

Лузан П. Г., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

Кручек В. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

ПРОВІДНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

В статті обґрунтовані основні психолого-педагогічні умови формування культури педагогічної взаємодії та висвітлені шляхи їх реалізації в навчально-виховному процесі.

В статье представлены основные психолого-педагогические условия формирования культуры педагогического взаимодействия и описаны пути их реализации в учебно-воспитательном процессе.

The article presents the basic psycho-pedagogical conditions for creating a culture of teacher interaction and describes ways to implement them in the educational process.

Сучасна соціокультурна ситуація, однією з характерних рис якої є підвищений інтерес до розвитку окремої особи, до інтелектуальної свободи людини, до розкриття творчого потенціалу особистості обумовлює новий підхід до підготовки викладача, пов'язаний, насамперед, з формуванням культури педагогічної взаємодії. Гуманістична методологія педагогічного процесу вимагає докорінного переосмислення усієї системи навчання і виховання, оновлення змісту, форм і методів розвитку особистості студента, створення необхідних умов для самореалізації у різних видах навчально-творчої діяльності.

Аналіз наявних досліджень, присвячених формуванню та розвитку культури педагогічної взаємодії (В. Грехнев, А. Добрович, В. Кан-Калік, О. Леонтєв, Б. Ломов, Л. Петровська, Т. Яценко та ін.) показав, що, переважно, ця проблема досліджується в контексті підготовки вчителя загальноосвітньої школи, і лише окремі дослідження присвячено вивченню особливостей організації взаємодії в системі «викладач - студент». Крім того, основна увага вчених при формуванні цієї культури у майбутнього вчителя зосереджена на оволодінні педагогічним етикетом, культурою мови, жесту, міміки, на психологічній саморегуляції, самопрезентації. При цьому явно недостатньо уваги приділяється комплексному вивченню умов, реалізація яких забезпечить високі рівні сформованості культури педагогічної взаємодії у майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування педагогічних умов ефективного формування культури

педагогічної взаємодії у майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

Положення про творчу взаємодію діалогічного характеру як умову успішності будь-якого ділового та професійного спілкування не викликає у вчених принципових суперечок, але питання про те, яким чином організувати цю взаємодію, як інтегрувати професійно-предметну спрямованість діалогу в процесі оволодіння професійними знаннями та продуктивно формувати культуру взаємодії у майбутніх викладачів поки-що не має вичерпної відповіді. Ми можемо орієнтуватися на розроблені фрагменти вправ-тренінгів міжособистісного спілкування, але не можемо не помітити відсутності цілісного підходу до формування цієї інтегративної властивості у майбутніх викладачів засобами сучасної технології їх підготовки. Зазначені міркування і привели нас до визначення та обґрунтування педагогічних умов, які б сприяли: 1) активному включенню всіх учасників педагогічного процесу в обговорення і виконання дії при толерантному ухваленні рішень на різних етапах організації взаємодії; 2) дослідницькій позиції всіх суб'єктів педагогічної взаємодії; 3) об'єктивуванню поведінки, що припускає отримання постійного зворотнього зв'язку; 4) партнерському спілкуванню, що означає визнання і ухвалення цінності особистості кожного учасника, його думки, інтересів, прагнень, перспектив особистісного зростання.

Варто підкреслити, що для ефективної педагогічної взаємодії необхідна «різниця потенціалів» суб'єктів в залученості до певної предметної галузі; усвідомлення цієї різниці

кожною зі сторін; готовність обох сторін до взаємодії: з одного боку - ділитися, з іншого - переймати досвід. Додамо, що ефективна педагогічна взаємодія визначається тим, наскільки виражена суб'єктність у сфері пізнавальної діяльності учасників педагогічного процесу. Загальновизнано, що продуктивний шлях освоєння культури педагогічної взаємодії полягає не в тому, щоб передати студенту знання, а використовуючи сучасний інструментарій науки, формувати спосіб мислення, необхідний для вирішення існуючих і прогнозованих проблем.

Гуманізація і демократизація, диференційований і особистісно-орієнтований підходи, які обґрунтовані провідними чинниками модернізації педагогічного процесу вищого навчального закладу, складають методологію сучасної професійної освіти. Право людини на автономію у власному розвитку відстоюють прихильники антропологічної концепції.

Зазначені ідеї практичні психологи і педагоги реалізують в численних альтернативних школах. Гіперболізуючи ситуацію паритетності, вони виступають проти систематичного навчання, вважають, що організоване оволодіння знаннями скоує ініціативу як учня, так і педагога. Аналізуючи підходи учених-антропологів, не важко помітити, що основну мету освітнього процесу вони переносять на те, щоб суттєво розширити спектр навчальних курсів, які вивчалися в традиційній вищій школі, зреалізувати принцип методичної свободи викладача. Один з лідерів феноменологічного напрямку R. Barth [9] вважає, що кожен педагог має отримати реальну можливість «...відкривати, розробляти, удосконалювати і застосовувати на практиці властиві тільки йому підходи до навчання». На його думку «...є вкрай мало доказів того, що певний стиль, метод або філософія навчання кращі, ніж який-небудь інший. Навчальні заклади мають перетворитися на установи, де можуть розроблятися, вивчатися і братися під сумнів найрізноманітніші педагогічні ідеї і методи».

У цьому відношенні з R. Barth цілком солідарний М. Вертгеймер [2], який вважав, що людина може продуктивно мислити, творити в обстановці не жорстких стандартів.

Авторитарній освіті, яка дає мінімум нормованих знань, умінь і навичок, протиставляється «відкрита школа», вільна від примусу, стандартизації, технократичності навчального процесу. Відомий провідний теоретик цього освітнього напрямку С. Петерсон вважає, що «значення знання

міститься в учневі, а не в змісті навчального предмета», відповідно учень «відкриває для себе це значення, а вже потім співвідносить його зі змістом» [12]. Теорія С.Петерсона ґрунтується на ідеях про те, що в процесі навчання мають, насамперед, розвиватися пізнавальні можливості учнів, вони повинні оволодівати здатностями свідомого, творчого ставлення до оволодіння знаннями, бути інтелектуально ініціативними і активними.

Не важко помітити, що в наведених теоріях проблема функціональної нерівності і статусного домінування педагога вирішується через його часткову відмову від своїх контрольних функцій і, відповідно, прямого зовнішнього стимулювання. Якщо елементи зовнішньої мотивації і зберігаються в арсеналі педагога, то суттєво змінюється їх якість і мета. Зокрема, при повній відмові від покарання педагог має позитивно підкріплювати дії студента, і, паралельно, використовувати конструктивну критику. Природно, усі види педагогічних впливів, організація зовнішнього освітнього середовища мають бути спрямовані на розвиток внутрішньої мотивації учіння студента, його творчої ініціативи і самостійності.

Особлива роль відводиться культурі педагогічної взаємодії при реалізації ідей концепції «свободи навчання»: зміст навчання сприймається кожним учнем залежно від власних турбот, інтересів і цілей (К. Роджерс [5]). Інший представник гуманістичної освіти Ч. Ратбоун [9] також говорить про аргументи на користь відкритого навчання: по перше, кожна людина - це «самоактуалізуючий індивід» зі своїми потребами, цінностями, ідеалами, інтересами і прагненнями; по-друге, не існує таких істинних знань, якими має оволодіти кожна людина, так як значущість будь-якого знання визначається суб'єктивним сприйняттям. При «відкритому» навчанні вчитель має відмовитися від традиційної ролі авторитарного контролера, відкрито виражати свої думки з приводу поведінки учнів і перебігу навчального процесу.

Не зайве навести шість основних позицій відкритого навчання (Ч. Ратбоун), що визначають функціональну роль «дидактичних координат» і відображають особливості педагогічної взаємодії [9]: 1) значущість «активного учіння» і надбання учнями безпосереднього і цінного для них пізнавального досвіду; 2) єдино важливим продуктом навчання є знання, що набувають значущості при їх «персоналізації» 3) спрямованість навчального процесу на

оволодіння тими, хто навчається, навчально-пізнавальною діяльністю з орієнтацією на індивідуальні потреби як провідну умову розвитку пізнавальної самостійності особистості; 4) роль педагога як «джерела пізнання»; 5) атмосфера відвертості і взаємної довіри на заняттях; 6) шанобливе ставлення до невід'ємного права учнів на турботу і увагу.

Необхідно підкреслити, що зарубіжні вчені-реформатори прагнуть виділити саме «персонологічний аспект» гуманістичної освіти. Видний діяч цього напрямку Р. Nash визначає основну ідею «гуманістичної перспективи» такими положеннями [11]: «... базове припущення полягає в тому, що всі люди є вільними істотами. Але не в тому сенсі, що людська поведінка є безпричинною, довільною або неконтрольованою. Це також не означає, що люди не знаходяться під впливом свого оточення, історії їх життя або досвіду. Швидше означає інше: те, що вони можуть робити власний значущий вибір, формулювати свої цілі, ставати ініціаторами певних дій і вчинків і так або інакше регулювати перебіг власного життя».

А. Combs переконує, що майбутнє - за гуманістичною освітою, тому, що гуманізм в освіті - це «... систематична свідомо спроба здійснити на практиці все краще, що ми знаємо про людей і їх здатність навчатися» [10]. Учений доводить життєздатність гуманістичних тенденцій в освіті, висувуючи такі аргументи: 1) взаємозалежність людей в умовах високотехнологічної цивілізації, яка все більше ускладнюється, робить гостро актуальними саме «людські» проблеми; 2) майбутнє все настійніше вимагає, щоб освітні процеси були звернені, насамперед, до особистості учня, до його ціннісних орієнтацій, самооцінок і емоцій; 3) учіння є не що інше, як «глибоко людський, особистісний, афектний процес», і саме гуманістична освіта враховує ці позиції. Враховуючи аргументацію А. Combs, необхідно відзначити, що саме гуманізм в освіті може вирішити нинішні актуальні проблеми: розвиток всебічно розвинутої особистості; реалізація освітніх технологій на засадах педагогіки толерантності; урахування у процесі педагогічної взаємодії інтересів, уподобань, потреб, інтелектуальних здібностей кожного суб'єкта освітнього процесу тощо.

Узагальнюючи, варто сказати, що програма гуманістичної освіти, спрямована на розвиток інтелектуальної активності особистості, містить низку обґрунтованих

положень, урахування яких має сприяти розвитку культури педагогічної взаємодії:

1. Навчальна програма характеризується емоційно стимулюючим освітнім середовищем. При цьому особливе значення надається ініціативі людини в навчально-пізнавальній діяльності, саморегуляції особистості, «свободі з відчуттям відповідальності».

2. Учіння має відбуватися в позитивній обстановці, в атмосфері теплоти, емоційної щирості, взаємного ухвалення, відсутності упереджених думок і погроз з боку вчителя. Необхідною умовою при цьому є встановлення конструктивних міжособистісних відносин, а також взаємна пошана і довіра.

3. Навчальний процес структурується вчителем і учнями на солідарній основі, тобто так, щоб стосовно його цілей була взаємна згода.

4. Вчитель не може виступати в невдячній ролі «контролера», домінуючого над навчальним процесом. Він виступає з місією консультанта, цінного «джерела пізнання», який завжди готовий допомогти учневі і словом, і справою.

5. Кожен учень дістає реальну можливість вибору «пізнавальних альтернатив», а вчитель заохочує особистість до самореалізації, враховуючи її актуальний рівень розвитку.

6. Основним критерієм освітньої програми є її можливості в плані максимальної реалізації потенціалу і стимулювання творчих здібностей особистості того, хто навчається. Суть процесу учіння - накопичення суб'єктивного досвіду пізнання, збагачення його все новими і новими гранями і змістовими елементами.

7. Принциповим є те, що педагог не оцінює навчальні досягнення учня, не використовує оцінку як форму тиску на нього, бо це невротизує особистість. Стримується він і від критичних думок, якщо тільки учні самі не просять про це. Проблеми пізнавального процесу і способи його оцінки спільно обговорюються вчителем і учнями.

Природно, справедливо виникає питання про те, як оцінювати рівень навчальних досягнень кожного студента (учня) в умовах реалізації ідей концепції гуманістичної освіти. Російський психолог М. Холодна вважає, що у формуванні критеріїв оцінювання ефективності освітнього процесу слід враховувати, разом зі знаннями, уміннями і навичками, ще й введений нею інтегрований показник «КІТСУ» (компетентність,

ініціатива, творчість, саморегуляція, унікальність складу розуму) [8]. Процес оволодіння знаннями на думку вченої може бути представлений такими положеннями:

– кожна людина є носієм ментального досвіду;

– адресатом педагогічних дій в умовах освіти є особливості складу і будови індивідуального ментального досвіду;

– механізми розвитку особистості пов'язані з процесами набуття індивідуального ментального досвіду і характеризують його перебудову і збагачення, наслідком чого є зростання індивідуальних здібностей;

– кожен учень має свій діапазон можливого нарощування інтелектуальних сил, і завдання педагога полягає в наданні необхідної допомоги засобами індивідуалізації навчальної і поза аудиторної діяльності;

За М. Холодною, критерій ефективності навчального процесу разом із ЗУН (знання, уміння, навички) пов'язаний з параметрами рівня інтелектуального розвитку особистості (КІТСУ). КІТСУ - це певна система показників інтелектуального розвитку особи, зокрема: 1) К - інтелектуальна компетентність як особливий тип організації знань, що забезпечує можливість ухвалення ефективних рішень в певній предметній галузі; 2) І - інтелектуальна ініціатива як бажання самостійно, з власної волі відшукувати нову інформацію, висувати ті або інші ідеї, опанувати інші галузі діяльності; 3) Т - інтелектуальна творчість як процес створення суб'єктивно нового, заснований на здатності породжувати оригінальні ідеї і використовувати нестандартні способи діяльності; 4) С - інтелектуальна саморегуляція як уміння довільно керувати власною інтелектуальною діяльністю і, головне, цілеспрямовано будувати процес самонавчання; 5) У - унікальність складу розуму як індивідуально своєрідні способи інтелектуального ставлення до того, що відбувається, зокрема індивідуалізовані форми взаємокомпенсації слабких і сильних сторін свого інтелекту, вираженість пізнавальних стилів, сформованість індивідуальних інтелектуальних переваг.

Аналіз наведених показників переконує, що за цими характеристиками розвитку інтелектуальної сфери особистості можна судити не тільки про навчальні досягнення того, хто навчається, а й про рівень педагогічної взаємодії.

Проте, знову виникає справедливе питання: «як треба діяти», щоб зреалізувати високі ідеї гуманістичної освіти, бо «що слід

робити» вже відомо широкому педагогічному загалу. Мова про те, що докладних методик чи технологій формування (і реалізації) культури педагогічної взаємодії вкрай мало, а окремі фрагментарні способи організації продуктивного педагогічного діалогу, які пропонуються ученими, часто обмежені можливостями тієї чи іншої навчальної дисципліни.

Зазначені концептуальні положення гуманістичної освіти стали засадовими позиціями щодо виділення педагогічних умов ефективної педагогічної взаємодії, реалізація яких має сприяти формуванню високих рівнів культури педагога сприймати, розуміти, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у навчанні та вихованні тих, хто навчається, забезпечувати співробітництво і співтворчість в навчальних групах. Такими умовами є:

1. *Переорієнтація навчально-професійного спілкування як на творчу діяльність*, тобто достатньо напружену спільну творчу діяльність з досягнення нових результатів, нових знань, правил, моделей діяльності і відносин, станів особистості. Нині учені-дидакти все частіше говорять про урахування у навчанні принципу «радіості та напруження». Умови реалізації цього принципу передбачають, що викладач не наголошує на авторитетних поглядах вчених, фахівців, не дає стандартних схем, методик, алгоритмів рішення, а стимулює студентів до самостійного пошуку щодо оптимального розв'язання проблемних завдань, заохочуючи ініціативність, самостійність, оригінальність ідей [3; 4]. Іншими словами, на заняттях мають бути створені обставини, що сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, його нагромадженню, усвідомленню й рефлексивного аналізу тими, хто навчається, прийомів творчої діяльності. З цього приводу М. Смульсон говорить: «... необхідно передусім створити вільну ігрову атмосферу, спрямовану на забезпечення комфортності спілкування, впевненості у своїх силах, творчих потенціях і відповідному потенціалі інших членів групи» [7, с. 335].

2. *Реалізація суб'єкт-суб'єктного характеру спілкування* і його центрального елементу - взаємодії - на протигагу суб'єкт-об'єктному, який дозволяє маніпуляцію іншими. А. Бойко визначає суб'єкт-суб'єктні відносини як міжособистісну педагогічну взаємодію, що реалізує потребу учня в залученні його до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем, характеризує готовність суб'єктів виховання до

взаєморозуміння і взаємоповаги в процесі спілкування і діяльності [1, с. 883]. Завдяки суб'єкт-суб'єктним відносинам здійснюється обмін знаннями, вміннями, навичками, формуються ціннісні орієнтації, здійснюється когнітивне, емоційне й перцептивне відображення педагогом і учнем один одного, забезпечується повне саморозкриття потреб, інтересів і можливостей усіх учасників педагогічного процесу. Саме суб'єкт-суб'єктний характер спілкування є запорукою збереження індивідуальності того, хто навчається, його унікальності, «... рівнорівності й рівноправності у здібностях, можливостях, інтересах, потребах» [1, с. 884]. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія і, відповідно, спілкування динамічно розвивається, формується від нижчих (співпорядкування, співробітництво) до вищих, продуктивних (співтворчість) рівнів.

Виконання цієї умови потребує і глибокої теоретичної підготовки учасників взаємодії, і постійної корекції з боку викладача.

3. *Активізація емоційної сфери*, емоційних переживань як основи спілкування та інтелектуальної діяльності, як фактору надання взаємодії особистісного характеру. Варто сказати, що емоції виявляються як у свідомих, так і позасвідомих актах поведінки людини і є одним із основних способів виявлення оцінних суджень і почуттів.

На думку відомого російського психолога С. Рубінштейна, емоція в собі містить потяг, бажання, прагнення, спрямоване до предмета або від нього (спонукальна функція емоцій) [6]. За рахунок свого експресивного компоненту (переважно, експресії обличчя) емоції приймають участь у встановленні продуктивного контакту у спілкуванні людей (комунікативна функція). Регулююча функція емоцій у процесі спілкування складається в координації висловлювань: це допомагає порозумінню під час спілкування, попередженню агресії з боку іншої людини, розпізнаванню потреб і станів. Але емоції можуть використовуватися і для маніпулювання іншими людьми (маніпулятивна функція). Засобами маніпулювання є посмішка, показна байдужість, показне страждання, сміх, погроза, плач, лемент тощо. Для предмета нашого дослідження важливим є маніпулятивний досвід, який виявляється у прагненні викликати позитивне ставлення (визнання, любов, довіра) і набувається наступними невербальними засобами: усмішка, сміх, голосові інтонації ліричного й миролюбивого спектру, жести, які

символізують вітання, прийняття партнера, радість від спілкування, рухи тіла, що виражають довіру до співрозмовника, згоду з його позицією, задоволення від спілкування з партнером.

Не зайве вказати, що емоції постійно супроводжують процес пізнання, переживаються від мук творчості до радості відкриття (пізнавальна функція). Але роль емоцій для людини може бути не тільки позитивною, а й негативною. Зокрема, емоції можуть призвести до дезорганізації діяльності чи поведінки людини: страх часто не дозволяє досягти поставлених цілей, спричинює відмову від поставлених планів; сильне хвилювання не сприяє чіткому, вираженому виконанню дії, зокрема, комунікативної (усна відповідь студента, що хвилюється, на питання викладача); злість виконує дезорганізуючу роль, надає спілкуванню деструктивного характеру.

Крім того, потрібно акцентувати мову почуттів, використовувати мову образів, асоціацій, метафор, іронії, гумору. Така мова, зокрема, менш жорстка і менш травмуюча. Особливістю оптимального ведення діалогу, крім вказаних обставин, є дотримання рекомендацій психологів (Л. Петровської, К. Роджерса, В. Кан-Каліка) уникати оціночних суджень, замінюючи їх, по можливості, описами власних емоційних станів. Таким чином студенти навчаються робити негативні оцінки більш опосередкованими, толерантними до тих, хто не погоджується з цією думкою. Такі висловлювання стосуються не особистості взагалі, а лише її локальної позиції, конкретного вчинку.

4. *Точність, виразність мови, її експресивність та образність* у поєднанні з доречністю жести, міміки, інтонації. Насамперед вкажемо, що мова та мовлення (психічний процес використання людиною мови для спілкування) відіграє в житті людини ряд функцій: є засобом існування, передачі і засвоєння суспільно-історичного досвіду; є засобом комунікації (спілкування); є засобом інтелектуальної діяльності. Педагогу особливо треба дбати про збагачення свого словника, дотримання стилістичних і граматичних правил: основним засобом впливу на тих, хто навчається, є слово. Окремо треба відмітити необхідність вправління у найскладнішому виді мовлення - монологічному: лекторові, який прагне зреалізувати продуктивне спілкування на занятті, слід добре засвоїти правила застосування допоміжних засобів комунікації: міміка, пантоміміка, емоційність тощо. При цьому необхідно орієнтуватися на

Питання педагогіки

критерії усного мовлення: образну наповненість мови, її енергетичний потенціал, оптимістичну тональність, перевагу позитивних конструкцій, відсутність часток заперечення, полемічної категоричності та інші.

5. *Постійна увага до розвитку емпатійних почуттів та вмінь* учасників взаємодії. Рівень емпатії індивіда - важлива складова його культури спілкування. Емпатія - це здатність проникнення у внутрішній світ партнера зі спілкування, міра емоційного співчуття до іншого, вміння слухати і чути співрозмовника, за змістом, інтонацією його мови, виразом очей «читати» його радість, біль, інтереси, наміри, настрої.

6. *Застосування методик вимірювання, оцінки і самооцінки рівня культури взаємодії.* На основі вивчених процедур діагностики сфери спілкування, критеріїв комунікативної культури педагога учасники мають оцінити: а) рівень емпатійності; б) рівень рефлексивності

(самоконтроль, саморегуляція, емоційна стійкість); в) виразність та логічність мови; г) рівень діалогічних умінь.

Таким чином, на основі концепції гуманістичної освіти обґрунтовано основні педагогічні умови формування культури педагогічної взаємодії у майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, до яких віднесено: переорієнтація навчально-професійного спілкування як на творчу діяльність; реалізація суб'єкт-суб'єктного характеру спілкування; активізація емоційної сфери; точність, виразність мови, її експресивність та образність; постійна увага до розвитку емпатійних почуттів та вмінь учасників взаємодії; застосування методик вимірювання, оцінки і самооцінки рівня культури взаємодії. Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з розробкою докладної методики реалізації обґрунтованих обставин формування культури педагогічної взаємодії у майбутніх викладачів-аграрників.

Література

1. Бойко А.М. Суб'єкт-суб'єктні відносини // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. - К.: Юрінком Інтер, 2008. - С.883-884.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / Пер. с англ.; Общ. ред. С.Ф. Горбова, И.П.Зинченко; Вст. ст. В. Зинченко. - М.: Прогресс, 1987. - 336 с.
3. Кравець Р.А. Педагогічні умови формування творчого мислення у студентів // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. - 2009. - № 1. - С. 42-46.
4. Матюша К.І. Творча спрямованість навчального процесу в школі // Педагогіка і психологія. - 1996. - № 3. - С. 70-83.
5. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001
6. Рубінштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. - М.: Педагогика, 1989. - т. 2. - 328 с.
7. Смутьсон М.Л. Уява і творчість // Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. - 5-е вид., стереотип. - К.: Либідь, 2005. - 560 с.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. - М.: Барс; Томск: Из-во Том ун-та, 1997. - 392 с.
9. Barth R. Run School Run - Cambridge, 1980. - P. 22.
10. Combs A.W. Humanistic Education: Too Tender For a Tough world? // Phi Delta Kappan. - 1981. - Vol. 62. - P. 448.
11. Nash P. A humanistic Perspective // Theory in Practice. - 1979. - Vol.18. - P. 325 - 326.
12. Patterson C.H. Foundations for a Theory of Instruction and Educational