мислення // Практична психологія і соціальна робота. – 1998. – №2–3. – С. 29–33, 23–27.
15. *Кларин М.В.* Метафори и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. – 1998. – №1. – С. 34–39.
16. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
17. *Максименко С.Д.* Развитие психики в онтогенезі: В 2-х т. – К.: Форум, 2002. – Т.1. – 319 с.; Т.2. – 335 с.
18. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
19. *Підласий І., Підласий А.* Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – №12. – С. 12–17.
20. *Пінчук В.М.* Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №2. – С. 88–97.
21. *Репкин В.В.* Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского ун-та. – Сер. Психология. – 1976. – Вып. 11. – №171. – С. 40–49.
22. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 271 с.
23. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – №6. – С. 3–17.
24. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 94–120.
25. *Фурман А.В.* Архітектура творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 26–43.
26. *Фурман А.В.* Методологічний аналіз систем розвивального навчання // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 7–12.
27. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
28. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальна система: два рівні експериментування // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №1. – С. 45–67.
29. *Фурман А.В.* Психодіагностика особистісної адаптованості. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.
30. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
31. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144.
32. *Фурман А.В., Скоморський Б.Г.* Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів. – К.: Зодіак-ЕКО, 1996. – 112 с.
33. *Фурман А.В.* Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.
34. *Фурман А.* Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9–73.
35. *Фурман А.В.* Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 39–56.
36. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
37. *Хвёлл Л., Зиглер Д.* Теория личности. – СПб.: Питер, 1997. – 608 с.
38. *Юрченко В.І.* Вплив взаємин між студентами і викладачами на Я-концепцію майбутнього вчителя // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №1. – С. 119–131.
39. *Юрченко В.І.* Соціально-психологічна функція керівника школи: зміцнення «Я-концепції» вчителя // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2, №2. – С. 51–58.
40. *Юрченко В.І.* Формування “Образу-Я” особистості: етнопсихологічний аспект // Освіта і управління. – 1999. Т.3, №1. – С.93–101.
41. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.