



СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

І РОЗДІЛ. МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ

Олена Остапчук,
м. Кривий Ріг, Україна

УДК 371.132

ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ РЕФЛЕКСИВНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

В статті обоснована актуальність гуманитарної парадигми в освіті. Пояснюється сутність рефлексивного проектування педагогічних систем. Исследована зв'язь проектування педагогічних систем і самопроектування. Аргументовано авторський характер творчої самореалізації вчителя. Предложено шляхи впровадження рефлексивного проектування в підготовку майбутнього вчителя.

Ключевые слова: гуманитарная парадигма, рефлексивные системы, профессиональная самореализация, педагогическое проектирование, самопроектирование.

The article substantiates the relevance of a humanitarian paradigm in education. The essence of a reflexive design of pedagogical systems is explained. It is investigated a relation between designing of pedagogical systems and self-design. It is argued an author nature of teacher's creative self-fulfillment. The ways of introduction of reflexive design in preparing future teachers are proposed.

Key words: humanitarian paradigm, reflexive systems, professional self-fulfillment, instructional design, self-design.

Становлення і розвиток базових і родових здатностей людини, що дозволяють проявляти людяність та стверджувати себе суб'єктом власного життя, професійної діяльності, культури, є суттю магістральної стратегії сучасної освіти. Реалізувати цю стратегію можливо за допомогою методологічних засобів гуманитарної парадигми, які забезпечують активну представленість особистості вчителя та учня в освітньому процесі, що стимулює процеси саморозвитку та самореалізації.

Перед учителем постає задача щодо пошуку засобів, які дозволять зробити освітнє середовище багатомірним, здатним максимально охопити розмаїття явних та прихованих можливостей кожного суб'єкта і діалогічної взаємодії між ними. Це потребує системності роботи вчителя з учнями на рівні особистісних смислів та значущості, врахування суб'єктної позиції кожного учасника освітнього процесу, створення можливостей для самоактуалізації природних потенціалів тощо.

Особистісний досвід народжується у діалозі з учителем або іншою особистістю, яка у відповідний момент спроможна виконати спонукальну роль у смислороджувальних процесах. Жодні, навіть досконалі педагогічні проекти, програми та освітні стандарти не реалізуються поза творчих зусиль учителів. Це означає, що вони будуть здійснюватися учителями по-різному, тобто педагогічний процес буде розгортатися не лише на об'єктивних (плани, стандарти, програми), а й суб'єктивних засадах (особистісно-професійна позиція, педагогічні погляди, досвід учителя). Так, втілюється не «спущений зверху» проект, а власний проект учителя, пропущений крізь призму його світобачення. Таким чином, інтерес містить механізм переходу від зовнішньо заданого, інституціонального проекту педагогічної діяльності, поданого учителю у вигляді програм, методичних систем, підручників тощо, до корегування проекту на суб'єктивному рівні, а потім до індивідуальної, притаманній цьому вчителю, форми реалізації.



Вищесказане переконує, що поза розробкою та реалізацією учителем індивідуально-творчої моделі педагогічної діяльності забезпечити «смыслопороджувальну» здатність освітнього середовища не представляється можливим. Отже, затребуваним стає ціннісно-смысловое самовизначення учителя в професії, що набуває абрисів «педагогічного авторства», професійно-творчої самореалізації. Смысл, який містить поняття «професійно-творча самореалізація», звернено до «самості» учителя як особистості, його потреби максимально, самостійно та автономно реалізуватися у різних формах професійної життєдіяльності.

Готовність до професійно-творчої самореалізації закладається на етапі отримання вищої педагогічної освіти. Технологія професійної підготовки майбутнього учителя залежить від розуміння власної місії у конструюванні цілісного педагогічного процесу і від розуміння дій щодо перетворення пропонованих інституціональних педагогічних проєктів (цілей, змісту, технологій, критеріїв оцінювання освіти тощо) у суб'єктивну, авторську модель освітнього процесу з індивідуально осмысленими та переробленими цільовими, змістовими, процесуальними та критеріальними характеристиками, адаптованими до суб'єктивної особистісно-професійної реальності. Якщо система діяльності вчителя не є індивідуально-авторським самовираженням, продуктом/продукцією професійно-творчої самореалізації, то цілісність педагогічної діяльності виявляється порушеною на суб'єктному та суб'єктивному рівнях, а отже втрачається гуманітарний ресурс.

Актуалізується потреба в теоретичному осмысленні проєктивного та рефлексивного компонентів педагогічної діяльності як конструктивної основи творчого пошуку та самоактуалізації. Проблема передбачає обґрунтування нового виду педагогічного проєктування, засоби якого мають забезпечувати професійну й особистісну самореалізацію майбутнього вчителя на основі збереження цілісності особистості, права на вибір та самовизначення, з урахуванням ймовірної природи людського буття.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб розкрити сутність педагогічного проєктування рефлексивного типу як засобу професійно-творчої самореалізації майбутнього учителя. Зміна освітніх та наукових парадигм за результатами соціально-економічних перетворень в Україні сприяла переосмысленню фахової підготовки майбутніх учителів на гуманістичних засадах.

Наукові пошуки створили можливість для розробки суб'єктно-орієнтованих концепцій професійної самореалізації майбутніх учителів у контексті сучасної методології компетентнісного, діалогічного, синергетичного, тезаурусного, ймовірнісного та інших підходів. Реформування системи вищої освіти розглядали як запоруку створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості такі вчені, як В. Андрущенко, Л. Губерський, І Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай, В. Огнев'юк та ін.

У психологічній науці проблемі самореалізації особистості присвячено теоретичні та експериментальні дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців (К. Абульханова, Т. Березина, І. Бех, Б. Братусь, В. Клочко, І. Логінова, С. Максименко, С. Рубінштейн, О. Савченко, О. Сухомлинська, Ш. Бюлер, К. Юнг). Значну кількість досліджень самодійснення особистості реалізовано у напрямі вивчення проблеми самореалізації та самопроєктування (Л. Анциферова, О. Гриньова, Л. Воробйова, Д. Леонтьєв, С. Максименко, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Сохань та ін.). Різні аспекти проблеми педагогічного проєктування досліджували В. Безрукова, В. Беспалько, В. Гинецинський, В. Докучаєва, І. Єрмаков, О. Заїр-Бек, І. Ісаєв, О. Киричук, М. Кухарев, В. Сластьонін, М. Суртаєва, Ю. Чернова, В. Юсупов та ін.

Не втрачає гостроти протиріччя між, з одного боку, тенденцією до ідеалів неklasичного синергетичного бачення світу і багатомірності мислення, а з іншого – освітою, орієнтованою на стабільність та класичним типом раціональності. У наукових і практичних доробках часто демонструють управлінські та організаційні схеми, прийоми та способи навчання, де особистісна сфера вчителя залишається другорядним фактором. Також наявні дослідження не забезпечують розв'язання багатокomпонентної проблеми включення майбутніх учителів у процес продуктивної професійно-творчої самореалізації на етапі набуття професії.



Сучасні реформаторські ініціативи посилили тенденції людського, сутнісного начала в педагогічній діяльності. Неоднозначність та неалгоритмізованість стає природною властивістю педагогічної діяльності (І. Бех, С. Гончаренко, В. Загвязинський, В. Кремень, В. Луговий), педагогічну імпровізацію починають розуміти закономірним компонентом навчальної діяльності (Ш. Амонашвілі, Л. Берикханова, І. Зязюн, С. Сисоєва), а методологія педагогічної дії більше враховує ймовірнісний характер людського буття (В. Кремень, О. Чалий, О. Лобок).

Свобода професійного самовизначення не повинна позбавляти педагогічний процес цілеспрямованості, керованості, прогнозованості результатів. Отже, технологізувати міжособистісну взаємодію, смислопошукову діяльність видається нереалістичним через антагонізм творчого складника процесу самореалізації та модельну заданість педагогічного процесу. Поєднати переваги двох альтернатив можна за допомогою використання ресурсів педагогічного проектування рефлексивного типу. Йдеться про особливий вид – особистісно-сміслові проектування.

Поява нового терміна завжди є дискусійним питанням, однак може виступати «своєрідним катализатором, джерелом постановки проблеми» [10]. Поняття «проектування» та «самореалізація особистості» традиційно використовували у різних, далеких одна від одної, сферах людської діяльності: одна з них – технічна, інша – гуманітарна. Тому проникнення у сутність поняття «особистісно-сміслові проектування» – це не проста та актуальна проблема не лише для вдумливого практика, а й для вчителя-дослідника. Дійсно, якщо проектування – це представлення (образ) майбутнього результату діяльності, а самореалізація особистості – це процес, що самоорганізується людиною, яка здатна самостійно визначити напрям розвитку, проте не завжди чітко уявляє кінцеві результати, то вищенаведене словосполучення виглядає досить суперечливим.

Самореалізація і проектування є процесами творчими, оскільки базуються на здатності до продуктивної уяви, творчого та вільного перетворення реальності на основі моделі бажаного майбутнього. Взаємозв'язок між цими процесами стає більш очевидним, з огляду на те, що одним із видів психолого-педагогічного проектування постає самопроектування особистістю власного розвитку. В педагогічній науці термін «самопроектування» розглядають у зв'язку з проблемою самоактуалізації, культурного самовизначення та самореалізації особистості. Самоактуалізація виражає інтелектуальну, емоційну та волюву готовність (прагнення) людини реалізувати власні можливості відповідно до відмінностей. Самореалізація – це конструктивний процес, спрямований на розкриття людиною власних можливостей.

Педагогічне проектування забезпечило на певному відрізку часу більш високу конструктивність, мобільність, динамічність освітньої практики, стало підґрунтям технологізації освітнього процесу. Однак необхідно зважувати на протиріччя, що позначилося у проєктивній діяльності: з одного боку, необхідність формування самодостатнього фахівця, а з іншого – поширена практика використання проектування директивного типу, що базується на принциповій можливості створення системи зі заданими властивостями. Ідея створення педагогічних систем безвідносно до можливостей і суб'єктивної позиції їх виконавця генетично пов'язана зі знаннєвою (предметною) моделлю освіти. Зміст освіти, що представляє набір об'єктивних знань про світ і способи поведінки в ньому, не лише не потребував будь-якої суб'єктивної позиції вчителя, а й намагався уникати її. Природа педагогічної дії не дозволяла повністю виключити суб'єктивний фактор зі сфери освітньої взаємодії (інакше втрачався би суб'єктивний фактор, того, хто навчається), тому особистісну сферу завжди розглядали як ресурс, що не торкається сутності освітньої діяльності. За такого підходу стверджувалась не особистість в її самотності, а певні канони, що повинні матеріалізуватися в особистості, тоді як справжня особистісна своєрідність людини не ставала предметом вивчення і розвитку [1]. Отже, проектування таких складних систем, як особистісно-розвивальна освіта, неможливе поза проектування діяльності вчителя з урахуванням особистісної, суб'єктивної сфери.



Розв'язання зазначених проблем необхідно шукати у площині педагогічного проектування, що здійснюється на рефлексивній основі. Йдеться про особливий вид, коли враховується ймовірнісний характер самопроцесів. На думку філософа сучасності М. Мамардашвілі, у процесі проектування відбувається перенос суб'єктивної реальності в об'єктивну. Ідеї поєднуються з намірами, а наука постає перед людиною заклик до діяльності та конструює як система кодування, відтворення і трансляції певних знань, досвіду, яким надається людський вимір, розмірність можливого [9]. Розрив «самореалізація – проектування» усувається в умовах неklasичної реальності, коли вдається осмислити відкриті складні системи і припустити існування різних логік. Цим вимогам відповідає синергетична та гуманітарна парадигма розвитку суспільства.

Синергетичну модель розвитку освіти, як відповідь на виклики сьогодення, на філософському рівні досліджує В. Кремень. Учений переконує, що синергетика постає «...всеосяжною парадигмою, універсальною основою практично для всіх сфер діяльності людини сьогодні... Вона впевнено увійшла до сучасного життя, фактично означаючи новий підхід до творчості, замінюючи дуалізм боротьби протилежностей на поліфонію мислення. Без сумніву, синергетична модель творчості (а творчість – це розвиток) безпосередньо стосується парадигми сучасного освітньо-педагогічного процесу» [8].

Гуманітарна парадигма стверджує унікальність кожної людини, що є базовим у вивченні феномену професійної самореалізації. Гуманітарна парадигма закладає ціннісно-смісловий фундамент освіти, яким постають філософський образ людини у ролі вільної, творчої істоти, наділеної самобутнім внутрішнім світом [7]. На передній план виходять такі категорії науки, як символ, смисл, екзистенціальна ситуація, особистісне зростання, самість, досконала особистість тощо. Пізнання в гуманітарній парадигмі містить неокласичний характер, оскільки воно розгортається в аксіологічній площині, спрямовується цінностями дослідника, володіє конструктивно-проективним характером, а також є нерозривно пов'язаним з практичним перетворенням досліджуваної реальності.

Гуманітарні системи дослідники визначають як «особистісно подібні цілісності», що характеризуються визначальним впливом людського фактору, а тому залежать від почуттів, переживань і переконань суб'єктів. Йдеться про такі характеристики систем, як гнучкість, відкритість, рефлексивність, здатність до саморозвитку та їх зв'язок з конкретними проблемами і ситуаціями індивідуального, особистісного розвитку кожного суб'єкта. Гуманітарна система забезпечує достатній ступінь свободи вибору, самовизначення, самореалізації та інших проявів самості людини.

На думку В. Серікова, діяльність учителя набуває гуманітарного змісту (тому стає посправжньому педагогічною), якщо здатна забезпечити особистісні перетворення, творення особистісних смислів, проектування учнями особистісного способу буття [14]. У цьому контексті ефективна педагогічна дія представляє певним чином структуровану, вільну від приписів взаємодію вчителя та учня, що дозволяє кожному суб'єкту досягнути усвідомлення себе настільки, що це надає можливість зробити позитивні кроки у світлі нової ціннісної орієнтації.

Науковцями виділено базові характеристики гуманітарних систем:

- цінність людини та індивідуального розвитку як цільовий орієнтир;
- опора на духовні цінності, суб'єкт-суб'єктні відношення між учасниками освітнього процесу та їх ціннісно-сміслова рівність;
- звернення до самості особистості, можливості самовизначення та саморозвитку;
- співавторство суб'єктів навчальної діяльності [7; 11; 14].

Гуманітарні системи можна вважати рефлексивними, або, за авторською термінологією філософа М. Розова, – «системами з рефлексією». Науковець визначає їх як соціальні утворення, в межах яких не лише здійснюється певна поведінка, а й реалізується опис цієї поведінки [12]. Рефлексивні системи – це будь-які системи, здатні описувати власну поведінку та використовувати отриманий опис як правила, принципи, алгоритми тощо у подальших



діях для відтворення, корекції та оновлення. Рефлексія не стільки описує діяльність, скільки її конструює шляхом добору можливих варіантів. Чим складнішим є парадигмальне поле, в якому самореалізується особистість, тим багатшими будуть можливості рефлексії. Рефлексія передбачає вміння виявляти проблемні ситуації у діяльності, що виникають за неспівпадіння цілей і результатів педагогічного процесу, аналізувати їх причини та здійснювати пошук варіантів їх розв'язання.

Педагогічне проектування, що здійснюється на рефлексивній основі, стає динамічним, оскільки проект постійно набуває іншого змісту завдяки змінам особистості розробника, його вподобань та смислових конструктів. Випадки відхилення від авторського проекту вимагають корекції або уточнення уявлень суб'єкта про себе та власні якості. У такий спосіб нова якість особистості забезпечує нову якість проекту, а та формує нове середовище, що по-іншому впливає на автора, змінюючи особистість. Необхідно передбачати, що серйозні зміни в особистості людини можливі у випадках, коли суб'єкт вимушений будь-що засвоювати вперше. Специфіка рефлексивних систем полягає в тому, що їх елементом є «свідомість», тобто опис (тлумачення у вербалізованій формі) системи з її точки зору. У процесі опису системи розробник не стільки вербально супроводжує, розтлумачує, робить ясними, зрозумілими власні позиції, скільки створює новий авторський продукт/продукцію. Отже, особистісно-смислове проектування є рефлексивним типом проектування, що не зводиться до створення, трансляції та демонстрації окремого зразка певної практики. Розробник повинен описати зразок за рахунок особливих акцентів і наголосу та передати акт діяльності в «смыслотвірній» оболонці.

Застосування теорії рефлексивних систем у сфері педагогічного проектування може викликати певні питання і тому потребує роз'яснення. За безпосереднього вивчення проблем педагогічної науки і практики легко підсумувати, що все фактично зводиться до рефлексії. Тому педагогічна діяльність – це і є рефлексія. Однак науковці не включають у загальний опис педагогічного продукту/продукції (теорій, технологій, методичних систем) те, що можна назвати особистісною рефлексією вчителя. Передбачається, що теоретичні здобутки у подальшому рефлексивно опрацьовуються практиками і це є природним процесом, що не потребує спеціального обґрунтування та проектування. Тому сьогодні залишається незрозумілим, як відобразити у педагогічному проекті результати діяльності вчених та закласти особистісний контекст учителя? Проте особистісна рефлексія вчителя-практика (розуміння власної мотивації, основи творчих успіхів і труднощів, професійних та особистісних цінностей) не просто потребує уваги і поваги, оскільки є реальною, справжньою *компонентою* творчого арсеналу педагогічної науки.

Конструктивний вихід з цієї проблемної ситуації – включити до процесу розробки педагогічної системи вчителя. Проектування педагогічної системи в такому разі виступає як «самопроектування вчителя», що уможливило залучення особистісного ресурсу на етапі творення та впровадження педагогічного проекту. У такий спосіб педагогічна доцільність (вимоги, норми, стандарти) і потреба у творчій самореалізації органічно поєднуються.

Вищою рефлексивністю та гуманітарним ресурсом характеризується система власної педагогічної діяльності учителя. Проектування такої системи надає йому можливість сформулювати світоглядно-методологічну основу професійної діяльності, реалізувати педагогічний задум, узгодити власне бачення доцільності обраних педагогічних дій з науковими концепціями та освітніми стратегіями. Як наслідок, формується мотивація до постійного вдосконалення, оновлення системи, що забезпечує динамічність її функціонування і розвитку. Цим зумовлена необхідність формування принципово нової освітньої практики підготовки майбутніх учителів, що базується на знаннях про способи продуктивної самореалізації у професії. Завдяки цьому початкові етапи професіоналізації не будуть зводитися лише до опанування студентами системою теоретичних знань, прикладних умінь та навичок, особистісна цінність яких почне усвідомлюватися у самостійній професійній діяльності. Готовність до творення власного педагогічного продукту/продукції (концепції власної професійної діяльності, авторської



педагогічної системи, методики навчання тощо) з опорою на особистісний потенціал стає ключовою професійною компетенцією майбутнього учителя.

Однак готовності (як сформованої потреби, набутого знання та початкового досвіду) недостатньо для продуктивної самореалізації у професії. Соціально невиправданою є ситуація, коли концептуальна і технологічна усвідомленість власної професійно-педагогічної діяльності набуває чітких форм з початком діяльності у ЗНЗ. Як засвідчує освітня практика, дії учителя-початківця містять переважно стандартизований характер. І хоча певна системність дій може зберігатися завдяки прямому наслідуванню методичних інструкцій, керівних приписів та розпоряджень, проте втрачається гнучкість, варіативність, розмаїтість педагогічної дії, а отже і можливість педагогічного процесу зрушити позитивні особистісні зміни у вихованців.

Професіоналізм учителя не є тотожним фонду знань, професійних умінь та навичок, включаючи певний досвід їх практичного застосування. У сучасному розумінні – це продуктивність професійно-творчої самореалізації вчителя у ціннісно-смысловому полі гуманітарної парадигми. Отже, підготовка майбутнього вчителя в умовах вищої педагогічної освіти осмислюється як система формування *готовності* до професійної самореалізації, а не як *самодостатній*, продуктивний етап професіоналізації, інноваційний за змістом. Під час навчання у педагогічному виші майбутній учитель набуває можливості постійно опановувати новими знаннями, проектувати і моделювати педагогічні системи різного функціонального призначення, що становить головну сутність інноваційних процесів. Тому педагогічне проектування, що забезпечує розробку цілей (задуму) і доведення його до рівня практичного використання, постає вагомим фактором професійної самореалізації вчителя.

Таким чином, процес фахової підготовки майбутніх учителів вивчають науковці, застосовуючи методологічний апарат природничо-наукової парадигми, в межах якої готовність до професійної самореалізації пов'язується з об'єктивністю, нейтральністю, конструюванням абстрактно-теоретичних схем, а педагогічні явища аналізують крізь призму традиційних категорій пізнання (об'єкт, суб'єкт, засоби пізнання, пізнавальне ставлення, адекватність). Студенти навчаються переліченим вище дослідницьким процедурам, на яких заснована наукова педагогіка: напрацювання нових методів і способів діяльності в умовах пошуку рішень за проблемних ситуацій, висунення нових цілей діяльності за рахунок більш глибокого володіння предметом, що сприяє новому баченню ситуації тощо.

Так, В. Кремень, досліджуючи філософські основи освіти, зазначає, що діалектична методологія розвитку людського мислення «...претендує на визначеність “усього”, безумовну об'єктивність, остаточну повноту опису» і, тому «...відійшла від нових запитів життя з його гнучкістю, відкритістю, свободою волі, постмодерністською багатовекторністю. У прагненні до ідеалу цілісності й точності діалектика створювала апарат моделювання завершених теорій, а гуманітарні науки, дотримуючись її настанов, будували штучні моделі людини, освіти, виховання, економічного та соціального розвитку, формальні, а не змістові конструкції. З усвідомленням ситуації прийшло розуміння, що для вивчення життєздатних, органічних об'єктів, що розвиваються, потрібні інша методологія та нова парадигма розвитку» [8].

На діяльнісному рівні майбутній учитель формується як суб'єкт професійної діяльності. Суб'єктність розуміють як властивість особистості виробляти взаємообумовлені зміни у світі та в людині. Основою цієї властивості є ставлення людини до себе, як діяча. У структурі суб'єктності виділяють такі атрибутивні характеристики, як активність (самостійність, свідомість), рефлексія, можливість свободи вибору та відповідальність за неї, усвідомлення власної унікальності, розуміння та прийняття іншої людини, саморозвиток [4].

У контексті професійної підготовки на рівні «суб'єкта» відбувається перехід зі стану пасивного споживача знань у стан активного здобувача. Це супроводжується зростанням пізнавальної активності, формуванням дослідницької позиції, свідомим оволодінням науковими методами пізнання.

Діяльнісний підхід надає можливість проектувати систему педагогічної діяльності як цілісну зі структурними компонентами та взаємозв'язками між ними (мета, об'єкт, предмет,



суб'єкт, засоби, методи, етапи, результат). За діяльнісного проектування цілі та засоби важко окреслити жорстко, тому можна лише зафіксувати співвідношення між ними та відтворити процесуальність педагогічної діяльності. «Не давати зразків, ставити в ситуацію, де звичні способи дії з очевидністю не придатні мотивувати на пошук сутнісних особливостей нової ситуації, де потрібно діяти – ось технологічна основа системно-діяльнісного підходу» [7]. Під час проектування в суб'єкта формується критеріальна основа самостійного і відповідального вибору за проблемних ситуацій. Центальною у професійній компетентності стає діяльнісна характеристика студента, який постає суб'єктом пізнання.

Щодо проблем освіти, то діяльнісний підхід передбачає виявлення та опис тих способів дій та діяльності, що сприяють розкриттю змісту понять у досліджуваному навчальному матеріалі і повноцінному засвоєнню відповідних знань. Знання не просто передаються – суб'єкт навчання їх здобуває у процесі власної діяльності. Певної значущості набувають уміння, пов'язані зі здійсненням змістового аналізу та проектування продуктів/продукції діяльності [6].

Позитив у запровадженні діяльнісного підходу очевидний: рухаючись у просторі науки, суб'єкт пізнання отримує більші можливості для самовираження, прояву пізнавальної активності, креативності та винахідливості. Однак на цьому рівні майбутній учитель ще не звертається до власних базових, сутнісних сил. Очевидні переваги буття на суб'єктному рівні (порівняно з об'єктним) необхідно критично проаналізувати для того щоб визначити, якими можливостями для самореалізації особистісних потенціалів насправді володіє людина. На суб'єктному рівні механізмом самореалізації виступає діяльність, що обмежується рухом до наукової істини. Сутність діяльнісного підходу полягає в дослідженні реального процесу взаємодії людини з оточуючим світом, що забезпечує розв'язання життєво важливих задач. Людина тут є суб'єктом взаємодії, який виконує визначену послідовність різних дій. Таким чином, не кожний акт діяльності є самореалізацією, а лише той, що відповідає внутрішнім тенденціям розвитку особистості. Зрозуміло, що в освітньому процесі студент не завжди творить інтелектуальний продукт/продукцію, який відповідає його духовним і професійним потребам.

Навчальне дослідження не обов'язково включене в реальне життя майбутнього фахівця, а тому не стає своєрідним переживанням життєвих смислів. Якщо актуалізація потенціалів особистості відбувається на методологічному підґрунті наукової раціональності, то вона задає широкі можливості для самореалізації, а також обмежує їх прагматичними виборами: між метою, засобами, результатами діяльності (переважно суспільно значущої, а не особистісно значущої діяльності) та її продуктом/продукцією.

Вичерпність суб'єктного проживання особистості зумовлена вичерпністю діяльності, як функціональної системи, що рухається, розгортається до завершених форм. Це суперечить ймовірнісній природі людини і педагогічного процесу. Для повноцінної самореалізації потрібним є розширення меж саморуху до рівня духовного буття особистості. С. Рубінштейн довів, що будь-які зовнішні причини, зокрема діяльність, не безпосередньо діють на людину, а через внутрішні умови. Психіка людини суто вибіркова [13]. З позицій гуманістичної психології розвиток особистості має внутрішні закономірності та логіку, не виступаючи пасивним відображенням дійсності. Поняття внутрішньої логіки для гуманістичної психології фіксує обставину, де людина виступає суб'єктом, здатним до саморегуляції і набуття у процесі життєдіяльності однозначно невизначених властивостей ні зовнішніми обставинами (зовнішньою діяльністю), ні внутрішніми умовами (внутрішньою діяльністю) [6].

Отже, проектування на основі діяльнісного підходу суттєво обмежує сферу *суб'єктивності*, що проявляється у моральному і творчому збагаченні освітнього середовища та педагогічній діяльності. Цим викликана необхідність використання ідеї взаємодоповнюваної, комплексної розробки підходів під час дослідження педагогічних явищ. Така ідея полягає у поєднанні діяльнісного та гуманітарного підходів у педагогічному проектуванні. *Діяльнісний підхід, що реалізується в контексті життєдіяльності конкретної людини, враховує її життєві плани, ціннісні орієнтації та інші параметри суб'єктивного світу, є особистісно-смысловим.*



Педагогічне проектування у парадигмальному полі гуманітарного підходу підіймає професійно-творчу самореалізацію учителя на авторський рівень. Як психологічна категорія «автор» – це індивідуальна особистість, автономний суб'єкт руху, який інтерпретує ті чи інші факти культури та вибудовує траєкторію власного розвитку. У такому розумінні особистість вчителя розглядають, як «суб'єкт, який здатний до самоорганізації», носій «живого знання», посередник між духовним світом учнів та навчальним предметом, наукою та культурою [7].

У чому ж полягає принципова відмінність вчителя в статусі суб'єкта і автора? На практиці питання поставлено інакше. У діяльності вчителя більше технологічного чи авторського? Яким є співвідношення між цими складниками? Якими є масштаби автономності та незалежності вчителя у педагогічному процесі? Питання набуває методологічного і стратегічного характеру. Як розвивається педагогічна практика, що якісно змінює педагогічну практику? Може розвиток йде шляхом накопичення технологій, методичних доробок та їх поступове оновлення? Або ж, справжній розвиток педагогічної практики здійснюється у просторі творчої самореалізації учителя? Що є визначальним для педагогічної науки і практики – людське (особистісне) начало чи технологічна основа?

Відповідь на ці питання дають відомі педагоги, від утвердження технологічного (в гіршому прояві – технократичного) підходу, до надання повної свободи у вираженні та реалізації власних сутнісних сил. Істина не живе на жодному з полюсів. Вона перебуває в органічному зв'язку та взаємозумовленості, а технології постають засобом втілення педагогічного задуму.

Ш. Амонашвілі говорить про ефективність його педагогічної діяльності в ситуації, коли намагався будувати освітній процес з чітким дотриманням адміністративних і методичних приписів (на директивній основі), і тоді, коли вирішив орієнтувати наявні педагогічні ресурси на задоволення особистісних потреб вихованців. У *першому* випадку вчитель реалізовував себе переважно у ролі суб'єкта педагогічної діяльності, узгоджуючи структурні компоненти з вимогами «зверху» і власним баченням ситуації. Висока продуктивність проявлялась у навченості учнів та їх вихованості. У *другому* випадку, він визначив головною цінністю освітнього процесу особистість вихованця та його зростання, а не власну педагогічну діяльність, що обмежується суспільними вимогами, усталеною практикою і традиціями шкільної освіти. Необхідно зазначити, що і сьогодні залишається звичною ситуація, де для вчителя під час навчання головним є реалізація власних педагогічних дій і намірів (нормативно обумовлених), а не потреби, інтереси, наміри, відношення учнів. Це спонукало його до розроблення особистісно-зорієнтованих моделей навчання, певних дидактичних та методичних засобів. Так проявляється авторська позиція та пошук. На авторському рівні професійної самореалізації Ш. Амонашвілі отримав якісно інший результат – не лише міцні знання, вміння та навички учнів, а набагато вищу особистісну зрілість кожного з них. Науковець зазначає, що його власна система педагогічної діяльності почала формуватися з прийнятого рішення не слідувати методичним приписам і вимогам, а виробляти власні, що відповідають потребам вихованців [2].

У кожного вчителя існує або повинна бути сформована власна, властива його характеру та індивідуальності позиція про цілі, смисл, засоби педагогічної діяльності, світовідчуття з системою власних образів і смислів. Такий тип педагогічної діяльності зумовлено природою особистісно-розвивальної освіти з притаманною для неї взаємодією вчителя і вихованця на особистісному рівні.

Число ступенів свободи для самореалізації суттєво зростає через те, що шлях і засоби кожен виробляє, конструює сам. Учитель-автор проектує компоненти освітнього процесу: мету, вид культурного (особистісного) досвіду, технології особистісно орієнтованих педагогічних ситуацій, а не лише методику «пред'явлення матеріалу» (як за традиційного підходу). Тому важливими стають вміння вчителя інтерпретувати, розуміти, рефлексувати, проблематизувати і вступати у діалог з іншою людиною. У цьому полягає відмінність суб'єктної позиції від авторської. У *першому* випадку проектування здійснюють на засадах рефлексії фіксуємого типу: проєктант не задає власних нормативів щодо використання методичного



продукту/продукції, а приймає «естафету» використання певної методичної системи від інших, а в другому – формується проектна рефлексія (розробник визначає, що повинно бути втілено у життя). На авторському рівні учитель не стільки комбінує та описує зразки, що функціонують, робить їх ясними, зрозумілими, скільки конструює нові, власні проекти, що можуть чинити поглиблений вплив і перетворення педагогічної реальності. У процесі особистісно-сміслового проектування автор педагогічної системи почергово виступає в позиції автора, реципієнта і критика, що сприяє діалогічності та динамічності процесу проектування.

Отже, особистісно-сміслове проектування забезпечує єдність у постановці цілей і виборі засобів, що реалізуються у смислому наповненні проекту, через який автор пропонує власну систему цінностей, особистих уявлень про світ, принципові способи взаємодії зі світом і собою. Це доводить важливість вимоги: процес проектування діяльності конкретного суб'єкта повинен здійснювати той самий суб'єктом, який несе відповідальність за реалізацію перед собою.

Особистісно-сміслове проектування базується на визнанні вчителя основним джерелом проектної ідеї. Суб'єктна орієнтація проекту, її зв'язок з тезаурусом ініціатора – не єдина характеристика творчої свободи, що реалізується у проекті. Через процес вибору або відхилення проекту виявляється творча свобода інших.

Особистісно-сміслове проектування можна зарахувати до прогностичного типу проектування, спрямованого на розроблення прогностичних моделей різних педагогічних систем як своєрідних еталонів, створених на основі новітніх наукових знань, а також на вивчення досвіду висококваліфікованих спеціалістів. Порівняння ідеальної моделі педагогічної системи з наявною, що вже склалася на попередньому етапі, створює можливості визначати масштаби і зміст функціонування педагогічної системи у майбутньому. Прогностична модель – це науково обґрунтоване судження про можливі стани об'єкта у майбутньому, альтернативні способи і час їх досягнення. Прогностичні моделі є необхідними для отримання випереджальної інформації про умови і зміст педагогічної діяльності. Вони дозволяють передбачати результати функціонування системи, виявляти «точки зростання», розриви у ланцюгу педагогічного пошуку, проблемні зони, а також здійснювати прогностичне оцінювання можливих варіантів покращення та оновлення системи у найближчій і подальшій перспективі.

Особистісно-сміслове проектування (рефлексивне, діяльнісне) проблематизує особистісні цінності проектанта та встановлює їх ієрархію. Так, у суб'єкта виробляється власна критеріальна основа, необхідна для здійснення самостійного та відповідального вибору в проблемних ситуаціях. Зумовленість критеріїв ефективності проектувальної діяльності перевагами розробника педагогічної системи вказує на необхідність досягнення консенсусу з іншими суб'єктами педагогічного процесу – учнями – з приводу цих критеріїв. Тому особистісно-сміслове проектування може здійснюватися на базі діалогу між зацікавленими суб'єктами. Діалог дозволяє напрацювати узгоджену стратегію і тактику. Необхідною передумовою діалогу слугують, з одного боку, відмінності в уявленнях суб'єктів, а з іншого – бажання або усвідомлення ними необхідності участі у спільній діяльності. Педагогічне проектування рефлексивного типу базується на таких принципах:

- *активності та свободи*: якщо особистість не володіє свободою, то вона не може проявити власну активність. Невизначеність результатів і наслідків, ризик, суб'єктивне відчуття приналежності дії лише собі, оцінювання прийнятого рішення крізь призму тих мотивів, заради яких живеш, непередбачуваність для себе – невід'ємні риси вільного особистісного вибору;
- *самопроекування*: збереження і примноження власної ідентичності, індивідуального обличчя суб'єкта освітнього процесу;
- *саморозвитку*: розв'язання одних задач і проблем призводить до постановки нових, що стимулюють розвиток форм проектування;
- *функціональної прецедентності* (протиставляється принципу консервативної нормативності): кожний учасник освітнього процесу стає каталізатором для розвитку іншого;



- *адаптивності*: гнучке реагування на ситуацію, мінливі обставини і запити, що виникають з боку учасників педагогічного процесу.

Структура особистісно-сміслового проектування містить комплекс наступних елементів, пов'язаних зі суб'єктивними властивостями учителя.

1. Осмислення парадигмального простору і визначення освітньої парадигми, що стане методологічною основою власної педагогічної діяльності. Здійснення проектування у певній парадигмі означає, що майбутній учитель обирає зразок проектувальної діяльності, відповідно до якого здійснює єдиний процес цілепокладання та вибору засобів. Цей зразок задає смислову цілісність професійної життєдіяльності у проявах та властивостях.

2. Осмислення концепції проектування. Концепція – це одна з форм проектування, засобами якої викладається основна точка зору, провідний задум, теоретичні вихідні принципи побудови педагогічних систем або процесів. Концепція будується на результатах наукових досліджень, а її призначення – викласти власне бачення педагогічної діяльності у конструктивній, прикладній формі. Отже, концепція містить положення, ідеї, погляди можливі для практичного втілення в тій або іншій системі, процесі тощо. Зробити такий вибір – означає самовизначитися у професійній діяльності.

3. Ціннісно-сміслова інтерпретація існуючих технологій і методичних систем у методологічному просторі обраної освітньої парадигми. Це «внесок», що здійснює майбутній учитель в інституційно заданий педагогічний проект (програму, текст підручника, методику, систему моніторингу якості освіти тощо).

Необхідно наголосити, що особистісно-сміслове проектування – це не лише комбінування та узгодження елементів методичних програм і досвіду, а також не просте накладання «педагогічних хвиль» (описаного педагогічного досвіду на власний досвід). Однієї комбінаторики з когерентними (узгоджувальними) ефектами явно недостатньо для живої педагогічної дії. Ще А. Ейнштейн зазначав, що неможливо прийти до нового шляхом перегруповування відомих положень. І хоча методичні програми складаються зі значного числа зразків, що задають певні орієнтири для пошуку і поєднання досвіду різних фахівців, процес формування «особистісного знання» залишається більш вагомим. Без оновлення смислового поля педагогічна система схильна вироджуватися.

4. Суб'єктивне формулювання освітніх цілей і постановка навчальних задач з урахуванням суб'єктивного сприйняття педагогічної реальності. Будь-яка педагогічна діяльність починається з мети, якою може бути ідея, погляди і, навіть, переконання, відповідно до яких у подальшому будуються педагогічні системи, процеси або ситуації. За результатами вчитель мисленнєво створює цільовий ідеал, тобто модель спільної діяльності з учнями.

5. Варіювання змістових елементів педагогічної системи і акцентування уваги на тих або інших суб'єктивно осмислених аспектах та їх значущості. Йдеться про гнучке використання учителем авторської моделі педагогічної системи, згідно з тією педагогічною реальністю, що формується учасниками освітнього процесу.

6. Професійна рефлексія та самооцінювання ефективності авторського проекту.

Перелічені елементи виступають своєрідною суб'єктивною основою проектування педагогічних систем і впровадження їх в реальній, а не формально заданій зовнішніми інструкціями діяльності. За такого розуміння особистісно-сміслове проектування – це практико-орієнтовна тактика професійної самореалізації вчителя.

Запровадження особистісно-сміслового проектування у практику ВНЗ відкриває широкі можливості для професійного саморозвитку та самореалізації майбутнього учителя. З цією метою необхідно створювати такі умови, де розмаїття поглядів від ультра-регламентованих до ультра-гуманістичних спонукало б кожного студента до визначення та розробки власної педагогічної концепції та педагогічної системи.

Суб'єктивна позиція студента повинна «вбудовуватися» в освітній процес і систему наукових досліджень, як рівноправний за значущістю компонент фахової підготовки майбутніх



учителів [4]. Це вимагає звернення до світоглядних і смислових моделей освіти, потребує розбудови особливого середовища – особистісного простору суб'єкта освіти. У такому випадку стверджується принципово інша логіка освітнього процесу: замість «отримати знання і зразки їх практичного застосування» до «отримання знань з метою втілення власного педагогічного задуму». Пошук рішень у складному розмаїтті педагогічних задач набуває особистісного змісту, долається відчуження від знань, а наука стає компонентом професійної компетентності, базисом для практичних дій.

Ймовірна природа професійно-творчої самореалізації є основою *самопроекування* – створення образу, до якого прагне майбутній спеціаліст і побудова плану його досягнення у формі самозобов'язань, самообіцянок, програми особистісного зростання [3]. Науковці називають такі ознаки самопроекування: проблемна самоідентифікація, діяльнісний характер, структурно-логічна впорядкованість, ієрархічність, об'єктність, контекстність, перспективний характер, соціокультурна зумовленість. Вони утворюють інтегральну якість особистості майбутнього учителя [5].

Дієвим способом формування готовності майбутнього учителя до самопроекування є *проблематизація* у зв'язку зі самовизначенням у різних педагогічних ситуаціях. Йдеться про створення умов, за яких можуть відбуватися самовизначення у ситуаціях штучних і справжніх (життєвих), поставлених учителем задач. Важливим моментом у виникненні ситуації самовизначення є розрив між функціональним змістом, що реалізується студентом, та новим баченням цілей і значущості його майбутньої діяльності. У цій площині розгортається двоєдиний процес становлення особистості майбутнього вчителя і системи власної педагогічної діяльності. Проекування авторського педагогічного продукту/продукції заповнює проміжок між теорією і практикою, ідеальними уявленнями і реальним життям, а також втілює установки на пізнання, створення нових об'єктів. Таким чином, можна наголошувати на його двоїстій природі: авторське проєкування відповідає за конструювання і розвиток власноруч розробленої педагогічної системи, та виступає технологічною основою розвитку особистості проєктанта.

Важливим є надання майбутнім учителям можливості формувати «здатність будувати самого себе», як професіонала, діяльнісного засвоєння та присвоєння схем і норм власної організації, становлення індивідуальної свідомості. Розвиток рефлексивних та проєктних умінь дозволяє майбутньому учителю не лише усвідомлювати професійну діяльність, а здійснити перехід їх позиції з прямого реагування на адміністративні та методичні вимоги до позиції самоорганізації (здійснювати пошук власних обмежень і накреслення подальших перспектив професійного розвитку).

Отже, професійно-творча самореалізація має особливу психологічну базу. Її визначають як «творчу готовність», що характеризується рефлексивністю, креативністю, імпровізаційністю. Перехід творчої готовності майбутнього учителя на рівень професійно-творчої самореалізації забезпечується поєднанням педагогічного проєкування та самопроекування.

Необхідно згадати про прийоми стимулювання професійної педагогічної рефлексії, що допомагають студенту визначитися щодо власного бачення себе, як професіонала, визначити сильні та слабкі сторони, задуматися над індивідуальними освітніми цінностями, сформулювати власні педагогічні ідеї, які стануть основою педагогічної діяльності у майбутньому. До ефективних стратегій фахової підготовки необхідно зарахувати формування кожним майбутнім учителем власної концепції педагогічної діяльності.

Концепція педагогічної діяльності вчителя – це продукція професійного самовизначення, сформована світоглядна орієнтація, його педагогічне кредо, моральний вибір, який необхідно зробити для забезпечення інтелектуального і творчого розвитку учнів, їх становлення. Йдеться про виявлення фахового призначення, що спрямовує професійний розвиток учителя та власної педагогічної системи. Поза процесом вироблення особистої концепції можливі штамп, механічна копія, однак не творчість. Обґрунтування концепції професійно-творчої



діяльності стимулює евристичне мислення майбутнього вчителя, виводить його на оптимальний вибір засобів, методів, форм діяльності, напрацювання власного педагогічного стилю. Отже, концепція педагогічної діяльності вчителя є засобом індивідуальної професійної самореалізації, а тому повинна посісти визначальне місце у процесі фахової підготовки. Це не єдина стратегія підготовки майбутніх учителів до продуктивної професійно-творчої самореалізації. Новітніми популярними сьогодні є такі методи навчання: *ситуаційний* (коли студенти отримують можливість розв'язувати реально існуючі проблеми освітньої практики), *імітаційно-ігровий* (групова вправа з метою вироблення і застосування оптимальних рішень, застосування навчальних методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальні виробничі обставини), *тренінгові засоби* (система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів розв'язання типових практичних завдань) та інші сучасні методи і методики.

Підводячи підсумок, можна стверджувати, що виховання особистості у педагогічному ВНЗ, яка здатна до критичного сприйняття та переосмислення професійних дій, вміє накреслювати шляхи саморозвитку і самовдосконалення, володіє вмінням аналізувати власну професійну діяльність на основі рефлексивної інформації, є однією з умов, що забезпечує становлення майбутнього вчителя – професіонала високого рівня. Рефлексивно-проектну діяльність майбутнього вчителя необхідно розуміти як необхідну умову успішної розбудови особистісно орієнтованої освіти.

У подальших дослідженнях особливу увагу будемо приділяти методології гуманітарного підходу у вивченні проблеми професійно-творчої самореалізації майбутнього учителя, напрацюванню класифікації змістових ознак, критеріїв аналізу та оцінювання авторських педагогічних систем.

Використані літературні джерела

1. Анисимова В. В. Проектирование педагогической деятельности: объективные и субъективные основания [текст] / В. В. Анисимова, В. В. Сериков // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2004. – № 2. – С. 63–69.
2. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония [текст] : в 3 ч. / Ш. А. Амонашвили. – Екатеринбург : [б. и.], 1993. – 268 с.
3. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика [текст] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
4. Воробьева Л. И. Субъект и/или автор (о категориях гуманитарной психологии) [текст] / Л. И. Воробьева // Вопросы психологии : науч. журнал. – 2004. – № 2. – С. 149–158.
5. Гріньова О. Рефлексія як механізм професійного самопроектування особистості юнацького віку в умовах фахової підготовки [текст] / О. Гріньова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2015. – № 3. – С. 107–115.
6. Загвязинский В. Методология и методика психолого-педагогического исследования [текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
7. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Ельконина. В. В. Давыдова) [текст] / В. П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
8. Кремень В. Г. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення [текст] / В. Г. Кремень // Рідна школа. – 2010. – № 6. – С. 3–6.
9. Мамардашвили М. К. Необходимость себя [текст] / М. К. Мамардашвили. – М. : Лабиринт, 1996. – 436 с.
10. Полонский В. М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике [текст] / В. М. Полонский. – М. : [б. и.], 2000. – 398 с.
11. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учеб. пособие / Е. Н. Волкова [и др.]. – Н.-Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2012. – 427 с.



12. *Розов М. А.* Проблемы эмпирического анализа научных знаний [текст] / М. А. Розов. – М. : [б. и.], 1977. – 365 с.
13. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии [текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : [б. и.], 1959. – 386 с.
14. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [текст] / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

Bibliography

1. *Anysymova V. V.* Proektyrovanye pedahohycheskoi deiatelnosti: obektyvnye y subektyvnye osnovaniya [tekst] / V. V. Anysymova, V. V. Serykov // Vestnyk Orenburhskoho gosudarstvennogo unyversyteta. – 2004. – № 2. – S. 63–69.
2. *Amonashvily Sh. A.* Pedahohycheskaia symfonia [tekst] : v 3 ch. / Sh. A. Amonashvily. – Ekaterynburh : [b. y.], 1993. – 268 s.
3. *Bezrukova B. C.* Pedahohyka. Proektyvnaia pedahohyka [tekst] / V. S. Bezrukova. – Ekaterynburh : Delovaia knyha, 1996. – 344 s.
4. *Vorobeva L. Y.* Subekty/yly avtor (o katehoryiakh humanytarnoi psykholohyy) [tekst] / L. Y. Vorobeva // Voprosy psykholohyy : nauch. zhurnal. – 2004. – № 2. – S. 149–158.
5. *Hrinova O.* Refleksiiia yak mekhanizm profesiinoho samoproektuvannia osobystosti yunatskoho viku v umovakh fakhovoi pidhotovky [tekst] / O. Hrinova // Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. – 2015. – № 3. – S. 107–115.
6. *Zahviazynskiy V.* Metodolohyia y metodyka psykholoho-pedahohycheskoho yssledovaniya [tekst] : ucheb. posobyе dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniya / V. Y. Zahviazynskiy, R. Atakhanov. – M. : Akademyia, 2005. – 208 s.
7. *Zynchenko V. P.* Psykholohycheskye osnovy pedahohyky (Psykholoho-pedahohycheskye osnovy postroeniya systemy razvyvaiushcheho obucheniya D. B. Elkonyna. V. V. Davydova) [tekst] / V. P. Zynchenko. – M. : Hardaryky, 2002. – 431 s.
8. *Kremen V. H.* Synerhetychna model rozvytku osvity yak vidpovid na vyklyky sohodennia [tekst] / V. H. Kremen // Ridna shkola. – 2010. – № 6. – S. 3–6.
9. *Mamardashvily M. K.* Neobkhodymost sebia [tekst] / M. K. Mamardashvily. – M. : Labyrint, 1996. – 436 s.
10. *Polonskiy V. M.* Slovar poniatyi y termynov po obrazovaniyu y pedahohyke [tekst] / V. M. Polonskiy. – M. : [b. y.], 2000. – 398 s.
11. *Razvytye subektnosti v ontogeneze v sovremennom sotsyokulturnom prostranstve obrazovaniya y semy: ucheb. posobyе / E. N. Volkova [y dr.].* – N.-Novhorod : NHPU ym. K. Myynya, 2012. – 427 s.
12. *Rozov M. A.* Problemy empyrycheskoho analiza nauchnykh znanyi [tekst] / M. A. Rozov. – M. : [b. y.], 1977. – 365 s.
13. *Rubynshtein S. L.* Pryntsyipy y puty razvytyia psykholohyy [tekst] / S. L. Rubynshtein. – M.: [b. y.], 1959. – 386 s.
14. *Serykov V. V.* Obrazovanye y lychnost. Teoryia y praktyka proektyrovaniya pedahohycheskykh system [tekst] / V. V. Serykov. – M. : Lohos, 1999. – 272 s.