



УДК [001:159.018.2]–057.874:37:167(477)

ОРІЄНТИРИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ УЧНЯ

Галян О.І., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті актуалізовано потребу визначення змістових аспектів організації психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності особистості учня в умовах осучаснення освітньої галузі. Обґрунтовано феноменологію суб'єктності особистості як регулятива освітніх змін. Проаналізовано засадничі питання спрямованості освітнього процесу на суб'єкт-орієнтовану співдію, зокрема гуманізацію та гуманітаризацію освіти, технологічні аспекти особистісно орієнтованої співдії, метод коучингу, потребу зміни схем мислєдїяльності в оцінюванні суб'єктного та суб'єктнісного контексту сприймання учнів. Розкрито значущість розроблення індивідуальної освітньої траєкторії у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності учня.

Ключові слова: *суб'єктність, особистість, психолого-педагогічний супровід, суб'єкт-орієнтований підхід, гуманітарна методологія, індивідуальна освітня траєкторія.*

Галян Е.И. ОРИЕНТИРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧЕНИКА

В статье актуализирована необходимость определения содержательных аспектов организации психолого-педагогического сопровождения развития субъектности личности учащегося в условиях современного образования. Обосновано феноменологию субъектности личности как регулятора образовательных изменений. Проанализированы основные вопросы направленности образовательного процесса на субъект-ориентированное взаимодействие, в частности, гуманизация и гуманитаризация образования, технологические аспекты личностно ориентированного взаимодействия, метод коучинга, потребность изменения схем мыслительности в оценивании субъектного и субъектного контекста восприятия учащихся. Раскрыта значимость разработки индивидуальной образовательной траектории в обеспечении психолого-педагогического сопровождения развития субъектности ученика.

Ключевые слова: *субъектность, личность, психолого-педагогическое сопровождение, субъект-ориентированный подход, гуманитарная методология, индивидуальная образовательная траектория.*

Halian O.I. TARGET OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PUPIL'S AGENCY DEVELOPMENT

The article actualized the need to define the content aspects of the organization of psychological and pedagogical support for the development of the agency of the pupil's personality in conditions of educational field modernization. The phenomenology of personal agency as a regulator of educational change has been substantiated. The basic questions of the focus of the educational process on the subject-oriented collaboration, in particular, the humanization and humanitarianization of education, technological aspects of the person-oriented co-operation, the method of coaching, the need for changing the schemes of mental activity in the assessment of the agent and agency context of pupil perception, have been analyzed. The significance of the development of an individual educational trajectory in providing psychological and pedagogical support for the development of pupil's agency has been revealed.

Key words: *agency, personality, psychological and pedagogical support, agency-oriented approach, humanitarian methodology, individual educational trajectory.*

Постановка проблеми. Модернізація освітньої галузі, інноваційні підходи в організації педагогічного процесу підвищують вимоги до професійної підготовки педагога. Насамперед йдеться про його роль в управлінні інтелектуальним та особистісним розвитком учнів, уміння реагувати на виклики часу, вдосконалювати діяльність і спілкування відповідно до суспільного запиту на підготовку підростаючого покоління до життя у швидкоплинному світі інформації і технологій. У зв'язку з цим актуалізується потреба формування професійної культури педагога, яка, з одного боку, відображає набуття

компетентності у реалізації професійних функцій (предметно-діяльнісний складник), а з іншого – передбачає розкриття особистісного потенціалу кожного школяра, розвиток його як активної, самодостатньої особистості, здатної виявляти власне ставлення до світу і самої себе (особистісний складник). Отже, попри підкреслено рольовий характер взаємин в освітньому процесі, вчитель і учень є особистостями зі своїми індивідуальними характеристиками, суб'єктивними проявами, а їхній діалог повинен бути наповнений особистісними смислами, що проникають у чіткий регламент їхньої співдії.

Знання про суб'єктність особистості учнів та можливості її розвитку в освітньому процесі школи повинні стати особливим предметом діяльності педагогів. Такий підхід до змісту освіти детермінований сучасним етапом розвитку науки загалом (постнекласична методологія розуміння суб'єкта) та психолого-педагогічними підходами, в яких людина і освітній процес розглядаються як цілісні феномени, що характеризуються нелінійністю розвитку та відображають методологію нових ідей для нової школи. Дослідження науково-прикладних питань організації психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності учнів вважаємо важливим завданням психологічної науки сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні підходи до реалізації особистісних якостей дитини, сприймання її самоцінності (Є. Бондаревська, К. Роджерс [10] та ін.), врахування її індивідуальності, прагнення до самоздійснення, доцільності людинознавчого контексту освіти (А. Хуторської [12] та ін.) стали предметом наукового пошуку (О. Галян [3], А. Хоменко [11] та ін.), дискусій та оновлених поглядів на чинники результативності освітніх змін (О. Асмолов [1]), К. Роджерс [10] та ін.). У них простежено розуміння важливості залученості дитини у процеси навчання та виховання з власної потреби у самоактивності (М. Боришевський, В. Ільїн [5], В. Клочко [6] та ін.) і підготовки педагогів до організації такого освітнього середовища (В. Давидов [4], А. Ксенофонтова [7] та ін.), де б постулювалися демократичні, гуманістичні цінності. Крім того, достатньо ґрунтовно досліджено цілі та сутність організації психолого-педагогічного супроводу школярів у закладах освіти (М. Бітянова [2] та ін.), завдяки якому уможлиблюється створення оптимальних умов для самовиявлення здатності школяра бути (а не тільки вважатися) суб'єктом процесів навчання, виховання та розвитку. Попри достатньо широке обговорення питань модернізації освітньої галузі, на нашу думку, недостатньо висвітлено теоретико-методологічні та практико-спрямовані питання психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності особистості школяра, що визнано регулятивом сучасних змін в освіті.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати зміст та психолого-педагогічні засади організації супроводу розвитку суб'єктності особистості школяра в умовах побудови Нової української школи, реалізації суб'єктно-орієнтованого освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання суб'єкт-орієнтованого підходу до аналізу освітнього середовища породжує потребу актуалізації врахування сутнісних ознак суб'єктності з оперттям на методологічні засади наукового пояснення особливостей організації педагогічної реальності, в якій вона реалізується. Йдеться про визначення мети освіти загалом та педагогічних впливів зокрема; орієнтирів організації освітнього простору, в якому формується конкурентоздатна особистість, що вміє адекватно реагувати на виклики часу, зацікавлена у самозміні та є суб'єктом власного розвитку; використання умов освітнього діалогу для становлення суб'єктності особистості, що навчається; запровадження підтримуючої стратегії у педагогічній співдії, яка стимулює і заохочує прояв суб'єктності тощо. Окреслені характеристики не нові для психолого-педагогічної науки. Однак їх реалізація зазнає труднощів і вимагає розробки не тільки освітньої технології, але й науково обґрунтованих та практико-орієнтованих підходів її «вбудови» в освітній процес.

У контексті окресленого імпонує запропонована А. Ксенофонтовою технологія розвитку особистісної суб'єктності школярів, що представлена трьома рівнями реалізації:

1. *Репродуктивний (концепція повторення вчителя).* Цей рівень взаємин є однобічним і не залежить від індивідуального прояву своєрідних, унікальних властивостей кожного її учасника. Відносини не орієнтовані на діалог і не передбачають діалектичного розвитку. Діяльність школярів на цьому етапі характеризується як виконання завдання за зразком. Рівень пізнавального інтересу локальний, активність відтворювальна, репродуктивний підхід до розв'язання навчальних задач. Школярі зазнають труднощі у самостійній постановці цілей і організації власної діяльності.

2. *Частково-пошуковий (концепція продовження вчителя).* Характер відносин на цьому рівні набуває рис двобічної спрямованості на пошук істини, спонукає прояв індивідуальних властивостей особистості, актуалізує почуття відповідальності за вибір та його втілення безвідносно до логіки заданого. Цей рівень співдії передбачає, що у школярів виникає потреба у навчанні, осмисленні здобутого знання, домінує широкий пізнавальний інтерес. Активність детермінована проблемною ситуацією. Вона зазвичай пошуково-виконавська і спонукає школяра до частково-пошукової самостійної роботи.

3. *Дослідницький (концепція подолання вчителя).* Цей рівень реалізується у кон-



тексті свободи творчості і базується на максимумі подолання визначених меж індивідуального розвитку учасників освітнього процесу. Посилюється потреба в обговоренні й апробації пропозицій у процесі діалогу. Виникає реальна співдія вчителя й учня. Виникає потреба у самостійному, творчому пошуку та розв'язанні проблемних задач. Школярі здатні самостійно формулювати мету, організувати діяльність, бути відповідальними за запропоновані пропозиції [7, с. 79].

Технологічно, на наш погляд, розвиток суб'єктності забезпечений навчанням, самонавчанням, взаємонавчанням, методом коучинга. Зупинимося на останньому детальніше, адже вважаємо його актуальним в умовах реалізації ідеї суб'єктності у сучасній школі.

Коучинг – це процес, під час якого людина, залучена у нього пізнає власні можливості, свій прихований потенціал, що сприяє усвідомленому розвитку власної особистості. Коуч, роль якого у навчанні належить педагогові (визнаємо, водночас, що не тільки йому), аналізує суб'єктну активність учня у досягненні успіху шляхом відкритих питань, орієнтованих на внутрішні ресурси, і супроводжує його в індивідуально-особистісному розвитку.

Запровадженню методу коучингу сприяє:

- зміщення акцентів з процесу навчання на процес учіння як самостійну пізнавальну діяльність учня, під час якої відбуваються зміни у рівні знань, умінь та навичок, конкретних видів компетентності, а також його особистісних якостях;
- оволодіння раціональними способами навчально-пізнавальної діяльності (навчальні уміння);
- самопізнання, рефлексія своїх досягнень та ефективності своєї діяльності;
- переорієнтація цілей освіти із засвоєння школярами предметних знань, умінь і навичок на універсальні способи оволодіння метапредметними знаннями та загальнокультурними цінностями, комунікативною, інформаційною, компетентісно-діяльною культурою.

Вважаємо, що позитивних змін в освітньому процесі можна досягнути: *вербалізацією учнями своїх оцінково-сміслових настановлень у контексті вивчення предметного матеріалу й емоційного переживання зіткнення його особистісних смислів з тими, якими наповнений зміст, що вивчається; виведенням учня на рівень вирішення проблем (моральних, соціальних, екологічних тощо); осягненням і розкриттям соціальної та особистісної значущості змісту, що вивчається, з позиції особистісних*

цінностей як власних смислоутворювальних засад свого життя (світогляду, смислу життя, самоствалення).

Яким чином можна забезпечити окреслені зміни? Відповідь на це питання сформулював В. Клочко [6]. Звернемося до його погляду на збагачення педагогічного знання теорією та практикою формування ціннісно-сміслових складників життєвого простору людини. Автор вважає, що педагогіці притаманна стадіальність, тенденціональність руху педагогічної думки – класицизм, некласицизм, постнекласицизм. Зокрема, він апелював до думки видатного філософа М. Мамардашвілі: «У класичній педагогіці, а вона лише окремих елемент загального класичного стилю мислення, фактично передбачається деяка привілейована (і у цьому смислі – одностороння й абсолютна) система відліку, така, що перенос знання з будь-якої точки простору і часу (зокрема, й з однієї голови – в іншу у навчанні та засвоєнні) ґрунтується на реконструкції або відтворенні одного єдиного (або самототожного) суб'єкта за усіма точками цього поля. Це означає, що повсюди відбувається «те саме»» [8, с. 11].

Отже, лише зміна форми мислення здатна ввести у теорію науки ті концептуальні тенденції, які сприятимуть її поступу. В. Давидов назвав це «новим педагогічним мисленням» [4]. І не тільки він наполягав на необхідності зміни призи бачення освітньої ситуації.

Потребу у гуманізації та гуманітаризації освіти пов'язуємо не тільки зі зміною внутрішньої тенденції розвитку науки, зміною парадигм, але й з реакцією на демократизацію життя та тенденції розвитку світового освітнього процесу. Йдеться про те, що освіта, яка спирається, з погляду В. Клочка, на «відображення реальності», вичерпала усі можливості залишитися гуманною. Він достатньо гостро заявляє, що жодна освітня модель або педагогічна технологія, яка ґрунтується на цій парадигмі, гуманною бути не може. Це відбувається тому, що у парадигмі відображення людина лише *відтворює* «об'єктивну реальність» у параметрах предметності, реальності та дійсності. Однак вона *не породжує* свого світу як предметної діяльності, як дійсності з суб'єктивними координатами (значеннями, смислами, цінностями), завдяки яким людина отримує можливість поводитися осмислено й відповідально [6]. Парадигма відображення практично не враховує роль культури у становленні багатомірного світу людини як ціннісно-сміслового поля, «відкритого

простору життя». Вона диктує погляд на світ як «простір для життя», який потрібно засвоїти, опановуючи досвід, накопичений людством, зокрема, й уміння, навички, способи мислення тощо, які потрібно вміти відтворювати.

На думку В. Клочка, гуманізація освіти можлива тільки, якщо освітні моделі вийдуть за межі концепції відтворення. Міра виходу за ці межі є ступенем їх *гуманітаризації* (термін виник у 70-ті рр. XX ст.). Жодні посилення на особистісно-орієнтований підхід, суб'єкт-суб'єктну парадигму, активність суб'єкта, що пізнає, не переконують у гуманістичності (і гуманітарності) застосованої педагогічної технології. Головне – те, що вона пропонує замість концепції відтворення. Якщо нічого, то це звичайнісінька традиційна, трансляційна технологія, яка є на тлі інших більш розвивальною, формувальною, активізувальною, вільною, але трансляційною. І якщо культура еволюціонує, а люди творять, то це відбувається іноді не завдяки освітній моделі, а всупереч їй [6].

Відтворювальні освітні технології є відбитком менталітету епохи, в якій вони виникли, властивого їй світорозуміння. Емпіричність – визначальна характеристика цих технологій, попри наявну методологію і теоретичні розробки. Поділ світу на об'єктивний і суб'єктивний породжує парадигму відображення одного з них в іншому.

Внутрішня тенденція розвитку педагогічної думки підводить до уявлення про таку педагогіку, завданням якої є не трансляція ЗУНів (знань, умінь та навичок), не «засвоєння» смислів і цінностей, а створення умов для становлення «багатомірного світу людини» (В. Клочко), «вітальної онтології» (С. Рубінштейн).

У цьому контексті базовими розглядаємо особистісно-орієнтоване навчання та педагогіку підтримки, на які вплинули ідеї гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.). Однак і вони не забезпечили істинної суб'єктності. Поява «сислової педагогіки» (О. Асмолов [1]) визначила основою не знання, а той образ світу, картину світу, яку ці знання породжують. Школа повинна турбуватися про те, щоб картина світу була цілісною і смисловою. Прийняття такої концепції школи потребувало нового рівня мислення – постнекласичного.

Постнекласицизм у педагогіці повинен активізувати потребу у професійному самовизначенні – залишатися на позиціях парадигми «відображення» чи переходити до парадигми «породження». У цій ситуації важливо забезпечити організацію навчального процесу з огляду на *гуманітарний спосіб пізнання довілля*. Центральним

моментом такої педагогічної технології визнано людинотворення, а техніки містять уміння: а) поєднувати значення з чуттєвим досвідом учня, беручи участь у становленні предметного простору життя як основи його предметної свідомості; б) поєднувати смисли з предметним простором школяра, перетворюючи предметний світ у реальність, в якій можна діяти, розуміючи смисл своїх дій і відповідаючи за них; в) поєднувати цю реальність з цінностями, допомагаючи реальності стати дійсністю. Завдяки ціннісним координатам світ людини стає простором для реалізації можливостей, вираження своєї сутності, самовизначення і самостановлення, які зближують її з іншими людьми.

Гуманітарний зміст будь-якого знання передбачає акцент на смислі, який потрібно виявити. При зустрічі двох суб'єктивних світів, двох свідомостей «автора» і «реципієнта», їх «співпереживанні», «співдії» відбувається гуманітарний пізнавальний акт, в якому «реципієнт» стає «співавтором» (В. Ільїн [5]). Знання, отримане як сукупність висновків під час гуманітарного способу пізнання, пов'язано з особливостями інтерпретації суб'єктом, що пізнає, інформації про світ, іншу людину і про себе. Гуманітарне знання є результатом не тільки раціонального мислення, але й таких способів пізнання як смислотворчість, діалог, переживання, уява, інтуїція, емпатійне розуміння, рефлексія тощо.

У межах гуманітарної методології важливим є виявлення особистісних (а не тільки зовнішньо-кількісних) результатів навчання, за яких необхідно вивчати конкретну людину, розвиток її особистісних механізмів без завчасно встановлених меж і мірок, створювати умови для становлення людини, а не «формувати» її.

Гуманітарне знання, гуманітарні способи пізнання, як основа становлення особистісних якостей, особистісного зростання учня завдяки привласненню ним гуманістичних цінностей, є інтеграторами змісту освіти.

Розглянемо критерії прояву в учнів гуманітарної особистісної позиції.

Когнітивно-сисловий. Розуміння смислу понять, їх використання. Поінформованість про моральні уявлення, моральні норми епохи, соціальної групи. Комплекс знань про мотиви, способи діяльності, її наслідки та результативність. Розуміння соціальної значущості подій, ідей, діяльності тощо, їх гуманітарного смислу.

Суб'єктно-діяльнісний. Уміння виявляти, порівнювати цілі, переконання, принципи, почуття, ціннісні настановлення тощо. Уміння отримувати інформацію з



різних джерел (ілюстрації, особистий і соціальний досвід тощо), використовувати її для власних суджень, розв'язання проблемних задач. Уміння самостійно обґрунтовувати висновки, зокрема, й з різних позицій, у монолозі та полілозі, «відкриття» власних способів роботи зі знаннями. Здатність «переносити» ціннісний досвід, зразки гуманної поведінки у суспільну й особистісну практику.

Особистісно-оцінювальний. Самостійне оцінювання подій, висловлювань, вчинків, якостей (своїх і навколишніх), виходячи з гуманістичних ціннісних орієнтацій, настановлень. Здатність до емпатійного розуміння, готовність до співчуття. Етична рефлексія, ціннісно-сміслове самовизначення у ситуаціях, які передбачають ціннісний (моральний тощо) вибір, передбачення наслідків. Використання емоційно-зabarвлених атрибутів мовлення, контроль негативних емоцій.

Орієнтація на розвиток суб'єктності учня пов'язана з такими поняттями як «індивідуальний освітній маршрут» та «індивідуальна освітня траєкторія» [9]. Їх спрямованість на врахування особистісного контексту навчання (модель освітнього простору, «шлях самореалізації» тощо) є очевидною. Хоча дослідниками розглядається крім нього, ще й конкретно змістовий, знанневий аспект (освітня програма, навчальний план, структура навчальної діяльності тощо). Однак саме особистісний напрям вважається найбільш перспективним у системі компетентнісного навчання не як мета, а як засіб забезпечення саморозвитку особистості. У зв'язку з цим акцентується увага на пріоритеті суб'єктного досвіду учня, варіативності досвіду його роботи з предметним змістом, здійснення самоконтролю і самооцінки процесу учіння.

Розглянемо зміст індивідуальної освітньої траєкторії. Просування нею в усіх освітніх сферах характеризує персональний шлях реалізації потенціалу школяра та передбачає надання йому можливості: визначати індивідуальний зміст вивчення навчальних дисциплін, засвоєння освітньої програми; ставити власні цілі у вивченні конкретної теми або розділу; вибирати види, форми та темп здобуття освіти; застосовувати ті способи навчання, які найбільше відповідають його здібностям, інтересам, потребам, мотивації, можливостям і досвіду; рефлексивно усвідомлювати отримані результати, здійснювати оцінювання й корегування своєї діяльності.

Конкретизація індивідуальної освітньої траєкторії виявляється у виборі учнем під

час вивчення теми, наприклад, способу пізнання (образне чи логічне), глибини ознайомлення (поглиблене чи енциклопедичне, ознайомлювальне, вибіркоче чи розширене). Водночас враховується важливість збереження логіки формування визначених навчальних компетенцій, змістовних основ навчальної дисципліни. Йдеться про фіксований обсяг фундаментальних освітніх об'єктів і пов'язаних з ними смислових структур, що поряд з індивідуальною освітньою траєкторією забезпечать досягнення учнями нормативного освітнього рівня.

З огляду на означене, побудова індивідуальної освітньої траєкторії визначається такими принципами:

- принцип індивідуального підходу у навчанні;
- принцип усвідомленої перспективи у навчанні;
- принцип гнучкості навчання;
- принцип співтворчості учня та педагога;
- принцип модульності (модуль базової освіти, варіативний модуль (передбачає вибір), модуль корекції (врахування індивідуальних особливостей школярів), модуль організаційно-педагогічного забезпечення).

На відміну від індивідуальної освітньої траєкторії, індивідуальний освітній маршрут менш формалізований і конкретизований. Засадними для нього є цільові орієнтири. Йдеться про розгляд освітнього процесу як засобу досягнення особистісних цілей саморозвитку, самовдосконалення, самовідкриття школярем нових можливостей у формах, прийомах, способах діяльності, для реалізації особистісного потенціалу кожного у навчанні (А. Хуторської [12] та ін.).

Загалом можна виокремити такі напрямки розробки індивідуального освітнього маршруту як засобу розвитку суб'єктності учня: підвищення якості засвоєння освітньої програми з опертям на максимальну активність школяра у «привласненні» навчальної інформації, її «народженні» кожним; вироблення особистісного ставлення до значущості знання, смислотворення; максимальне стимулювання самостійності, ініціативності, креативності, свободи й відповідальності у засвоєнні та творенні знання; формування творчої індивідуальності, розвиток ціннісно-сміслової сфери, аксіологічної компетентності, власних поглядів і переконань; формування власного стилю діяльності з опертям на індивідуальні особливості, потенційні можливості, здібності та здатності, потенційну суб'єктність.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, важливою складовою освітньої

програми підготовки майбутніх учителів вважаємо набуття ними компетентності у сфері суб'єктно-орієнтованої співдії, розвиток таких професійно важливих здатностей як прийняття й підтримка суб'єктності учня у процесі його навчання, виховання та розвитку, становлення у студентів власної професійної суб'єктності. Засвоєння студентами оновленого підходу до осмислення позиції учасників освітнього процесу забезпечено методологією постмодерного етапу розвитку науки. Інформаційний простір розуміння феномену суб'єктності визнано базовим для розроблення індивідуально орієнтованої освітньої траєкторії учня. Сприяння адекватній ідентичності особистості як творця своєї життєдіяльності, вільного у діях, із можливістю вибору, відповідального за наслідки своїх учинків розглянуто як орієнтир сучасної освіти, змістовий складник програми психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності школяра. Беззаперечна потреба створення такого освітнього середовища, яке б сприяло залученості школяра до процесу самотворення, активізації суб'єктної сутності його особистості, розвитку його індивідуальності, забезпечувало пізнання світу й себе у ньому, формування життєвих цінностей і смислів.

Перспективу наукових пошуків убачаємо в обґрунтуванні таксономії цілей навчально-професійної діяльності майбутніх учителів у забезпеченні розвитку суб'єктності особистості учня.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. От педагогики дрессуры, знаний, умений и навыков – к педагогике вариативно-развивающего смыслового образования. URL: <http://asmolovpsy.ru/ru/motives/113>
2. Бітянова М. Психолог у школі: зміст діяльності і технології. Київ: Главник, 2007. 112 с.
3. Галян О.І. Суб'єктність особистості: ретроспектива поглядів та перспектива втілення в педагогічний процес. Психологія особистості: науковий журнал. 2017. № 1 (8). С. 59–67.
4. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. Новое педагогическое мышление. Москва: Педагогика, 1989. С. 213–229.
5. Ильин В.В. Гуманитарное знание в контексте современной культуры. Наша власть: дела и лица. 2012. № 5–6 (120). URL: http://nashavlast.ru/article_description/135/2120.html
6. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Томск: ТГУ, 2005. 174 с.
7. Ксенофонтова А.Н. Технология развития субъектной позиции учащегося. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 7. С. 77–81.
8. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. Тбилиси: Мецниереба, 1984. 84 с.
9. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
10. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. Москва: Смысл, 2002. 528 с.
11. Хоменко А.В. Суб'єктність як провідний принцип виховання особистості. Збірник наукових праць ПНПУ імені В. Короленка. Педагогічні науки. 2013. № 3 (59). С. 16–23.
12. Хуторской А.В. Концепция Научной школы человекаобразного образования. Москва: Эйдос, 2015. 24 с.