



РОЗВИВАЛЬНА ДІАГНОСТИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ ПЕДАГОГА. ТЕСТ «ХТО ПІДНІМЕ ПАПІРЕЦЬ?»

Анатолій ФУРМАН

Copyright © 2002

Суспільна проблема: низький рівень культурно-психологічної грамотності громадян України й, зокрема, спеціалістів людинознавчих професій (педагоги, лікарі, управлінці, працівники сфери обслуговування), свідчить про *незадовільний культурний розвиток* української нації, її етнічних, професійних та родинних осередків на тлі сучасної європейської цивілізації і гальмує її швидке входження до світової системи сучасного матеріального і духовного виробництва.

Мета статті – обґрунтувати теорію, технологію і практику здійснення *проблемно-ситуативної (розвивальної) діагностики* психологічної грамотності працівників освіти на прикладі авторського тесту “Хто підніме папірець?” [34;37;45] та узагальнити багаторічні експериментальні дані щодо умов та особливостей підвищення психологічної компетентності вчителів загальноосвітніх шкіл.

Авторська концепція. На рубежі другого і третього тисячоліть *психологічно грамотною* може вважатися тільки та людина, яка: а) опанувала фундаментальними теоретичними знаннями (закони, закономірності, механізми, поняття, факти) у сфері сучасної психології, б) уміє застосовувати їх під час психологічного

аналізу різних соціальних ситуацій, індивідуальної та групової поведінки, в) володіє достатнім набором норм організації науково-дослідної та освітньо-практичної діяльності з людьми, у тому числі знає і дотримується принципів і вимог *Етичного кодексу психолога* [22, с. 504–509], г) виробила й керується вищими гуманними і моральними цінностями у здійсненні власної соціально-психологічної роботи на теоретичному, проектному та досвідному рівнях збагачення соціокультурного оточення. Іншими словами, мовиться про високопрофесійне розв’язання *соціально-психологічних проблем* у роботі з людьми, коли важливо не стільки знати, а й уміти, не стільки адаптувати різноманітну психологічну інформацію до оточення, скільки толерантно обстоювати духовні ідеї та ідеали, формувати благородні установки і переконання, збагачувати міжособистісні взаємовідносини демократичним, гуманістичним, паритетним змістом. Але всіма цими рисами в Україні, на жаль, володіють поодинокі психологи-професіонали, здебільшого працівники наукової сфери. Масовий громадянський загал, перенісши у сьогодення стереотипи і прагнення комуністичного минулого, не володіє не лише

психологічною культурою *толерантного співжиття* в демократично зорієнтованому суспільстві, а й загальнолюдськими канонами самовідповідального творення власної долі, найближчого оточення, незалежної держави.

У цій драматичній суспільній ситуації проблема підвищення рівня гуманістичної зрілості і *культурно-психологічної грамотності* вчителів, вихователів і викладачів є однією з основоположних для прориву українського освітянства в сучасний цивілізований світ. Її нерозв'язання, як і будь-якої іншої серцевинно-надважливої колізії (зіткнення протилежних сил, прагнень, поглядів, інтересів), лишень ускладнює та драматизує окремі сторони суспільного життя народного загалу, породжуючи низку невиправданих труднощів і перепон на шляху *гуманнокультурного розвитку нації*. Натомість нами запропонована якісно інша система підготовки педагога як професійного психолога-дослідника [32; 35, с. 183–210], котра експериментально програмує психологічні умови високоефективного поєднання колективної, групової та індивідуальної причетності кожного вчителя до творення інноваційних оргсхем управління пошуковою освітньою активністю школярів та авторських програмово-методичних засобів. Природно, що вона моделює та практично реалізує перебіг низки *психокультурних проблемних ситуацій* фахового та особистісно-універсумного зростання виконавців та учасників експерименту, для яких *практична психологія* – не просто наука, а безпосередня дійсність життя, спосіб світорозуміння і самореалізування, що зхарактеризовуються у близьких інтерпретації та

описанню термінах. Це означає, що практична робота психологічного змісту зосереджується навколо *вітакультурних потреб, бажань та інтересів* осіб, груп, соціумів й інтегрує багатоманіття наукових знань (загальне), соціальних норм і загальнолюдських цінностей (особливе) і водночас численних, почасти непересічних і миттєво-унікальних, відомостей повсякденного життя (одиничне), а також самісних *внутрішніх проблемних ситуацій і задач* (конкретне).

Отож психолог-практик не лише вивчає людину, мислить, проектує і взаємодіє з нею, спираючись на багатоманіття процесів угледіння і зняття некомфортних ситуацій, формулювання і розв'язання проблем, прийняття і розв'язування задач. Він, щонайголовніше, ще й залучає її до певного способу буття і світобачення, вивільняючи у такий спосіб горизонти для духовного зростання, психологічного здоров'я, внутрішньої свободи. Для цього він покликаний навчитися розрізняти і поєднувати на психозмістовому рівні теоретизування, миследіяння, конструювання, експериментування і точно вивірене практикування задля основного – *відшукання оптимального розв'язку* виявленої психосоціальної проблеми, передусім учнівської та батьківської. І якщо таке взаємозбагачувальне поєднання вдається, то це забезпечує високоякісний результат у знятті актуалізованої проблемності [див. 42].

Сутнісний зміст. Основу статті становить оригінальна тестова методика діагностичного дослідження культурно-психологічної грамотності педагога, яка створена автором навесні 1992 року і вперше з успіхом використана під час проведення Всеукраїнського конкурсу “Вчитель року” [див. 37; 45].

Упродовж десятиліття за тестом “*Хто підніме папірець?*” продіагностовано більше 3 тисяч учителів загальноосвітніх шкіл та керівників освітніх установ і закладів України під нашим наставництвом та розтлумаченням здобутих результатів. Унаслідок кількаразового доопрацювання відрефлексовані теоретико-методологічні засади і процедурно-технологічні схеми методики, емпіричне підтвердження одержали способи статистичної обробки кількісних даних та ключ до пропонуваного тесту. Багатократно доведено, що зміст, принципи і визначальні параметри побудови *моделей проблемних ситуацій* спроектовані з урахуванням сучасних досягнень теоретичної і практичної гілок психології.

Цією науковою публікацією автор уперше обґрунтовує авторську *концепцію проблемно-ситуативної (розвивальної) діагностики*, котра синтезує на новому рівні узагальнення теоретико-методологічні напрацювання у сферах: а) психології задачної організації життя людини, б) виникнення, розвитку і функціонування проблемних ситуацій у її психічному світі, в) проектування і моделювання можливих виходів особистості із складних життєвих (у т. ч. професійних) ситуацій як взаємодоповнення позитивних і негативних розв’язків та позитивного і негативного зняття задач, проблем, запитань (мінізадач), г) досвіду рефлексивного управління педагогом ефективною розвивальною взаємодією з учнями. Наводяться інструкція та стимульний матеріал до тесту, подаються приклади кількісної і статистичної обробки результатів, їх нормування і стандартизації, а також здійснюється психологічний аналіз кожного з наведених виходів-роз-

в’язків і будується графічна *модель ситуативної ефективності педагогічної діяльності вчителя*.

Ключові слова: *теоретична і практична складові психології, розвивальна (проблемно-ситуативна) психодіагностика, тестування, проблемна ситуація, проблема, задача, внутрішня проблемна ситуація, зовнішня і внутрішня задачі, задачна ситуація, пошукова пізнавальна активність, процеси формулювання і розв’язування задач, учбова, навчальна, виховна та освітня задачі, проблемна педагогічна ситуація, культурно-психологічна грамотність, психолого-педагогічна майстерність, педагогічна компетентність, професійна обізнаність, модульно-розвивальне навчання, фундаментальний соціально-психологічний експеримент, інноваційна діяльність, паритетні освітні взаємостосунки, джерела і форми проблемності, довивзначення і перевизначення задачі, внутрішнє прийняття/неприйняття, зона розв’язків і зона зняття задач, вихід із реальної проблемної ситуації, рефлексивне управління, самореалізація, Я-концепція.*

1. ЗАДАЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ЖИТТЯ ЛЮДИНИ

“Розв’язує задачі не сама по собі думка, а особистість, яка думає, прагнучи до пізнання ще не пізнаних, життєво важливих для неї зв’язків і відношень речей”.
(Григорій Костюк [12, с. 232]).

Якщо поставити запитання: “З чим конкретно має справу педагог чи викладач, організуючи навчально-

виховний процес? ”, то відповідь буде однозначною: “Із задачами – навчальними і виховними”. Це вказує, що на психологічному рівні своєї професійної діяльності вчитель визначає і реалізує ланцюг взаємопов’язаних цілей освітнього процесу, що задані за конкретних умов та обставин його перебігу. Можна навіть сказати, що організатор професійного навчання є настільки практичним психологом, наскільки він спроможний знаходити оптимальні для реальної педагогічної ситуації способи розв’язання пізнавальних і міжособистих задач.

Отож у психологічному витлумаченні задача – це мета, яка поставлена перед людиною за певних умов (О.М. Леонт’єв). Вона існує завжди, – підкреслює проф. Г.О. Балл, – коли є розбіжність між вихідним і потрібними станами якогось предмета. Тоді можна виділити два обов’язкові компоненти: а) *предмет* задачі у його вихідному стані і б) її *вимогу*, що передбачає переведення предмета з вихідного стану до потрібного [4, с. 6].

Українські психологи (Г.С. Костюк, Г.О. Балл, В.О. Моляко, Є.І. Машбіц та ін.) довели два фундаментальних факти щодо задачної організації культурного життя людини: *по-перше*, про наявність задачі можна говорити завжди, коли відома мета, якої прагне особа, та умови, за яких вона мусить її досягти; *по-друге*, із психологічного погляду, будь-яка цілеспрямована діяльність – це більша чи менша система процесів розв’язання задач [3; 12; 18; 21; 28; 36; 43 та ін.]. Природно, що психологічне поле виникнення і функціонування задач у внутрішньому світі людини досить широке: від ситуативної неспроможності відповісти на запитання

до відсутності можливостей щось змінити, від нерозуміння ідеї чи задуму до дефіциту необхідних засобів пошукової дії, нарешті, від невпевненості у конкретній скрутній ситуації до бар’єрів на шляху реалізації власних планів і програм діяльності.

Задачне наповнення будь-якої усвідомленої діяльності особливо виразно виявляється під час напруженого обдумовування складних ситуацій та спеціально організованого навчання, у процесі наукової, технічної та художньої творчості, при прийнятті важливих управлінських, політичних і доленосних життєвих рішень. Ось чому початковим моментом мисленнєвого процесу є *задачно організована проблемна ситуація*: “Мислити людина починає тоді, коли в неї з’являється потреба щось зрозуміти. Мислення здебільшого розпочинається із проблеми чи запитання, із здивування чи непорозуміння, із суперечності. Цією проблемною ситуацією визначається задіяння особистості у мисленнєвий процес; він завжди спрямований на розв’язання певної задачі” [24, с. 317].

Звідси зрозуміло, чому психологи розмежовують зовнішні і внутрішні задачі: перші існують (випадково виявлені чи спеціально задані) об’єктивно, поза розв’язувачем; другі функціонують як *Я-проблеми*, тобто як прийняті та ідентифіковані із системою своїх цілей власні потоки пошукової діяльності особистості. У зв’язку з цим Г.О. Балл [3, с. 32] запропонував універсальну категорійну матрицю *задачі як системи*, обов’язковими компонентами якої є: а) вихідний предмет задачі і б) модель її потрібного стану (*рис. 1*), а

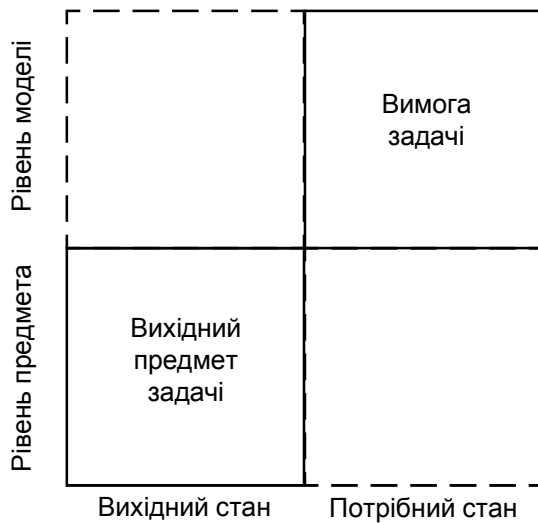


Рис. 1.
Категорійна матриця задачі як системи (за Г.О. Баллом)

також чітко розрізнив, по-перше, задачу від задачної ситуації як певної сукупності об'єктів, що можуть мати системне подання у вигляді задачі, але яке ще не отримали; по-друге, задачу від її знакової моделі, зокрема її словесного описання чи формулювання. Отож задачу можна розглядати як знакову модель проблемної ситуації.

Науковці досліджують закономірності постановки і розв'язування пізнавальних [3; 12; 17; 36], винахідницьких [1], творчих [21], комунікативних [4], учбових [18; 28; 30; 48], педагогічних [20], історичних [14] та інших задач. Зокрема, В.О. Моляко, обґрунтовуючи оригінальну психологічну концепцію розв'язування школярами творчих задач, пише, що творчою є така задача, яка повно чи частково характеризується новизною для суб'єкта, незнайома йому, що й зумовлює докладання значних розумових зусиль, організацію спеціального пошуку, знаходження нового способу дії. Окремі дослідники

(Т.В. Кудрявцев, О.М. Матюшкін, А.В. Фурман) називають цей клас задач також *проблемними* (див. § 3). Розв'язування такої задачі “становить для суб'єкта певну трудність, вимагає пошуку особливих засобів розв'язку (нових способів, методів) і якщо він не володіє потрібними готовими засобами, то йому треба під час розв'язування проектувати й сам цей спосіб, тобто обґрунтовувати нову стратегію розв'язку” [21, с. 23]. При цьому процес розв'язування зазначених задач структурно утримує три взаємопов'язаних цикли: а) розуміння умови задачі (в т. ч. оцінка задачної ситуації), яке завершується прийняттям рішення про початок пошуку чи про відмову від нього; б) формування проекту майбутньої конструкції – задуму, котрий спричинює прийняття рішення про адекватність втілюваного проекту вимогам даної задачі; в) попередній розв'язок-прогноз щодо успішного чи неуспішного завершення справи, який увінчується здогадкою про результат або, принаймні, його ескізним уявленням.

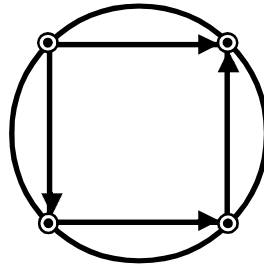
Особливого багатоканального задачного наповнення набувають організовані соціальні взаємовідносини між людьми. Не винятком тут є і сфера освіти, конкретна педагогічна практика. Всі *психолого-педагогічні задачі*, на наш погляд, можна поділити на чотири типи, залежно від того, що саме є вихідним предметом задачі: учбові, навчальні (дидактичні), виховні та освітні (**рис. 2**). Очевидно, що в реальній інформаційно-діловій взаємодії вчителя і учня зазначені типи задач поєднуються, переплітаються, взаємодоповнюються. Проте висока педагогічна майстерність і психологічна мудрість якраз і полягають у тому,

1 – УЧБОВІ ЗАДАЧІ,

формулювання і розв'язування яких забезпечує оволодіння учнем узагальненими способами дій у сфері наукових понять на індивідуальному рівні організації навчального процесу; ось чому будь-який програмний освітній зміст покликаний в учінні набути вигляду певної внутрішньої задачі, яка спрямовує і стимулює повноцінну учбову діяльність

2 – НАВЧАЛЬНІ ЗАДАЧІ,

що проектуються і розв'язуються у спільній пізнавальній діяльності вчителя і учня як певна тактика педагогічного керівництва учінням, зокрема, від поверхневих знань до ґрунтовних, несформованих умінь до досконалих, невизначених соціальних норм до високоефективних, розмитих ідеалів і цінностей до культурних, гуманних, духовних

**4 – ОСВІТНІ ЗАДАЧІ,**

прийняття і розв'язання яких передбачає зміну соціально-психологічного змісту форм, механізмів і характеру взаємодії людини та її оточення (здебільшого лише у системі інноваційної освітньої співдіяльності), а метою-результатом є культурне вдосконалення, або позитивна трансформація актуального соціуму та самої особистості

3 – ВИХОВНІ ЗАДАЧІ,

що виникають та розв'язуються у зіставленні (суперечність, конфлікт, незамінність тощо) актуалізованих ставлень і відношень учня до вчителя, батьків, ровесників, довілля і самого себе, пов'язані із самоорганізацією його навчальної праці і життєдіяльності загалом, стимулюють і у підсумку забезпечують особистісний, громадянський і моральний розвиток

Рис. 2.

Типи психолого-педагогічних задач та їх сутнісні характеристики

щоб своєчасно розмежовувати етапи їх постановки та розв'язування й у такий спосіб уміло, керувати культурним розвитком вихованців.

Учбові задачі (із будь-якого навчального предмета) істотно відрізняються від цілей і завдань дорослих, передусім тим що у них внутрішній результат (розвиток знань, відношень, способів дії, цінностей) є головним, визначальним, тоді як зовнішній (щось конкретне виготовити чи зреалізувати) – відходить на другий план, не вимагається. Основна відмінність учбової задачі від усіх інших полягає в тому, що її мета і

результат полягають у зміні самого діючого суб'єкта, яка зводиться до оволодіння певними способами дії, а не у зміні предметів, з якими діє суб'єкт [48, с. 215–216, 247]. Отож навчатися – це ще не означає ходити у школу чи університет, передусім це окреме мистецтво пізнавального наслідування, квінтесенцією якого і є розв'язання різних систем учбових задач.

Навчальні і виховні задачі, функціонуючи у сфері інформаційно-ділових відносин вчителя і учня як складні утворення, передбачають використання на їх структурному тлі

щонайперше *пізнавальних* та комунікативних задач. Предметом першої є наявна система відомостей про певний об'єкт пізнання, а її розв'язання сприяє удосконаленню не лише наукових знань, а й розвитку пізнавальних процесів (пам'ять, мислення, уява тощо). Г.С. Костюк з цього приводу зауважує: "Зрозуміти новий об'єкт – це значить розв'язати якусь, бодай маленьку, пізнавальну задачу" [12, с. 255], і далі: "Процес розуміння залежить насамперед від *об'єктивного змісту* того, що учням треба зрозуміти, складності тих зв'язків, які їм треба при цьому усвідомити. Водночас він залежить і від того, як усвідомлюється *учнями поставлена перед ними задача*" [там само, с. 256]. Предметом другої є моделювання поведінки та управління діяльністю іншої людини чи групи. Так, учитель розв'язує комунікативні задачі, викладаючи освітній зміст (знання, уміння, норми і цінності) та організуючи різнопредметну пошукову активність учнів, а останні – відповідаючи на запитання вчителя, пояснюють свої погляди на окремі події і ситуації, обстоюють за неформальних обставин власні переконання.

Г.О. Балл у навчально-виховному процесі виділяє ще й *критеріальні задачі*, тобто ті, які учень повинен навчитися розв'язувати і становлять важливий критерій успішності навчання [4, с. 26] і є підкласом навчальних та виховних задач. "Розв'язи ось це (вказує, яке саме) рівняння" – це типовий приклад навчальної задачі. "Віталику, витри дошку" – такий же взірць виховної задачі. Проте найчастіше вчитель має справу з навчально-виховними задачами, адже межу між першим і дру-

гим їх різновидом важко чітко провести, приміром, на уроці, де ставлення учня до навчального завдання і до вчителя завжди переплетені і взаємовпливають одне на одне.

Нами нещодавно концептуально обґрунтована можливість формулювання і розв'язання *освітніх задач* в інноваційній системі модульно-розвивального навчання [44, с. 120–121]. По-перше, освітня задача – це завжди єдність: а) соціально-культурних умов паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів, б) предмета культуротворення і в) вимоги конструктивно змінити взаємодію особи і соціуму; по-друге, її метою і результатом, на відміну від будь-якої іншої, є культурне вдосконалення актуального соціуму та самої особистості.

Очевидно, що освітні і власне педагогічні задачі характеризуються високою психологічністю, причому суто практичного, професійно-досвідного змісту. Саме ці задачі є проміжною ланкою, або "реальним містком" між педагогічною теорією і шкільною практикою, а їх ефективне використання вчителем – найперша ознака професійного володіння ним і *практичною педагогікою* як мистецтвом організації навчально-виховного процесу, і *практичною психологією* як мудрістю конкретно-ситуативного впливу на безупинне культурне зростання вихованців.

Майстерність освітянина-практика, на наш погляд, виявляється передусім у тому, як і якою мірою він спроможний поставити учня в позицію суб'єкта поведінки, діяльної особистості, вчинкової індивідуальності та саморозвивального універсума [8; 11; 15; 40]. Він не просто керує пошуковою діяльністю учня, а й

організує процеси самоуправління його культуротворенням, не тільки передає йому інформацію та забезпечує ціннісно-естетичне збагачення, а й стимулює безперервний пошук значень і смислів, нарешті він не лише координує та контролює динаміку його навчальних та особистих успіхів, а ще й розвиває у нього здатність до самореалізації і зміцнення його позитивної Я-концепції.

З психології добре відомо, що успішне розв'язування вчителем педагогічних проблем залежить від його психологічної освіченості і культурності. Інакше кажучи, від того, наскільки глибоко і всебічно він розуміється у психічному світі своїх вихованців, наскільки спроможний внутрішнім поглядом охопити неповторність і багатогранність індивідуальності кожного. Але для цього навіть ґрунтовних наукових знань недостатньо. Потрібна педагогічна майстерність, помножена на життєву мудрість. Адже можна знати, а не вміти, і можна вміти, та не розуміти, з чим саме маєш справу конкретно в той чи інший момент педагогічної взаємодії. Більше того, можна навіть розуміти, але внутрішньо, духовно не приймати за своє – сокровенне та глибоко привласнене. У цьому, власне, закладена велика позитивна інтимність процесу виховання.

Загалом відомо чотири етапи процесу розв'язування педагогічних проблемних задач, які концептуально співпадають із психологічною структурою вчинку (за В.А. Роменцем – ситуація, мотивація, вчинкова дія, післядія):

а) *аналітичний етап*, котрий розпочинається з аналізу та оцінки наявної ситуації і завершується

формулювання самої задачі, що підлягає розв'язку;

б) *проектний етап*, коли накреслюються способи розв'язку вже сформульованої задачі, розробляється конкретний “проект” чи задум цього розв'язку;

в) *виконавчий етап*, який пов'язаний з реалізацією задуму, із практичним утіленням розробленого “проекту”;

г) *рефлексивний етап*, коли педагог самозвітує про ефективність своїх дій під час постановки і розв'язування конкретної педагогічної проблеми, самоусвідомлює перспективи свого професійного становлення.

Будь-яка навчально-виховна ситуація має фактично безліч педагогічних розв'язків, кожен з яких, зі свого боку, може бути по-різному витлумачений з позицій практичної психології, причому від найвдаліших, оптимальних педагогічних рішень до однозначно неприйнятних, конфліктогенних, фактично шкідливих для психічного здоров'я вихованця. Основний принцип аналізу тут, на наш погляд, такий: за будь-яких умов педагог чи батько повинен здійснювати всебічний психологічний аналіз конкретної педагогічної ситуації. Якщо це вдається, тоді вихователь знаходить той один-єдиний, ситуативно унікальний, вихід, який є оптимальним для розвитку конкретного учня на цей час і за цих обставин. Педагогічна мудрість закінчується там, де поширюється типовий, стандартизований погляд на дитину і ситуацію, в котрій вона діє.

Діяльність педагогів-майстрів відзначається насамперед тим, що вони спроможні майже миттєво виробляти багатоваріантну картину шляхів

виходу з будь-якої утрудненої чи нетипової навчально-виховної ситуації. На жаль, більшість учителів не володіють мистецтвом психологічного обґрунтування оптимальних педагогічних рішень. Пропоновані задачі спрямовані на те, щоб якоюсь мірою навчити цього мистецтва педагогів і батьків. З цією метою нами розроблено 10 педагогічних ситуацій, котрі взяті із шкільної практики і є типовими для діяльності вчителя. Вони об'єднані однією проблематикою, але в кожній конкретній навчально-виховній ситуації найкращий вихід з неї пов'язаний з різними психологічними засобами педагогічного впливу вчителя на своїх вихованців¹. Мені довелося навмисне поставити вчителя у різні ситуації (класна кімната, шкільний коридор, шкільне подвір'я, вулиця, автобусна зупинка, власний дім тощо), де йому випадає приймати психологічно зважені педагогічні рішення.

Справжній педагог, де б він не був, завжди майстер гуманного виховного впливу, делікатних психомистецьких взаємин. Тому це не стільки професія, скільки покликання, спосіб мислення, стиль життя, нарешті, стан людської душі. У вас, дорогий колего, за допомогою нижче пропонованого тесту є можливість перевірити свою гуманно-психологічну грамотність, а відтак і потенційну педагогічну майстерність.

¹ С.Л. Рубінштейн у зв'язку з цим пише: "Розв'язування задачі здійснюється різними і дуже багатоманітними способами – залежно передусім від характеру самої задачі". І далі: "Розв'язок чи спроба розв'язати проблему здебільшого передбачає задіяння тих чи інших положень з наявних знань у ролі методів, або засобів її розв'язування" [24, с. 322].

Єдине, що хотілося б підкреслити, стосується певної відмінності між реальними педагогічними проблемними ситуаціями та описаними в тексті, тобто змодельованими і сутнісно зафіксованими за допомогою мови. Останні – це своєрідний ескіз, а в кращому разі – фотографія перших, – тотально складних, багатопредметних, динамічних, типових і непересічних водночас. Тому не треба вимагати від запропонованих тестових ситуацій і задачних розв'язків емпіричної повноти та життєвої вичерпності, адже вони фіксують сутнісне, визначальне, найнеобхідніше. І якщо в їх змісті не фіксується школа, клас, вік чи стать учнів, то це означає, що по-перше, це неістотні для конкретного педагогічного випадку відомості і, по-друге, вони є загальноприйнятими й соціально позитивними (див. § 3).

Практична психологія, – безперечно специфічна сфера професійного мислезреалізування і зваженої психологічної роботи. В нашому науковому підході вона спирається і взаємодіє з іншими різновидами останньої – теоретичною, методологічною, проектно-конструкторською, експериментальною і методичною діяльностями [див. 42]. Тому між психолого-педагогічною наукою і шкільною практикою наявна неподільна діалектична єдність. Це означає, що пряме і безпосереднє перенесення теоретичних знань у перебіг життєвого досвіду, як і зворотнє делегування практичних здобутків у теоретичні системи, не лише немає сенсу, а й просто неможливе без спотворення обох складових сучасного духовно-матеріального виробництва суспільства. Зокрема, відомо, що теоретичні знання, розв'язуючи різноманітні

проблеми науковим методом, вирізняються високою узагальненістю та абстрактністю. Для їх масового використання потрібні кількаразове переструктурування та досвідна адаптація. Водночас “практична діяльність вчителя вимагає перетворення цих знань: з одного боку, вони повинні бути синтезовані та об’єднані навколо певної практичної проблеми, що має багатоманітний і цілісний характер, а з другого – переведені на мову практичних дій життєвих ситуацій, тобто стати засобом розв’язування реальних практичних завдань” [20, с. 5].

Сподіваємося, що нам удалося розв’язати ці завдання під час створення і неодноразового доопрацювання тесту “Хто підніме папірець?”, який, як показала десятирічна практика його широкого застосування у педагогічних колективах України, є важливим інструментом *розвивальної діагностики*, тому що не тільки виявляє культурно-психологічний потенціал учителя, а й розвиває його професійне мислення, емпатійну грамотність, соціально-вартісні та духовно-креативні складові його позитивного Я.

2. ІНСТРУКЦІЯ І СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ ДО ТЕСТУ “ХТО ПІДНІМЕ ПАПІРЕЦЬ?”

“Розв’язок задачі вимагає скрізь і всюди значного вольового зусилля для здолання труднощів, які виникають перед мисленням. Тому вольові якості особистості, наполегливість і цілеспрямованість мають важливе значення для успіху в інтелектуальній роботі” (Сергій Рубінштейн [24, с. 318]).

Кожна нижче запропонована проблема педагогічна ситуація має вісім виходів-розв’язків, а кожний такий вихід, зі свого боку, є рівноцінним за психологічними критеріями і являє собою окрему *психологічну задачу*, що вичленяється з того чи того поля (контексту) змодельованої ситуації. Отож, тест містить 80 психологічних задач. Заповнюючи бланк відповідей, пам’ятайте, що існує всього два варіанти вибору відповідей із восьми: **варіант А** відповідає прийняттю *оптимального психолого-педагогічного рішення*, **варіант Б** – *близького до оптимального*. Тому в бланку відповідей закресліть для кожної ситуації дві клітинки для цих варіантів (*табл. 1*).

Водночас як виняток Ви можете запропонувати до окремих проблемних ситуацій свій вихід чи розв’язок, якщо Вас не влаштовують запропоновані. Тоді його треба записати у нижній частині бланку відповідей біля номера відповідної ситуації як дев’яту версію розв’язання змодельованої психологічної задачі.

Рекомендуємо уважно проаналізувати кожну відповідь, зіставляти між собою всі можливі варіанти-ходи. У нашій ситуації невибір відповіді – також інтелектуальна діяльність особистості над розв’язанням психологічної задачі. Не забувайте, що найбільш правильна відповідь – це перша ідея, думка чи образ. Саме вона найповніше характеризує Ваш досвід. Пам’ятайте, що час виконання всіх завдань тесту обмежений – не більше 20 хв.

Бажаємо успіху.

Таблиця 1

Бланк відповідей до тесту “Хто підніме папірець?”

Прізвище, ім'я, по-батькові _____
 Школа (адреса) _____
 Фах, посада _____
 Рік народження _____ Педстаж _____ Дата обстеження _____
 Звання, нагороди _____

А – оптимальний психолого-педагогічний розв’язок

Б – близький до оптимального психолого-педагогічний розв’язок

		Ситуації																					
		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10			
		Якість психолого-педагогічного розв’язку																					
		А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б		
Психологічні задачі	1																					Психологічні задачі	1
	2																						2
	3																						3
	4																						4
	5																						5
	6																						6
	7																						7
	8																						8
	9																						9
Бали																						Бали	
Сума балів																							
Висновки психолога щодо рівня культурно-психологічної грамотності педагога, батька, вчителя:																							
Ситуації	Можливі власні пропозиції – розв’язки та їх оцінка психологом:																					Бали	
	1-9																						
	2-9																						
	3-9																						
	4-9																						
	5-9																						
	6-9																						
	7-9																						
	8-9																						
	9-9																						
	10-9																						

Ситуація 1. Ви заходите до класу, щоб розпочати навчальне заняття. Учні не готові до уроку: не витерта дошка, на підлозі ганчірка, папірці, огризки фруктів. Ваша перша дія:

- 1 – не зверну уваги на такі дрібниці, привітаюся і, як ні в чому не бувало, розпочну урок;
- 2 – привітаюся, висловлю своє здивування безладдям і запропоную разом підготувати клас до уроку;
- 3 – привітаюся, зроблю зауваження, сам (сама) витру дошку і підберу папірці;
- 4 – висловлю своє невдоволення, з репліками осуду сам (сама) витру дошку, підберу папірці та огризки;
- 5 – привітаюся, попрошу кількох учнів навести порядок у класі, і потім розпочну урок;
- 6 – висловлю своє невдоволення, примушу

кількох учнів негайно прибрати клас – витерти дошку, підняти папірці та огризки;

7 – привітаюся, висловлю своє здивування з приводу нехарактерного для цього класу безладу, запропоную розпочати урок заново: вийду на 30 сек, щоб учні підготувалися до прийомної зустрічі;

8 – привітаюся, підніму ганчірку, мовчки сам (сама) витру дошку, підберу папірці та огризки;

9 – ...

Ситуація 2. Учень з крейдою і ганчіркою відповідає біля дошки. Оцінка “5” (за дванадцятибальною системою). Учень вкрай незадоволений. Перш ніж сісти за парту, він навмисне кидає ганчірку на полицю дошки, але

вона падає на підлогу. *Ваші дії:*

- 1 – поверну учня назад до дошки і примушу підняти ганчірку та покласти її на місце;
- 2 – спочатку зроблю вигляд, що не помітив (ла) роздратування учня, витримаю паузу, а потім запропоную учневі з першої партії витерти дошку;
- 3 – зроблю вигляд, що не помітив (ла) вчинку учня, перейду до наступного етапу уроку;
- 4 – спеціально не привертатиму уваги дітей до вчинку товариша, а викличу ще одного учня, котрий буде виконувати завдання на дошці;
- 5 – зупиню учня і запропоную йому виправити оцінку: поставлю перед ним ще одне навчальне завдання, щоб він виконав його на дошці у самостійному режимі;
- 6 – поверну учня до дошки, висловлю невдоволення його реакцією на справедливую оцінку і примушу підняти ганчірку з підлоги;
- 7 – погоджусь із душевним станом підлітка, запропоную йому краще витерти дошку, написати наступне завдання для всього класу та спробувати його розв'язати першим;
- 8 – висловлю своє невдоволення поведінкою учня, безальтернативно примушу підняти ганчірку з підлоги, зроблю відповідний запис у його щоденнику;
- 9 – ...

Ситуація 3. *Ви з колегою переводите молодших школярів через вулицю з інтенсивним транспортним потоком. Діти переходять дорогу за всіма правилами безпеки. У той час, коли колега з червоною хустинкою була на одному боці вулиці, а ви – на другому замикали колону, один з учнів ненароком упустив м'яч, який покотився під автомобіль. Ваші подальші дії:*

- 1 – дозволите учневі, який упустив м'яч, витягти його з-під коліс автомобіля;
- 2 – зупинитесь перед автомобілем, і попросите когось із дорослих поблизу дістати м'яч (наприклад, іншого перехожого чи шофера);
- 3 – витягнете м'яч разом з учнем, котрий упустив його;
- 4 – попросите шофера, під автомобілем котрого знаходиться м'яч, щоб він дістав його вам, а потім разом із учнями подякуєте за послугу;
- 5 – після того, як діти перейдуть вулицю, витягнете м'яч з-під автомобіля разом з колегою;
- 6 – розгнівається і кинетесь самі під автомобіль, щоб узяти м'яч;
- 7 – зупините колону дітей посеред дороги, разом з колегою відстанете з-під автомобіля м'яч і рушите далі;
- 8 – перейдете з учнями дорогу, зачекаєте, доки дорога звільниться від транспорту, і заберете м'яч та обговорите проблему безпечного переходу вулиці разом із вихованцями;
- 9 – ...

Ситуація 4. *Ви стоїте на зупинці, де чекають автобуса знайомі вам люди і група ваших вихованців-шестикласників. Останні розважаються, сміються. Один з підлітків кидає жмут газетного паперу на іншого. Шестикласники сперечаються, але все*

закінчується сміхом. Проте газетне шмаття залишається. Ваші дії у цій ситуації:

- 1 – звернете увагу шестикласників на негарну поведінку і примусите їх прибрати папір;
- 2 – висловіте здивування з приводу такої поведінки ваших завжди слухняних вихованців і запропонуйте їм підняти папір;
- 3 – звернетесь до оточуючих з осудом поведінки шестикласників і, для прикладу, піднімете один папірець самі;
- 4 – покличете до себе двох невгамовних хлопчаків і запитаете, як вони самі оцінюють своє поведіння;
- 5 – підійдете до групи шестикласників і розпочнете доброзичливу і водночас ділову розмову про те, який авторитет школі вони створюють, переконаєте, що папір потрібно підняти;
- 6 – висловіте здивування поведінкою шестикласників і піднімете папірці самі;
- 7 – не будете "помічати" поведінки школярів;
- 8 – "не помітите" не зовсім гарних учинків учнів, але наступного дня у школі все їм пригадаєте;
- 9 – ...

Ситуація 5. *Ви йдете містом зі своїми – сином-підлітком і шестирічною донькою. Діти смакують морозивом. Проминувши урну, він син кидає обгортку від морозива і ... не поцілює в її чашу. Ваші дії:*

- 1 – зробите вигляд, що нічого не трапилося;
- 2 – скажете, щоб син підняв папірець і кинув його до урни;
- 3 – висловіте невдоволення діями сина і примусите його підняти папірець навіть тоді, коли він цього не хоче робити;
- 4 – зробите зауваження синові, але не будете його примушувати піднімати папірець, підете далі;
- 5 – звернетесь до доньки з осудом поведінки її братика, поки син не повернеться і не підбере папірець;
- 6 – мовчки самі повернетесь, піднімете папірець і кинете його до урни;
- 7 – пожартуєте щодо вправності сина і запропонуйте повторити спробу доти, доки не буде успіху, а потім привітаєте його за влучність;
- 8 – зробите вигляд, що нічого не помітили, але вдома під час вечері, у сімейному колі, висловіте своє негативне ставлення до дій сина у ситуації з папірцем;
- 9 – ...

Ситуація 6. *Перерва у школі. Ви йдете коридором, де стоять десятикласники. Поблизу них валяється жмут паперу. Ваші дії:*

- 1 – проходите мовчки;
- 2 – вітаєтесь, затіваєте розмову з учнями, але нічого особливого "не помічаєте";
- 3 – зробите зауваження старшокласникам, не зупиняючись і не вимагаючи підняти папір;
- 4 – вітаєтесь, заводите розмову з учнями на вільну тему, мимохідь просите їх підняти папір і дати його вам, ще трохи продовжуєте розмову і йдете далі;

- 5 – самі мовчки піднімаєте папір;
- 6 – звернетесь до слухняного старшокласника з проханням, щоб він підняв папірець;
- 7 – привітливо вітаєтесь і пропонуєте між іншим підняти папір та кинути його до урни;
- 8 – вітаєтесь, робите вигляд, що нічого не трапилося, але відразу ж на уроці висловлюєте своє невдоволення з приводу низького культурного рівня розвитку старшокласників.
- 9 – ...

Ситуація 7. *Перерва. Ви черговий учитель по шкільному подвір'ю. Бачите, що на газонах біля школи чимало папірців. Ваші дії:*

- 1 – заведете розмову з підлітками і запропонуєте їм разом з вами зробити добру справу – прибрати територію школи;
- 2 – покличете школярів, що стоять найближче і примусите їх підняти папірці;
- 3 – покличете до себе найменших дітей і попросите їх прибрати подвір'я;
- 4 – самі нічого робити не будете, а згодом скажете про "паперове сміття" представникові шкільної дирекції;
- 5 – покличете до себе найслухнянішого, на ваш погляд, учня і доручите йому прибрати папірці;
- 6 – підійдете до групи старшокласників і запропонуєте їм прибрати папірці; якщо ж вони відмовляться, то іронічно погрозите їм відповідною оцінкою;
- 7 – запропонуєте двом-трьом учням зібрати папірці за хорошу оцінку з того предмета, який ви викладаєте;
- 8 – почнете розмову з кількома учнями на вільну тему; похвалите їх за хорошу поведінку (не важливо, чи є вона такою насправді), звернете увагу на папірці і підведете учнів до рішення прибрати їх, допоможете їм у цій роботі;
- 9 – ...

Ситуація 8. *Щойно закінчилося новорічне свято в учнів Вашого класу. Вже пізно. Потрібно прибрати класну кімнату. Ваші пропозиції і дії:*

- 1 – залишити класну кімнату неприбраною, але призначити чергових, які наведуть порядок наступного дня;
- 2 – залишити все, як є, а наступного дня зібратися всім колективом і навести лад у класі;
- 3 – таємно від учнів приготувати призи і під кінець вечора організувати гру-змагання: хто буде найбільш активним під час прибирання класної кімнати;
- 4 – зобов'язати колектив класу призначити чергових, які й приберуть кімнату;
- 5 – запропонувати всім, хто бажає, залишитися прибрати класну кімнату, надати повну свободу у виборі виду роботи, регламентуючи при цьому тільки час виконання окремих завдань;
- 6 – зобов'язати учнів, котрі живуть поблизу школи, прибрати клас;
- 7 – заочно організувати групу найслухняніших учнів і з ними прибрати класну кімнату;
- 8 – скласти графік чергування учнів класу

- на півріччя, тому ніяких проблем не буде;
- 9 – ...

Ситуація 9. *Ви пішли до магазину за хлібом. П'ятирічний син залишається вдома сам. Він читає казку. Ви повертаєтесь через 10 хв і бачите таку картину: син розкидав свою бібліотечку по всій кімнаті. Ваші дії:*

- 1 – з'ясуєте, що сталося і допоможете синові зібрати книжечки;
- 2 – посварите сина і зберете книжки самі;
- 3 – пожартуєте з приводу такої ситуації і скажете, що треба негайно все скласти, оскільки ось-ось до нього може зайти його товариш, якого ви щойно бачили на вулиці;
- 4 – погрозливо подивитесь на сина і посварите його, примусите скласти книжки так, як вони лежали раніше;
- 5 – висловіте невдоволення з приводу такої картини, запропонуєте синові прибрати книжечки, інакше він не одержить цукерок, які ви щойно купили в магазині;
- 6 – здивуєтесь з такої поведінки сина, висловіте йому довіру, що він усе зуміє привести до ладу, тим більше, що ви скоро йдете на подвір'я гуляти;
- 7 – накричите на маленького "негідника" і поставите його в куток, а самі швиденько зберете книжечки;
- 8 – висловіте невдоволення діями сина, примусите його прибрати книжки, а якщо він не послухається, то вдастесь до фізичного покарання;
- 9 – ...

Ситуація 10. *Ваша донька – випускниця середньої школи. Вона складає іспит. Під вечір Ви заходите до її кімнати і подумки констатуєте, що в кімнаті давно ніхто не прибирав: підручники та інші книжки, списані папери лежать на столі, ліжку, підлозі, всюди на стільцях висить одяг тощо. Ваші слова і дії у цій ситуації:*

- 1 – пропонуєте дочці відпочити разом з Вами, але тільки після наведення порядку в домі – кожний у своїй кімнаті;
- 2 – звернете увагу на безладдя в кімнаті, але переведете розмову на важливішу тему;
- 3 – подивуєтесь безладу і запропонуєте доньці прибрати у своїй кімнаті;
- 4 – здивуєтесь безладу і самі почнете прибирати, якщо донька не допомагає Вам у роботі, все рівно справу доведете до кінця;
- 5 – обуритесь розгардіяшу в кімнаті, запропонуєте доньці навести порядок і лише після цього будете розмовляти про очікуваний екзамен, а поки що вийдете з її кімнати;
- 6 – розпочнете доброзичливу розмову про сьгоднішні проблеми доньки, прагнете допомогти досвідом, своїми знаннями і, не зосереджуючи увагу на безладі, згодом прибирете разом з донькою у кімнаті;
- 7 – запропонуєте доньці відпочити, вийти на вулицю і під час її відсутності прибираєте у кімнаті;
- 8 – не звернете уваги на безладдя у кімнаті; поведете розмову про очікуваний екзамен;
- 9 – ...

3. ОБРОБКА І НОРМУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУВАННЯ

“Сформулювати, в чому саме питання, – означає вже піднятися до певного розуміння, а зрозуміти задачу чи проблему – означає якщо її не розв’язати її, то принаймні відшукати шлях, тобто метод, для її розв’язання”
(Сергій Рубінштейн [24, с. 322]).

Тестування учителів, батьків, викладачів, студентів педучилищ і педуніверситетів можна проводити індивідуально, малими та великими групами. У будь-якому разі обстежуваний має працювати із стимульних матеріалом та бланком відповідей самостійно. Із десятирічного досвіду проведення навчально-психологічних тренінгів пропонуємо таку *процедурну схему* кількісно-статистичної обробки одержаних результатів.

1. Первинне кількісне підрахування суми набраних балів кожним учасником тестування за ключем та дозаповнення бланків відповідей. Наявність ключа (*див. додаток*), що створений на основі психологічного аналізу ефективності ситуативних виходів-розв’язків, дає змогу кожному розв’язку дати цілком аргументовану оцінку – від -3 балів до $+3$. Тому, незважаючи на якість психолого-педагогічного розв’язку (А чи Б), всі позитивні та негативні оцінки підраховуються як звичайна математична сума. Одержаний доданок – це і є *первинний показник* рівня культурно-психологічної грамотності, або, так звана, “*сура*” оцінка, з якою проводяться відповідні математичні операції та аналітичні дії.

Для прикладу наведемо повністю заповнений обстежуваним і психологом бланк відповідей (*табл. 2*), що за *табл. 4* (*див. попереду*) відповідає середньому рівню культурно-психологічної грамотності (*див. § 4*).

2. Нормування результатів тестування педагогічних колективів та академічних груп керівників освітніх закладів шляхом побудови процентильної таблиці, що за допомогою станайної шкали дає змогу визначити культурно-психологічну грамотність кожного учасника розв’язкового обстеження.

Із квітня 1992 року, коли вперше, тоді ще в НДІ психології Міністерства освіти України, були обстежені 28 учасників республіканського конкурсу “Учитель 1992 року”, кілька тисяч педагогів узяли участь у виконанні цього тесту. Головним чином це були учителі-дослідники експериментальних шкіл, які проходили перепідготовку до професійної інноваційної діяльності через навчальні тренінги, науково-методичне проектування, психодіагностичне експериментування та психомистецьке зреалізування модульно-розвивального процесу, а також керівники усіх управлінських ланок системи національної освіти, котрі з 1994 року по 1999 проходили підвищення кваліфікації в Державній академії керівних кадрів освіти (м. Київ).

Зокрема, під час тренінгового навчання первинні результати учасників фіксувалися на дошці у вигляді таблиці (*див. перші дві колонки табл. 3*), а потім визначався рівень культурно-психологічної грамотності кожного шляхом переведення первинних оцінок (балів) у стандартизовані, передусім у шкалу процен-

Таблиця 2

Взіреть заповненого бланку відповідей до тесту “Хто підніме папірець?”

Прізвище, ім'я, по-батькові. *Сурма Надія Анатоліївна*
 Школа (адреса) *№ 2 міста Іллінци Вінницької області*
 Фах, посада *учитель, заступник директора з науково-методичної роботи*
 Рік народження *1962* Педстаж *15 років* Дата обстеження *11 травня 1999 р.*

Звання, нагороди *відмінник освіти України*

A – оптимальний психолого-педагогічний розв'язок,

B – близький до оптимального психолого-педагогічний розв'язок.

		Ситуації																					
		1		2		3		4		5		6		7		8		9				10	
		Якість психолого-педагогічного розв'язку																					
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
Психологічні задачі	1																						
	2	+																					
	3																						
	4																						
	5		+																				
	6																						
	7																						
	8																						
	9																						
Бали		2	1	2	3	2	-1	2	0	0	1	1	2	3	0	1	2	3	2	1	-1		
Сума балів: 26																							
Висновки психолога щодо рівня культурно-психологічної грамотності педагога: <i>педагогічна компетентність із середнім рівнем грамотності</i>																							

тилів і станайнову шкалу (див. наступні чотири колонки). Психометричне і процедурно-технологічне обґрунтування цього етапу обробки та інтерпретації здобутих результатів детально висвітлене нами під час запровадження системної диференціації навчання за показниками інтелектуальних тестів [38] і науково-психологічного пізнання особистісної адаптованості за авторським опитувальником “Наскільки Ти адаптований до життя?” [39]. В аналізованому випадку воно нічим не відрізняється. Так, крім психорозвиткового впливу проблемно-діалогічного змісту тестових завдань, така наочна демонстрація перетворення первин-

них оцінок у стандартизовані дає змогу вчителю (керівникові) побачити реальну практичну значущість психологічних знань, зіставити свої кількісні дані з відповідними показниками колег, нарешті з'ясувати свої сильні і слабкі сторони в опануванні мистецтвом психологічного впливу та виробити особисту програму професійного вдосконалення.

Отож побудова процентильних таблиць має передусім навчально-пізнавальне та аналітичне значення, а не статистичне, оскільки обстежувана вибірка здебільшого недостатня для об'єктивного оцінювання одержаних статданих. Про це треба відкрито сказати учасникам обстеження, а також

Таблиця 3.

Процентильна таблиця зведених результатів тестування культурно-психологічної грамотності учителів-дослідників ЗОШ № 2 м. Ілліноці Вінницької області за методикою “Хто підніме папірець?” (11 травня 1999 р., вибірка 45 осіб)

Первинна оцінка, бали (x)	Частота кожної первинної оцінки (f)	Сукупна частота кожної первинної оцінки (cf)	Процентилі (Pr)	% у вибірці за станай-новою шкалою	Рівні культурно-психологічної грамотності вчителів школи
36	1	45	100	4	1 – винятково високий (1 особа)
34	2	44	97,8	7	2 – дуже високий (4 особи)
32	2	42	93,3		
31	3	40	88,9		
30	1	37	82,2	12	3 – високий (4 особи)
29	3	36	80,0		
28	3	33	73,3	17	4 – вище середнього (6 осіб)
27	4	30	66,7		
26	7	26	57,8	20	5 – середній (12 осіб)
24	1	19	42,2		
23	4	18	40,0	17	6 – нижче середнього (9 осіб)
22	5	14	31,1		
21	3	9	20,0	12	7 – низький (4 особи)
20	1	6	13,3		
19	1	5	11,1	7	8 – дуже низький (3 особи)
18	2	4	8,9		
10	2	2	4,4	4	9 – вкрай низький (2 особи)
-	-	0	0		

наголосити на *ігровому характері* тестових завдань, котрі задля розвиткових цілей моделюють проблемні педагогічні ситуації і виходи-розв'язки у просторі найбільш імовірних психологічних задач. У реальному житті все здебільшого складніше. Вибрані варіанти відповідей – це оптимальні способи пошукової дії, які й відображають той чи той культурно-психологічний потенціал людини.

3. Стандартизація тестових оцінок та створення класифікації показників культурно-психологічної грамотності українських педагогів, що істотно спрощує нормування і дає змогу зіставляти отримані результати у різних обстежуваних.

Збір первинної кількісної інформації щодо виконання тесту “Хто підніме папірець?” педагогами та керівниками навчально-виховних закладів упродовж останніх восьми

років дав змогу накопичити більше 3 тисяч індивідуально заповнених бланків обстеження. На основі цієї вибірки, що географічно зачіпає всі куточки України, нами створена *класифікація показників* культурно-психологічної грамотності педагогів (**табл. 4**). Причому остання розмежована на три різновиди.

По-перше, це *психолого-педагогічна майстерність*, яка ґрунтується на низці високорозвинутих здібностей учителя як ефективного педагога і психолога, а саме здатностей: а) глибоко розуміти почуття і думки учнів (емпатія), б) гнучко вибудувувати стратегію актуальної розвивальної взаємодії (динамізм), в) володіти собою у стосунках з класним колективом і кожним учнем зокрема (емоційна стійкість), г) самореалізуватися в паритетній освітній співдіяльності на тлі утвердження власної пози-

Таблиця 4

Класифікація показників культурно-психологічної грамотності педагогів України (вибірка 3000 осіб)

Вид культурно-психологічної грамотності	Рівні функціонування культурно-психологічної грамотності	Показники культурно-психологічної грамотності (в балах)	% виявлення за станаймовою шкалою
I. Психолого-педагогічна майстерність	1. Винятково високий	50÷41	4
	2. Дуже високий	40÷37	7
	3. Високий	36÷33	12
II. Педагогічна компетентність	4. Вище середнього	32÷29	17
	5. Середній	28÷25	20
	6. Нижче середнього	24÷20	17
III. Професійна обізнаність	7. Низький	19÷14	12
	8. Дуже низький	13÷8	7
	9. Вкрай низький	7÷-35	4

тивної Я-концепції (самоактуалізація), д) здійснювати повнозмістове самоусвідомлення ефективності своїх розв'язково-освітніх взаємин із вихованцями (рефлексивне управління). Цей різновид грамотності характеризується співпаданням найкращих завдань, планів, проектів і навіть мрій педагога з явно унікальними, талановитими результатами його діяльності, а також потрійним конструктивним впливом у кожний момент взаємостосунків – на обставини і ситуації, внутрішній світ учня і власну психодуховність. Тоді, щонайперше, він оцінює себе через формат можливостей, готовностей і вчинкових діянь учнів. Звідси, власне, його межова відкритість проблемному світу, позитивним переживанням і думками, високе вдовolenня педагогічною працею, радість від спілкування з учнями, колегами, батьками.

По-друге, педагогічна компетентність, серцевину котрої становлять: а) доброзичливий стиль мислення і поведінки дипломованого спеціаліста, б) висока толерантність, повага і водночас відкрита вимогливість до учнів, в) орієнтація на власний досвід роботи у школі під час аналізування, проектування та розв'язування педа-

гогічних задач і проблем, г) здатність до об'єктивної самооцінки і самоконтролю в будь-яких ситуаціях міжособистісних взаємин, д) соціально-психологічне вивершення у навчально-виховній співдіяльності з учнем за усталеними педагогічними нормами і неписаними правилами. Зазначений вид грамотності забезпечує позитивний результат професійного впливу педагогів на школярів. Він є масовим, оскільки повно відповідає існуючій освітній моделі – класно-урочній та лекційно-семінарській системам, що реалізують пізнавально-інформаційну парадигму розвитку національної освіти [9; 35; 40]. Водночас професійна діяльність такого рівня культурно-психологічної грамотності не завжди гарантує співпадання цілей, завдань і проектів із результатами здійснених педагогічних впливів, дій та прийнятих рішень. Це передусім можна пояснити браком якісної психологічної підготовки, надмірним зосередженням учителя на навчально-виховних успіхах учня та невмінням розуміннево проникати у його внутрішній світ, вибирати адекватні соціальній ситуації способи і засоби міжособистого контактування. Тому в класичного ефективного вчителя

можливі тимчасові проблеми у взаєминах з окремими учнями чи навчальними групами, небажання гуманізувати шкільне середовище і самореалізуватися.

По-третє, *професійна обізнаність*, котра характеризує вчителя виключно як фахівця-предметника, котрий здатний ефективно навчати, володіє сучасними формами і методами організації учнівської діяльності. Проте його мало цікавить не лише педагогічна і вікова психологія, а й внутрішній світ учня, його реальне мотиваційне, пізнавальне, емоційне, вольове та духовне наповнення. Педагог з аналізованими рівнями культурно-психологічної грамотності прагне уникати міжособистих ускладнень, і це йому здебільшого вдається, оскільки живе за принципом: “Все має бути зрозумілим”. Певна функціонально-рольова обмеженість такого педагога компенсується чітким набором стереотипів і норм, за якими проектується і здійснюється діловий та інформаційний обмін з вихованцями. Імовірна ситуація, що він самоізолюється від соціального життя школи, інноваційних перетворень чи необов’язкових заходів, а живе у своєму локальному світі перевірених знань, ефективних умінь і методів, близьких та очевидних ідеалів, оцінок, переконань. І лише серйозна професійна справа, або причетність педагогічного колективу до систематичної пошуково-методичної роботи можуть стимулювати вчителя-предметника до розширення поля власної гуманітарної культури, збагачення його науково-психологічними знаннями та дієвими психонавіювальними вміннями.

Отже, пропоновані тестові норми дають змогу не тільки кількісно регламентувати та уніфікувати ре-

зультати обстеження культурно-психологічної грамотності педагогів за методикою “Хто підніме папірець?”, а й дозволяють здійснювати пропедевтичну характеристику отриманих даних за відповідними різновидами та рівнями. Новостворена класифікація показників також має ту незаперечну перевагу, що не інтерпретує нижчі види та низькі рівні грамотності з негативних концептуальних позицій, тобто як професійну дефективність, нездоланну особисту неспроможність чи приречену педагогічну недосконалість. Просто шлях до психологічної мудрості у кожного свій – тернистий, тривалий, нескінченний.

4. Застосування розвивально-діагностичної методики у системах фундаментального, крос-культурного та лонгітюдного соціально-психологічного експериментування з метою визначення динаміки зростання культурно-психологічної грамотності педагогів, вихователів, викладачів, батьків.

Від моменту створення і донині тест “Хто підніме папірець?” входить до авторської програми підготовки вчителя як професійного психолога і дослідника [32; 35; с. 183–210]. Він є одним із важливих засобів моделювання розвивально-педагогічних ситуацій за умов проведення групового навчально-психологічного тренінгу з учителями експериментальних шкіл, які впроваджують модульно-розвивальну систему [9; 11; 35; 40; 46]. Зокрема, емпіричний факт зростання психологічної грамотності вчителів ЗОШ №10 м. Бердичева Житомирської області з 1995 по 1997 роки науково обґрунтований у дисертаційному дослідженні та окремій статті О. Гуменюк [9; 10, с. 127–129].

Психологами-дослідниками базових шкіл Інституту експериментальних систем освіти одержані аналогічні дані, що свідчать про більше чи менше позитивне зрушення в культурно-психологічній майстерності педагогів, змістовно причетних до повноцінної інноваційної діяльності. Для прикладу подамо результати дослідження динаміки аналізованої грамотності педагогічного колективу ЗОШ №2 м. Іллінці Вінницької області з 1997 (підготовчий етап експерименту) до 2002 року (проектно-методичний етап) (*табл. 5*).

Перше, що одержало наочне підтвердження, стосується істотного зростання культурно-психологічної грамотності вчителів іллінецької школи за п'ять років складного експерименту: від початкового ("нульового") етапу до третього, проміжного, що підтверджує усереднений показник первинних оцінок: 1997 рік – 25,2 бали, 1999 – 26,5 і 2002 – 29,4, тобто факт досліджуваного піднесення кількісно становить 4,2 бали між середніми значеннями на початку нововведень і на сьогодні.

Очевидно, що це зростання безпосередньо спричинене новим розвитковим змістом діяльності школи й передусім низкою системних експериментальних змін. Так, на *першому, концептуально-діагностичному*, етапі спроектованого пошуку: 1) нами проведені два навчальних тренінги (всього 80 год), які сприяли поліпшенню методологічної і психологічної культури вчителів і дали змогу перемістити їхню увагу з навчального матеріалу на розвивальну взаємодію з учнями; 2) впроваджена інноваційна технологія організації освітнього процесу школи, основу якої становить модульно-розвивальний розклад

занять (формула два і три навчальних заняття по 30 хв); 3) переважно виконана програма комплексних психологічних обстежень учителів та учнів, що виявила і стимулювала розвиток розумових, соціальних і творчих здібностей кожного учасника інноваційного навчання; 4) перші спроби наставників і вихованців професійно працювати із психолого-педагогічним змістом міжсуб'єктних взаємостосунків, керуючись принципами і вимогами нормативного перебігу цілісного модульно-розвивального процесу. На *другому, проектно-методичному*, етапі: 1) вчителями здійснений перехід до соціально-культурної стратегії управління навчальними курсами, для чого підготовлені авторські граф-схеми; 2) ними науково спроектований освітній зміст навчальних модулів як гармонійна єдність знань, умінь, норм і цінностей; 3) апробована кожним педагогом технологічна модель утілення цілісного модульно-розвивального циклу у взаємозалежності восьми основних етапів (установчомотиваційний – змістово-теоретичний – оцінювально-смісловий – адаптивно-соціальний – світоглядно-узагальнювальний – контрольно-рефлексивний – духовно-естетичний – спонтанно-креативний); 4) повторно виконана програма комплексних психодіагностичних обстежень та в цілому освоєна учнями нова соціально-культурна роль у навчальному процесі – партнера-творця кращого етнонаціонального досвіду за принципом "тут – тепер – повно".

Другий важливий момент стосується особливостей зростання показників культурно-психологічної грамотності після першого етапу інноваційного експерименту: має місце

Таблиця 6

Динаміка зростання показників культурно-психологічної грамотності учителів-дослідників ЗОШ №2 м. Іллініці Вінницької області за етапами експерименту з модульно-розвивального навчання (тест “Хто підніме папірець?”, вибірка 45 осіб)

Етапи експерименту з модульно-розвивального навчання та різниця показників між роками в організації професійної інноваційної діяльності	Різновиди та рівні культурно-психологічної грамотності, у %		
	Психолого-педагогічна майстерність: винятково, дуже і власне високий рівні	Педагогічна компетентність: вище, нижче і власне середній рівні	Професійна обізнаність: вкрай, дуже і власне низький рівні
Підготовчий – 1997	4,4	66,8	28,8
Перший: концептуально-діагностичний – 1999	8,9	82,2	8,9
Другий: проектно-методичний – 2002	28,9	64,4	6,7
Різниця між 1999 і 1997 роками, у %	4,5	15,4	- 19,9
Різниця між 2002 і 1999 роками, у %	20,0	- 17,8	- 2,2
Різниця між 2002 і 1997 роками, у %	24,5	- 2,4	- 22,1

істотне примноження психосоціальних можливостей тих учителів, котрі на початку експериментування мали винятково і дуже низький, власне низький та нижче середнього рівні досліджуваної грамотності. Кількісно цей приріст відображається зменшенням відсотку вчителів, для яких визначальною є професійна обізнаність (на 19,9%, тобто на 9 осіб), та збільшенням педагогічно компетентних і психологічно функціональних виконавців науково-пошукової програми (відповідно на 15,4% і 4,5%) **(див. табл. 6)**. Пояснити виявлену тенденцію можна лише винятково конструктивним впливом вищезокреслених експериментальних умов, котрі дали змогу добре обізнаним, але традиційно налаштованим і внутрішньо апатійним педагогам переглянути зміст своєї освітньої

діяльності і, щонайперше, переорієнтуватися із навчально-предметних на соціально-психологічні параметри в організації реальної педагогічної взаємодії. Одержавши на тренінгових заняттях могутній полімотиваційний імпульс до творчості і самореалізації, вони піднялися до середніх і навіть високих рівнів здійснення навчально-виховної роботи як бажаного психомистецького дійства.

Природно, що діапазон поліпшення відповідних показників у поведінці та діяльності тих педагогів, які й до цього прагнули вчительської досконалості, виявився дещо меншим, хоча все ж досить помітним і сутнісно важливим для успішного започаткування експерименту.

Третій фундаментальний емпіричний факт підтверджує свого часу обґрунтовану нами *гіпотезу* про те,

що саме на *другому, проектно-методичному*, етапі має спостерігатися спалах інноваційної творчості полівмотивованих, високоздібних та обдарованих педагогів. Власне, це й підтверджують кількісні дані (*табл. 6*): у 1997 році із педколективу на рівні психолого-педагогічної майстерності працювало 4,4% (2 особи), в 1999 – вже 8,9% (4 особи), в 2002 – аж 28,9% (13 осіб); відповідно приріст на цих найвищих щаблях культурно-психологічної грамотності між етапами експериментування становить 4,5% та 20,0%, і всього за час дослідження – 24,5%.

Експериментально підтверджений спалах продуктивності інноваційної діяльності вчителів школи має цілком закономірне пояснення, якщо зважати на те, що психолого-методична творчість систематично організовувалася як взаємодоповнення колективних та різногрупових форм пошукової роботи на предмет створення кожним педагогом авторських програмово-методичних засобів – граф-схем навчальних курсів, соціокультурних матриць, змістових модулів у вигляді сторінок міні-підручника. Крім того, важливою умовою загального успіху стала безпосередня практична участь учителів-дослідників у реалізації повної технологічної схеми цілісного модульно-розвивального циклу, а також їхні спроби фрагментарно налагодити розвивальну взаємодію з класом та опанувати техніками психомистецького ведення освітнього процесу як культуротворення.

Отже, система фундаментального експерименту з упровадження модульно-розвивального навчання як інноваційній освітній оргмоделі поетапно (за роками, дослідницькими завданнями і змістом нововведень)

забезпечує істотне зростання культурно-психологічної грамотності учителів з різним рівнем базової професійної підготовки. Вона передусім навчає кожного глибоко і всебічно орієнтуватися у внутрішньому світі школярів, убачати неповторність і багатоманіття їхньої індивідуальності, спираючись на наукові, у т.ч. психодіагностичні та експертні, засоби пізнання та гуманного перетворення шкільного довілля. В результаті педагог-дослідник оволодіває *мистецтвом психокультурного обґрунтування оптимальних педагогічних рішень*, набуває мудрості найкращим чином діяти у складних освітніх та життєвих ситуаціях. Відтак не тільки реалізується настаново-побажання учителям К. Ушинського: “Вивчайте закони тих психічних явищ, котрими ви прагнете керувати, і вчиняйте, розуміючи ці закони і ті обставини, в яких ви хочете їх застосувати” [27, с. 55], а ще й сам наставник ґрунтовно пізнає свій внутрішній світ, розширює його незвідані розвиткові горизонти, нарешті самостійно творить і збагачує власну Я-концепцію.

4. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВ'ЯЗКІВ У КОНТЕКСТІ АВТОРСЬКОГО КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ОБҐРУНТУВАННЯ

**“Основний закон життя
формується так: кожний
мудрий заднім числом, коли
подія стає історією”
(Автор)**

Теоретико-методологічні засади задачної організації людської діяль-

ності контурно висвітлені у §1 цієї статті. Водночас, незважаючи на їх фундаментальну наукову вагомість і вірогідність, поза прискіпливим аналізом залишається *ситуативна складова проблемно-задачного ставлення до світу*, котра характеризується безперервним взаємодоповненням зовнішнього (середовищного) і внутрішнього (особистого) аспектів соціального життя людини. На наш погляд, вдалими доповненнями до усталених теоретичних поглядів на процеси постановки і розв'язування різноманітних задач є запропонована нами більше десяти років тому *психодидактична теорія навчальних проблемних ситуацій* та одна із головних її концепцій – структурно-функціональна *модель внутрішньої проблемної ситуації* [33; 36; 41; 43]. Внутрішня проблемна ситуація – організована сукупність умов і засобів розгортання пошукової продуктивної активності і спрямованої мислєдіяльності, яка забезпечує рівновагу між людиною і світом шляхом відкриття нових явищ, їх властивостей, відношень, ознак. Її функціонування у психічному світі особи з моменту неявного зародження і до моменту повного зняття має двофазний (формування і переборення) характер: перша активізує перебіг саморганізованого цілісного перебігу процесів розвитку і функціонування вмотивованої пошукової активності, друга – усунення та зняття інтелектуального напруження і внутрішнього дискомфорту. “Своєрідною межею між цими двома фазами є той момент пізнавального пошуку, коли пізнавально-сміслова суперечність максимально загострена у свідомості особистості – під час переходу від словесного формулювання проблеми до її розв’я-

зання” [43, с. 32].

Водночас повний функціональний цикл внутрішньої проблемної ситуації містить чотири етапи (виникнення – становлення – розв’язування – зняття), на початку яких розвивається *проблемогенна ситуація*, а в кінці – *постпроблемна*, повно переборена особою. Серед загальних закономірностей психозмістовного наповнення зазначених етапів основними є три: а) єдності і взаємодоповнення джерел і форм проблемності, б) різноманітності форм вияву пошукової пізнавальної активності, в) діалектичності процесів розвитку і функціонування проблемної ситуації.

Пояснити зазначені складні взаємозалежності дають змогу дві класифікації, що створені нами на методологічному підґрунті використання філософських категорій “сутність – явище” і “загальне – особливе – одиничне”. В результаті перша (**табл. 7**) розкриває діалектику трьох різних груп *джерел проблемності*, кожна з яких забезпечує відмінні способи функціонування та розв’язування проблемних ситуацій і по-різному стимулює особистість до самостійного оволодіння знаннями, нормами і методами науки, та трьох співзначних етапів розвитку проблемного мислення, які й характеризують динамічну архітектоніку внутрішнього спричинення перебігу процесів угледіння та бачення людиною проблем; друга (**табл. 8**) пропонує оригінальний спосіб методологічного вирішення питання щодо *діалектики проблемно-діалогічних форм пізнання*, розрізняючи їх внутрішню формобудову (проблемність пізнавального процесу) і зовнішнє формовиявлення (його діалогічність).

Таблиця 7

Класифікація джерел проблемності пізнавального процесу

		Тип діалектичного зв'язку по горизонталі		
		Загальне	Особливе	Одиничне
Тип діалектичного зв'язку по вертикалі	Сутність (внутрішні форми)	Суб'єктивно-особиста невизначеність	Інтелектуальне утруднення	Пізнавально-смилова суперечність
	Явище (зовнішні форми)	Передчуття і передбачення проблемності: невизначення проблеми	Проблема поставлена в неявному вигляді: углядіння проблеми	Проблема поставлена в явному вигляді: бачення проблеми

Отож подвійне ситуативне спричинення проблем і задач вказує на те, що процес їх виникнення відбувається тільки на певних стадіях розгортання пізнавального процесу у внутрішньому світі людини. Так, пізнавальна потреба, стимулюючи пошукову активність, деталізується через пізнавальний мотив, а останній у вигляді проблеми наближає момент відкриття особою суб'єктивно нового знання, сприяє визначенню нею власної мети, й відтак – постановці конкретних задач. При цьому “найперша ознака думуючої людини – бачити проблеми там, де вони є” [24, с. 322].

У ситуаціях організованого та тимчасового навчання саме на основі зовні створеної чи змодельованої проблемної ситуації формулюється проблема і водночас одне, або декілька проблемних запитань, а

згодом – задача. З іншого боку, “внутрішня проблемна ситуація не завжди зникає навіть у задачі й може існувати як поза, так і всередині процесу її розв'язування, що здебільшого по-різному відбивається на пошуковій активності і продуктивності мисленневої діяльності” [43, с. 32].

Проблема і задача – це різні знакові моделі проблемної ситуації. Тому будь-яка проблема утримує її сутнісні елементи, але не кожна проблемогенна ситуація є проблемою, вона нею повинна ще стати. Проблемна задача також постає з навчальної проблемної ситуації, або передує їй у разі вдало озадаченої поведінки чи діяльності; вона характеризує необхідність виходу розв'язувача за межі відомих йому алгоритмічних способів дії і виникає тоді, коли вдається приблизно визначити невідоме,

Таблиця 8

Класифікація провідних форм проблемності пізнання

		Тип діалектичного зв'язку по горизонталі		
		Загальне	Особливе	Одиничне
Тип діалектичного зв'язку по вертикалі	Сутність (внутрішні форми)	Проблемна ситуація	Проблема (гіпотеза)	Задача
	Явище (зовнішні форми)	Комунікативна ситуація	Діалог (бесіда, дискусія)	Запитання

що можна відшукати шляхом перетворення певних умов. “Виникнення задачі – на відміну від проблемної ситуації – означає, що тепер вдалося хоч би попередньо й приблизно розчленувати дане (відоме) й шукане (невідоме). Це розмежування відображається у словесному формулюванні задачі. Наприклад, у звичайній задачі більш-менш чітко фіксовані її вихідні умови (що безпосередньо дано) й вимога, запитання (що необхідно довести, знайти, визначити, вирахувати, побудувати)” [6, с. 38]. При цьому найважливішою особливістю невідомого, як центрального елемента проблемної ситуації, на відміну від шуканого, як центрального елемента завдання, є те, що невідоме завжди характеризується певною мірою узагальнення. Інакше кажучи, шукане здебільшого утримує одиничне відношення, а невідоме – загальне відношення, що властиве цілому класу близьких завдань [див. 16; 17].

Очевидно, що, відображаючи тільки деякі сторони змодельованої проблемної ситуації, завдання може фіксуватися за допомогою знаків і передаватися іншим, стати частиною змісту науки, освіти чи досвіду. На відміну від завдання, навчальна проблема усвідомлюється як така суперечлива ситуація, що утримує несумісну інформацію про об’єкт чи відношення між його елементами. Тому проблема – це особливе пізнавальне завдання, спосіб розв’язування якого невідомий людині й має бути знайдений нею у процесі цілеспрямованого пошуку. Найґрунтовніше відмінність між цими двома поняттями визначає А.М. Алексюк: “Проблемна задача містить у собі чітко визначені вимоги або параметри,

яким обов’язково має відповідати одержане рішення (“сконструйте залізничний вагон, який би відповідав таким вимогам”). Проблема ж таких умов не містить (“сконструйте новий тип залізничного вагона”). Водночас (і це є істотною особливістю проблеми) учень володіє таким рівнем знань, навичок і умінь, який дає йому можливість відшукати результат, або способи розв’язування, інакше він не зможе розв’язати проблему, і вона втратить значення навчальної” [1, с. 137].

Отже, навчальна проблемна ситуація може породжувати декілька проблем і проблемних завдань (задач); вона є генетично первинною щодо них. При цьому ядро навчальних проблем становлять усвідомлені учнями пізнавально-сміслові суперечності, а системи проблемних задач – кожна з цих же суперечностей, тільки відображена за допомогою різних знакових форм. Відтак центральним елементом навчальної проблемної ситуації є суб’єкт, особа, задачі – знаковий об’єкт, а проблеми – пізнавально-сміслова суперечність. Власне, задача – це завжди лише окремі сторони змодельованої проблемної ситуації, яка набагато складніша структурно і змістовно за свою модель, хоч за внутрішньою організацією вони приблизно однакові.

Коли ж педагогічні ситуації і психологічні задачі ставляться зовні, тобто в готовому, сформульованому вигляді, то процес мислення розпочинається із *суб’єктного прийняття* людиною задачі, що стала її власною, життєво значущою. В іншому разі вона залишиться нав’язаною зовні задачею, яка буде відкинута і не розв’язуватиметься. Показником прийняття задачі є прагнення змінити

формулювання окремих її умов, одні слова і вислови замінити іншими, деталізувати чи конкретизувати ситуацію та вимоги задачі. У зв'язку з цим проф. Г.О. Балл пише: “Розв’язувана людиною внутрішня задача, що виникла в результаті прийняття зовнішньої здебільшого відрізняється від останньої змістом. Тобто відбувається явище, відоме під назвою *довизначення*. Зміст внутрішньої (довизначеної) задачі залежить від цілей, до яких прагне дана людина, знань і вмінь, якими володіє, тощо. Нерідко запропонована зовні задача змінюється під їх впливом настільки сильно, що кажуть про підміну цієї іншою, або про так зване *перевизначення задачі*” [4, с. 9].

Проекція цих наукових положень на соціокультурну площину життєдіяльності людини, з одного боку, вказує на певний концептуальний розрив процесів внутрішнього прийняття (неприйняття) і розв’язування задачі, що потребує введення більш узагальнених понять, а з іншого – вимагають пояснення розв’язки, в яких не задіяним залишається сам предмет задачі. Щоб зняти ці проблемні питання ми здійснили дві пізнавальних процедури: **по-перше**, скористалися гегелівським терміном “зняття” для пояснення усіх тих розв’язків і рішень, які так чи інакше стосуються проблемної чи задачної ситуації, але не зачіпають предмета задачі; варто підкреслити, що кожен із нас вчиняє саме так у взаємостосунках з іншими людьми, коли в розмові обходить конфліктні моменти, не згадуючи про них, або ж уникаючи прямої відповіді, тобто зберігає ділові взаємостосунки і тим самим піднімається на вищу сходинку міжособового контактування, й

одночас приховує наявність потенційно можливої чи реальної конфліктної ситуації, а відтак заперечує очевидні реалії життя; **по-друге**, побудували *шкалу внутрішнього прийняття / неприйняття проблемних ситуацій і задач* із визначенням імовірних зон розв’язків (позитивних та негативних) і зняття (**див. рис. 3**). Остання нагадує своєрідний маятник пульсуючої мислеактивності, для якого середнє положення, як і будь-яка статика психічних процесів, явища відносні, не характерні; під час пошуку виходу-розв’язку із проблемної ситуації цей “маятник” кілька разів може гойднутися то в одну сторону, то в іншу, причому оптимальним з погляду можливостей самореалізації людиною кращого розумового та вольового потенціалу є *проблемно-діалогічне прийняття задачі*.

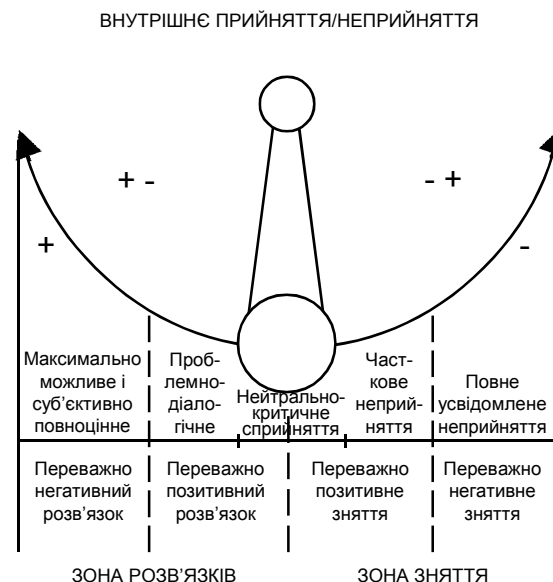


Рис. 3.
Шкала внутрішнього прийняття / неприйняття проблемних ситуацій і задач

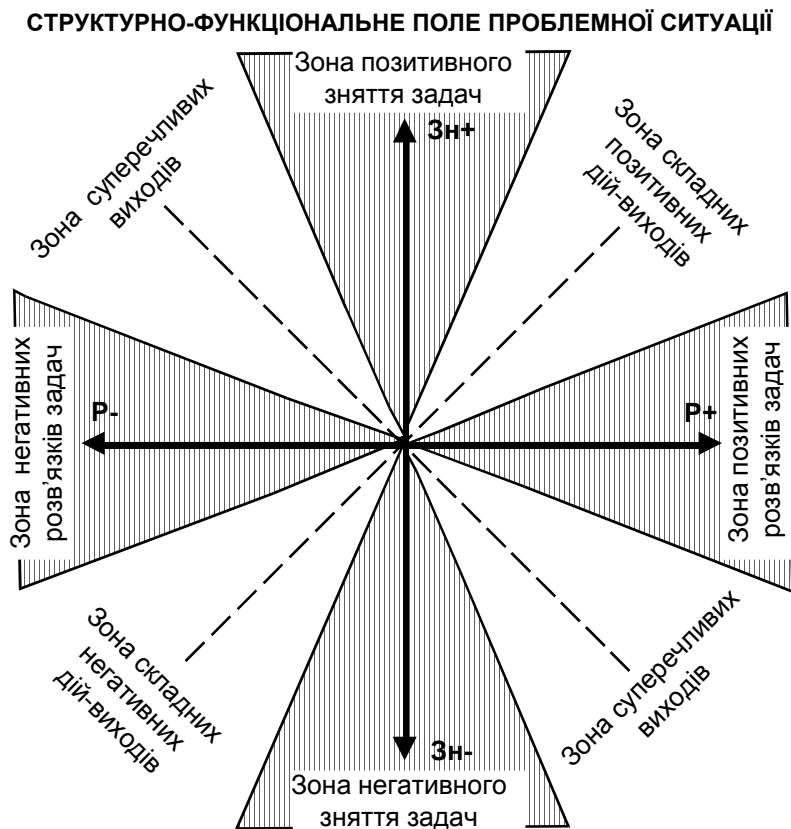


Рис. 4.

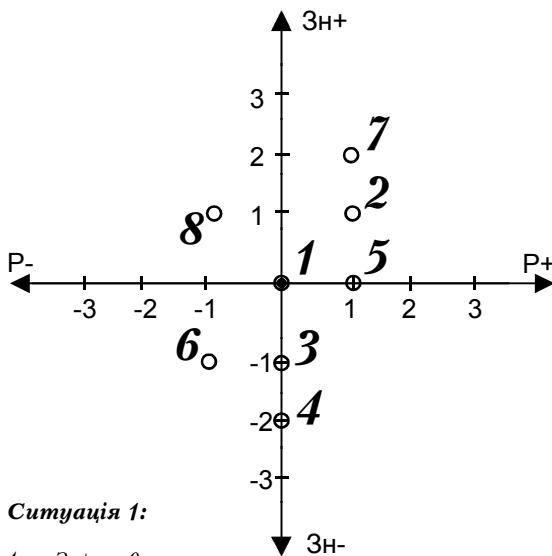
Модель можливих виходів людини із проблемної ситуації як взаємодоповнення позитивних і негативних розв'язків та позитивного і негативного зняття задач, проблем, запитань

Отож завжди є чотири варіанти виходу із будь-якої життєвої проблемної ситуації: **Р +** – розв'язати проблемну задачу позитивно, **Р –** – негативно, **Зн +** – зняти проблемну задачу позитивно, **Зн –** – негативно. Щоб підтвердити це легко навести паралелі між теоретичними уявленнями і практичним досвідом: у кожного з нас всюди залишається можливість вибрати свій шлях з-поміж чотирьох сторін світу, і якщо в досягненні мети обраний правильний напрямок руху, то нас чекає успіх, тоді як вибір протилежного шляху природно віддаляє від бажаного результату; дорога в той чи той бік (у народі – “ходити кругами”)

залишає “відстань” до мети майже незмінною, хоча зрозуміло, що, ручаючись до мети правильним курсом, час від часу можна змінювати ситуативний вектор руху, все ж підпорядковуючи його визначальному орієнтиру. Тому, потрапляючи у проблемні ситуації, навіть змодельовані, ігрові чи малозначущі, людина постає перед вибором, куди рухатися мисленнево, особистісно: до предмета задачі чи від нього, обходити вихідні проблемні умови чи приймати їх за основу подальшої поведінки?

Щойно зазначені моменти та особливості проблемної поведінки нами відображені графічно (**рис. 4**): по осі абсцис відкладені полярні розв'язки

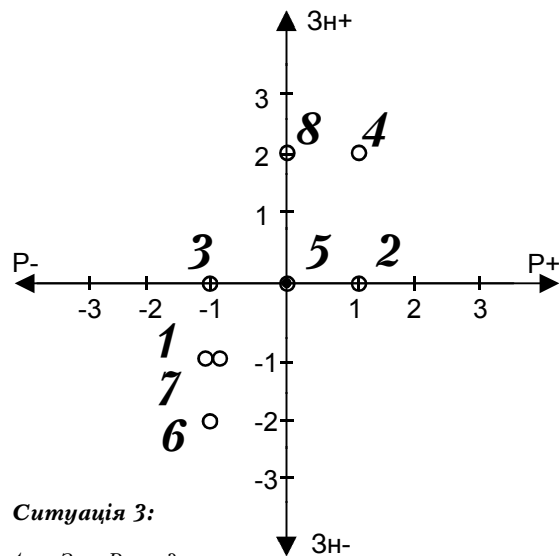
Ситуація 1



Ситуація 1:

1. - $Z_{н+} = 0$
2. - $Z_{н+}, P+ = +2$
3. - $P+, Z_{н-} = -1$
4. - $Z_{н-}, Z_{н-}, P+ = -2$
5. - $P+ = +1$
6. - $Z_{н-}, P- = -2$
7. - $Z_{н+}, P+, Z_{н+} = +3$
8. - $P-, Z_{н+} = 0$

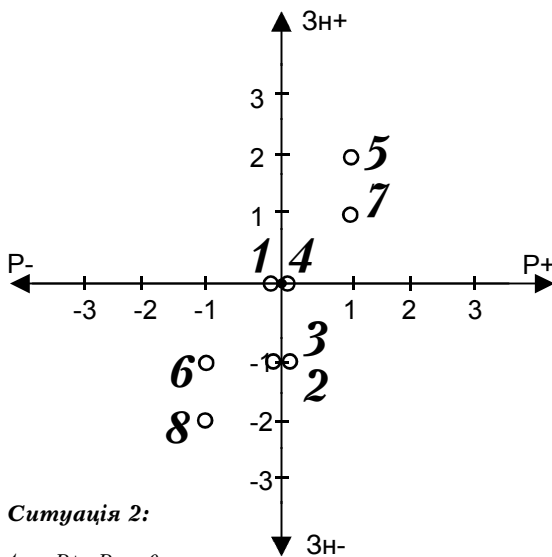
Ситуація 3



Ситуація 3:

1. - $Z_{н-}, P- = -2$
2. - $Z_{н+}, P+ = +1$
3. - $P- = -1$
4. - $Z_{н+}, P+, Z_{н+} = +3$
5. - $Z_{н+}, P- = 0$
6. - $Z_{н-}, P-, Z_{н-} = -3$
7. - $Z_{н-}, P- = -2$
8. - $Z_{н+}, P+, Z_{н+} = +2$

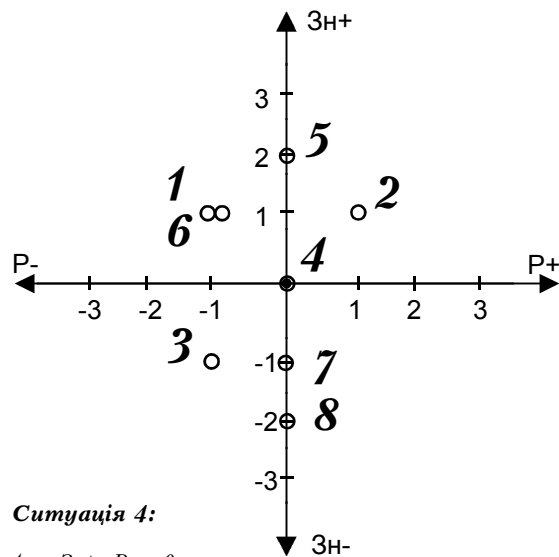
Ситуація 2



Ситуація 2:

1. - $P+, P- = 0$
2. - $Z_{н-}, P+ = -1$
3. - $Z_{н-} = -1$
4. - $Z_{н-}, Z_{н+} = 0$
5. - $Z_{н+}, P+, Z_{н+} = +3$
6. - $Z_{н-}, P- = -2$
7. - $Z_{н+}, P+ = +2$
8. - $Z_{н-}, P-, Z_{н-} = -3$

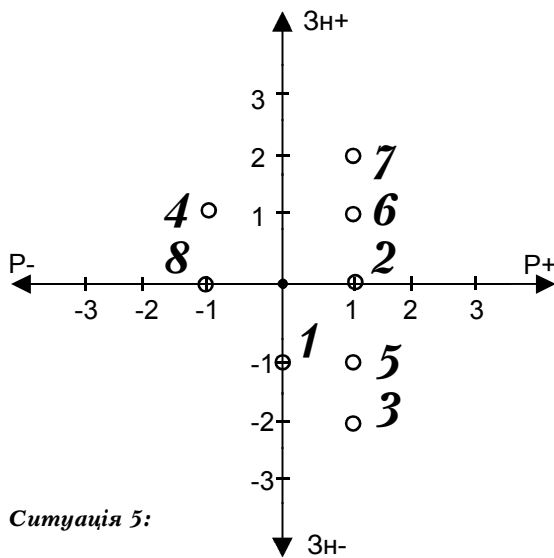
Ситуація 4



Ситуація 4:

1. - $Z_{н+}, P- = 0$
2. - $Z_{н+}, P+ = +2$
3. - $Z_{н-}, P- = -2$
4. - $Z_{н+}, Z_{н-} = 0$
5. - $Z_{н+}, Z_{н+}, P+ = +2$
6. - $Z_{н+}, P- = 0$
7. - $P- = -1$
8. - $Z_{н-}, Z_{н-} = -2$

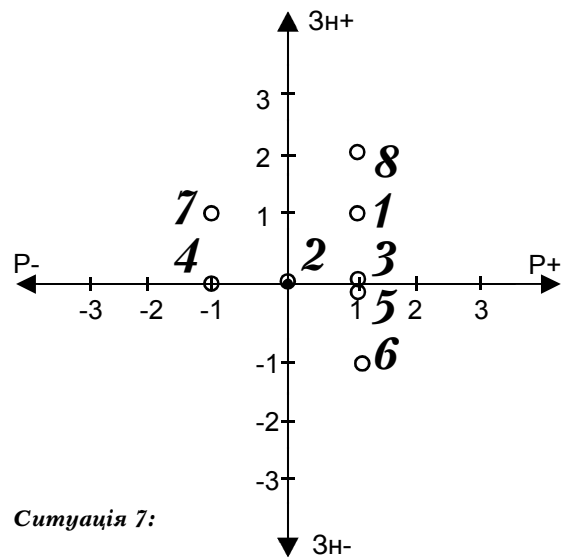
Ситуація 5



Ситуація 5:

1. - $3n^- = -1$
2. - $P^+ = +1$
3. - $3n^-, P^+, 3n^- = -1$
4. - $3n^+, P^- = 0$
5. - $3n^-, P^+ = 0$
6. - $3n^+, P^+ = +2$
7. - $3n^+, P^+, 3n^+ = +3$
8. - $3n^-, P^-, 3n^+ = -1$

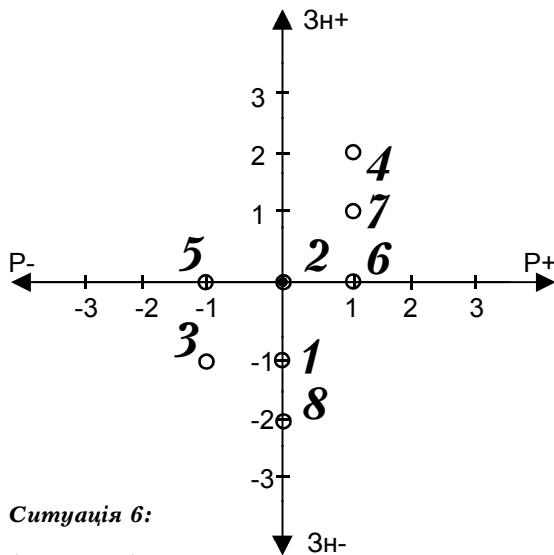
Ситуація 7



Ситуація 7:

1. - $3n^+, P^+ = +2$
2. - $P^+ = 0$
3. - $P^+ = +1$
4. - $P^- = -1$
5. - $P^+ = +1$
6. - $P^+, 3n^- = 0$
7. - $3n^+, P^- = 0$
8. - $3n^+, P^+, 3n^+ = +3$

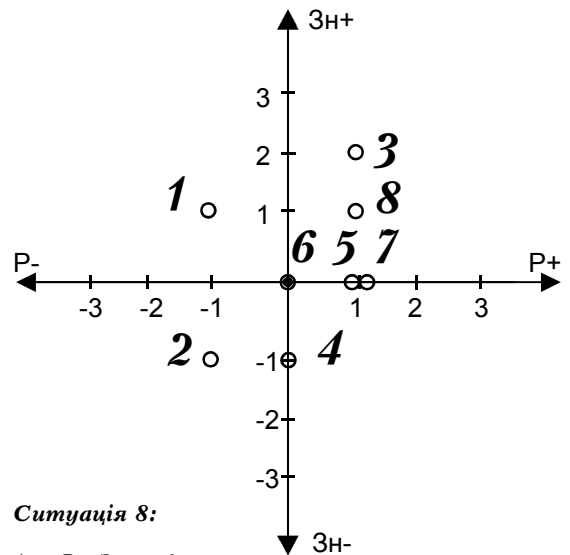
Ситуація 6



Ситуація 6:

1. - $3n^- = -1$
2. - $3n^+, 3n^- = 0$
3. - $3n^-, P^- = -2$
4. - $3n^+, P^+, 3n^+ = +3$
5. - $P^- = -1$
6. - $P^+ = +1$
7. - $3n^+, P^+ = +2$
8. - $3n^-, 3n^- = -2$

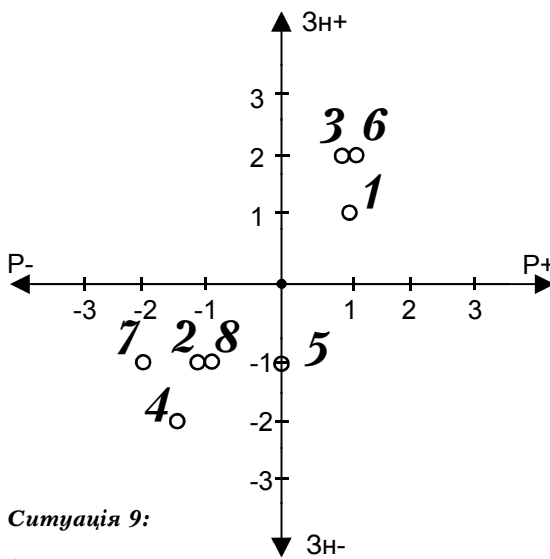
Ситуація 8



Ситуація 8:

1. - $P^-, 3n^+ = 0$
2. - $P^-, 3n^- = -2$
3. - $3n^+, P^+, 3n^+ = +3$
4. - $3n^-, P^+ = -1$
5. - $P^+, 3n^+ = +1$
6. - $P^+ = 0$
7. - $3n^+, 3n^-, P^+ = +1$
8. - $P^+, 3n^+ = +2$

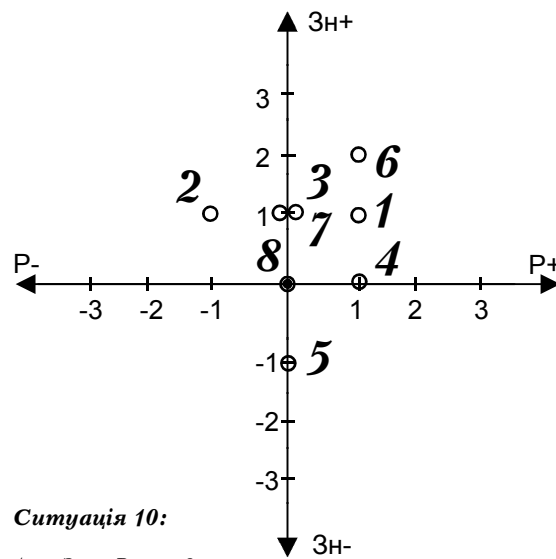
Ситуація 9



Ситуація 9:

1. - Зн+, P+ = +2
2. - Зн-, P- = -2
3. - Зн+, P+, Зн+ = +3
4. - Зн-, P-, Зн- = -3
5. - Зн-, P+, P- = -1
6. - Зн+, P+, Зн+ = +3
7. - Зн-, P-, P- = -3
8. - Зн-, P- = -2

Ситуація 10



Ситуація 10:

1. - Зн+, P+ = +2
2. - Зн+, P- = 0
3. - Зн+, P+ = +1
4. - Зн+, P+, Зн- = +1
5. - Зн-, P+, Зн+ = -1
6. - Зн+, Зн+, P+ = +3
7. - Зн+, P+ = +1
8. - Зн-, Зн+ = 0

проблем і задач ($P +$ і $P -$), а по осі ординат – полярні факти їх зняття ($Зн +$ і $Зн -$). Відповідно отримано принаймні вісім різних за психосоціальним наповненням зон мислєдіяльнісної поведінки людини. Але найважливіше те, що новостворена нами ще у 1994 році модель має не лише концептуальне значення, а й суто прикладне, практичне, оскільки дала змогу здійснити психологічний аналіз усіх вищенаведених педагогічних ситуацій, можливих дій-розв'язків учителя, а головне – кількісно визначити якість запропонованих рішень і створити науково обґрунтований ключ до тесту. Результати цієї роботи подаємо нижче.

Отже, проектно-психологічний аналіз десяти педагогічних проблемних ситуацій та низки найбільш можливих виходів-розв'язків розвит-

кових задач із соціально-культурних позицій підтверджує кілька позитивних моментів щодо наукової новизни і практичної значущості методики “Хто підніме папірець?”. **По-перше**, її концептуальне підґрунтя висвітлює донині не зафіксовані в дослідженнях психологів залежності, ознаки та особливості перебігу процесів внутрішнього прийняття, пошуку напрямків і засобів виходів-розв'язків із реальних та змодельованих проблемних ситуацій, нарешті психологічного визначення й опису особистого зняття проблем, задач, запитань. **По-друге**, теоретико-методологічне обґрунтування внутрішньої проблемної ситуації змістовно збагачує психологічну теорію задач, запропоновану українськими вченими (Г.С. Костюк, Г.О. Балл та ін.), оскільки із систем-

но-діяльнісних позицій на новому рівні узагальнення інтегрує раніше здобуті знання про процеси формування і розв'язання не лише проблемно-експериментальних (мисленевих) задач, а й життєвих ситуацій і проблем. **По-третє**, науково-концептуальні засади методики характеризуються багатим емпіричним наповненням, наочно демонструючи на прикладі реальних педагогічних ситуацій складну архітектуру дій щодо моментів різноспрямованого зняття та різноефективних рішень у загальному процесі розв'язування; вони співзвучні з висновками М.В. Ричика про *мікрозадачи*, використання яких учителем навчає учнів прогнозувати наступні елементи розповіді чи повідомлення, розвиває позитивні пізнавальні емоції та розширює смислові можливості школярів [23]. **По-четверте**, запропонований тест вдало синтезує здобуті теоретичною і прикладною розгалуженнями сучасної психології знання навколо конкретної низки практичних проблем; більше того, він переводить це знання на мову практичних дій, рішень і вчинків, а тому спонукає педагога, особливо вмотивованого і творчого, до проектування власних навчальних і виховних ситуацій, створення педагогічних планів і програм, вироблення ефективних психологічних версій і тактичних впливів. **По-п'яте**, робота педагога з тестом, безпосередня участь у кількісній, статистичній та якісній обробці здобутих результатів, як показує багаторічний досвід, дає змогу йому оволодіти мистецтвом рефлексивного управління актуальною розвивальною взаємодією з учнями; саме усвідомлення учителем себе як психолога системно стимулює його розвивати в собі здат-

ності розуміти почуття і думки інших, гнучко вибудовувати стратегію рефлексивного впливу, володіти собою за будь-яких проблемних міжособових умов і самореалізуватися як педагог на тлі зміцнення власної позитивної Я-концепції.

5. ВИСНОВКИ. ПРИНЦИПИ НАУКОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ ПРОБЛЕМНО-СИТУАТИВНИХ ТЕСТІВ

“Діалог передбачає прийняття партнера таким, яким він є, у поєднанні з орієнтацією на його найвищі досягнення (реальні й потенційні), на перспективу, що відкривається перед ним”
(Георгій Балл [8, с. 248])

Розвивальна психодіагностика – новий розділ психологічної науки, предметом якого є не тільки розпізнавання складних психічних явищ, скільки *розвиток людини* як надситуативного суб'єкта, полівмотивованої особистості, впливової індивідуальності та саморозвивального універсума у взаємодоповненні і гармонійній цілісності. Природно, що в такому змістовому обрамленні цей розділ, з одного боку, спирається і водночас практично втілює гуманістичні принципи та відповідні їм моделі поведінки-вчинання, з іншого – піднімається до глибинних рівнів інтерпретації і розуміння актуалізованого *психокультурного досвіду* обох учасників діагностичної процедури – зацікавленого обстежуваного (у нашому випадку педагога-дослідника) і професійного психолога. Результатом психокультурного проживання взаємотерапевтичної зустрічі

є передусім *ситуативне культуротворення* партнерами їхнього оточення, котре розширює реальне поле добра і справедливості, і в довершення гуманістичної паритетності взаємин – *екзистенційне самотворення* кожного, пролягаючи наскрізною блискавкою незворотних конструктивних змін – від підсвідомих обривів психіки до вершин духовного Я.

Понятійно змальований базовий концептуальний візерунок розвивальної діагностики, як зазначалося в тексті, має ту незаперечну перевагу, що обстоє *проблемоцентровану психологію*, котра взаємодоповнює різні види *професійної психологічної роботи* (теоретична, методологічна, проектно-конструкторська, експериментальна, методична, досвідно-практична) задля основного – виявлення і розв'язання нагальних *проблем життя* як соціумів і груп, так і окремих осіб. Відтак виграють обидві гілки психології: теоретична чи не вперше, завдяки кількаразовому діяльнісному опосередкуванню, знаходить своє надійне, справді практичне опертя, стає конче потрібною конкретним виконавцям соціальних статусів, позицій, ролей, функцій, а практична – набуває спроможності чітко формулювати й оптимально розв'язувати низку найтрудніших життєвих задач і проблем.

Проблемно-ситуативний підхід в науковому обґрунтуванні розвивальної психодіагностики виправданий не лише теоретично та методологічно, а й емпірично, досвідно, оскільки використовує основні засоби встановлення природного діалектичного зв'язку психосоціальних теорій і педагогічної (у т.ч. викладацької) практики, а саме виявляє і відстежує розвиток та

функціонування *джерел* (особистісна невизначеність, інтелектуальне утруднення, пізнавально-смілова суперечність) і *форм* (задача, запитання, проблема, діалог, проблемна ситуація та ін.) *внутрішньої проблемності*. Тому моделювання проблемних педагогічних та освітніх ситуацій у процесі професійної підготовки вчителя – важлива умова оволодіння ним методами успішного психологічного впливу на учнів, технологією розвивальних взаємостосунків у класі. Ось чому ефективний педагог – це обов'язково практичний психолог, діяльність якого наповнена гуманістичним змістом, характеризується очевидною психокультурною грамотністю, є своєрідним особистим взірцем конкретної громадянськості, духовності і мудрості. Все це в сукупності й дає змогу психологічно витонченим наставникам дітей і молоді завжди виявляти найкращі виходів-розв'язки з буденних скрутних ситуацій та обставин.

Добротне концептуальне підґрунтя, що закладене у витоках проблемно-ситуативної діагностики, дає змогу конструювати аналогічні тести, керуючись принципами і засобами соціально-психологічного проектування. Очевидно, що науковий опис будь-якої реальної проблемної ситуації, яка має безліч відтінків та особливостей, множинність інтерпретацій та виходів-розв'язків, характеризується схематичністю. Тому надлишок умов, обставин, чинників і параметрів ситуацій соціальної взаємодії ліквідується під час *спрямованого моделювання* шляхом фіксації загальних, особливих та одиничних моментів у повній *задачній єдності* і відносній повноті. Тому перше, що варто пам'ятати, стосу-

ється відмінностей між життєвими і змодельованими проблемними ситуаціями: другі – це завжди ескіз чи фотографія перших, що покликані ввести обстежуваного у стан *розв'язувача*. Які внутрішні задачі він ставить перед собою і як їх розв'язує залежить і від предметного змісту обставин, і від найближчого оточення, і від психологічної організації його активності й самоактивності.

Серед основних принципів наукового проектування проблемно-ситуативних тестів головними є такі:

1) *набір імовірних розв'язків проблемної ситуації має більш-менш повно задіювати основні зони позитивних і негативних рішень позитивного і негативного зняття проблемності, водночас презентуючи обстежуваному низку відмінних психологічних задач; домогтися виконання цієї важливої вимоги дозволяє запропонована нами схема психологічного аналізу якості кожного виходу-розв'язку щодо повноти задіяння чи уникнення предмета задачі;*

2) *співвідношення між позитивними і негативними розв'язками-виходами із змодельованої педагогічної ситуації має бути приблизно рівним, хоча бажано, щоб загальна кількість позитивних первинних оцінок (балів) була більшою за суму негативних (у нашому тесті це співвідношення становить +50 до -35);*

3) *продуктивними є поєднання та взаємодоповнення процедур розв'язування та зняття прийнятих обстежуваним психологічних задач та міні-задач, що здебільшого свідчить про його психолого-педагогічну майстерність і високу професійність, прагнення уникати простих рішень і примітивних стереотипних дій у міжособових взаєминах;*

4) *серед окремих випадків можуть зустрічатися як розв'язки, так і виходи-зняття, котрі діалектично*

поєднують позитив і негатив психолого-педагогічного результату (Р+-, Зн +-), тобто вирізняються проблемністю висновку щодо навчальної, виховної чи освітньої корисності дій і поведінки професіонала-наставника;

5) *вище оцінюються порівняно з іншими нешаблонні, оригінальні і доречно складні розв'язки психологічних задач, котрі реалізуються на тлі однієї-двох процедур позитивного зняття, або ж позитивних дій-виходів у ситуаціях партнерства, співробітництва, паритетності, діалогічності;*

6) *максимальна кількість позитивних балів, які може набрати обстежуваний при розв'язанні однієї проблемної педагогічної ситуації, має дорівнювати п'яти, і як виняток – чотирьом або шести.*

Отже, життєві проблемні ситуації у нашому досвіді обґрунтування розвивальної діагностики моделюються на психосоціальному рівні організації знань і досвіду за допомогою джерел і форм проблемності, щонайперше психологічних проблем і задач, котрі відіграють системоутворювальну роль у широкому діапазоні осмисленого життя, поєднуючи теорію з практикою, досвід із світоглядом, а науку з мистецтвом. Саме проблеми і задачі структурно та функціонально синтезують основні складові-носії культури як систему історично-змінних, надбіологічних програм людської життєактивності – поведінку, діяльність, спілкування, вчинок [40, с. 12–37], гармонуючи потреби, мотиви і цілі з конкретними умовами, способами і засобами їх соціально прийнятного досягнення. Й коли така гармонійність сягає вищих проявів довіри, злагоди, добра, краси, свободи і духовності, то є надія, що психологічно грамотний і внутрішньо культурний батько, вчитель, викладач підготують достойну зміну – відповідальне за долю України покоління.

Ключ до тесту “Хто підніме папірець?”

Виходи-розв'язки як вибір психологічних задач	Життєві проблемні ситуації										Виходи-розв'язки як вибір психологічних задач
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Бали										
1	0	0	-2	0	-1	-1	+2	0	+2	+2	1
2	+2	-1	+1	+2	+1	0	0	-2	-2	0	2
3	-1	-1	-1	-2	-1	-2	+1	+3	+3	+1	3
4	-2	0	+3	0	0	+3	-1	-1	-3	+1	4
5	+1	+3	0	+2	0	-1	+1	+1	-1	-1	5
6	-2	-2	-3	0	+2	+1	0	0	+3	+3	6
7	+3	+2	-2	-1	+3	+2	0	+1	-3	+1	7
8	0	-3	+2	-2	-1	-2	+3	+2	-2	0	8
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
Максимум балів за найкращі розв'язки задач	5	5	5	4	5	5	5	5	6	5	Максимальна загальна кількість балів за тест – 50
Мінімум балів за найгірші розв'язки задач	-4	-5	-5	-4	-2	-4	-1	-3	-6	-1	Мінімальна загальна кількість балів за тест – -35

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – К.: Рад. шк., 1981. – 240 с.

2. Антонов А.В. Психологія изобретательського творчествa. – К.: Изд-во при КГУ “Вища школа”, 1978. – 176 с.

3. Балл Г.А. Теорія учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

4. Балл Г.О. У світі задач. – К.: Знання, 1986. – 45 с.

5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

6. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 96 с.

7. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наукова думка, 1989. – 199 с.

8. Гуманістична психологія: Антологія: У 3-х т. / Упорядник й наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – Том I: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст.. – К.: Пульсари, 2001. – 252 с.

9. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Київський держ. ун-тет ім. Т.Г. Шев-

ченка. – К., 1999. – 20 с.

10. Гуменюк О. Психологічна грамотність учителя – основа ефективної розвивальної взаємодії з учнями // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 44–51.

11. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 33–76.

12. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.

13. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

14. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. – М.: Просвещение, 1982. – 240 с.

15. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование: Пер. с англ., предисл. Г.А. Балла. – К. – Донецк: Ровесник, 1994. – 52 с.

16. Матюшин А.М. Актуальне проблеми психологи в высшей школе. – М.: Знание, 1977. – 46 с.

17. Матюшин А.М. Проблемне ситуації в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

18. Машибиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.:

Вища школа, 1987. – 224 с.

19. *Мещанова Г.О.* Соціально-психологічне дослідження особистості: теоретико-методологічний аспект / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 87 с.

20. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

21. *Моляко В.А.* Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.

22. Основы практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.

23. *Рычик М.В.* От наглядных образов к научным понятиям. – К.: Рад. шк., 1987. – 56 с.

24. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

25. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – 134 с.

26. *Солнцева Г.Н.* Психологический анализ проблемы принятия решения. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 78 с.

27. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: В 6 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т.5. – 528 с.

28. Учебный материал и учебные ситуации / Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – К.: Рад. шк., 1986. – 144 с.

29. *Фейгенберг И.М.* Проблемные ситуации и развитие активности личности. – М.: Знание, 1981. – 64 с.

30. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.

31. *Фридман Л.М., Маху В.И.* Проблемная организация учебного процесса. – М.: НИИ общей и пед. психологии, 1990. – 63 с.

32. *Фурман А.* Авторська система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника: досвід десяти років // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Зб. мат. до Всеукр. н.-пр. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – С. 180–186.

33. *Фурман А.В.* Вступ до методології проблемного навчання. – К. – Донецьк: Ровесник, 1993. – 80 с.

34. *Фурман А.В.* Вступ до шкільної практичної психології. – К.–Донецьк: Ровесник, 1993. – 52 с.

35. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

36. *Фурман А.В.* Проблемні ситуації в навчанні. – К.: Рад. школа, 1991. – 191 с.

37. *Фурман А.В.* Проблемно-ситуативна діагностика психологічної грамотності учителя. – Часть I: Тест «Кто поднимет бумажку?». – К. – Донецьк: Ровесник, 1993. – 11 с.

38. *Фурман А.В.* Психодіагностика інтелекту у системі диференціації навчання. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.

39. *Фурман А.В.* Психодіагностика особистісної адаптованості. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.

40. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

41. *Фурман А.В.* Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій. Автореф. дис... доктора психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології АПН України. – К., 1994. – 63 с.

42. *Фурман А.В.* Розширення сфери професійної психологічної роботи: соціокультурний підхід // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Зб. мат. до регіон. н.-пр. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 48 – 51.

43. *Фурман А.В., Скоморовський Б.Г.* Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів. – К.: Зодіак-Еко, 1996. – 112 с.

44. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144.

45. *Фурман А.В.* Хто підніме папірець? 80 задач з практичної психології // Рідна школа. – 1992. – №9–10. – С. 36–41.

46. Школа здібностей. Фундаментальний експеримент у СШ №44 м. Запоріжжя // Рідна школа: Спецвипуск. – 1996. – №8. – 80 с.

47. *Щедровицький Г.П.* Избранные труды. – М.: Шк.. Культ. Полит., 1995. – 760 с.

48. *Эльконин Д.Б.* Избранные психол. труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Надійшла до редакції 1.02.2002.