



*§1.4 СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
ПОЗИТИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З
УЧНЯМИ (Савчин М. В., Дрогобицький державний
педагогічний університет імені Івана Франка)*

Вступ. У сучасній школі спостерігається багато деструктивних соціально-психологічних та аморальних явищ (маніпуляція, конфлікти, агресія, булінг), однією з причин яких є невідповідність вчителя до конструктивної взаємодії з учнями. Соціально-психологічні та морально-духовні особливості розвитку сучасних школярів не дозволяють використовувати імперативні форми взаємодії. Це вимагає пошуку нових підходів з врахування гострих потреб сучасних учнів у незалежності та свободі, бути індивідуально неповторним та одночасно нехтуючи такими потребами інших (педагогів, ровесників, батьків, інших дорослих). Свого часу нами методологічно і теоретично обґрунтовано доцільність запровадження в систему шкільної освіти позитивної освітньої взаємодії вчителя з учнями як нового її типу [1]. Суттю запропонованого типу взаємодії є реалізація в ній цілісного освітнього процесу в єдності процесів навчання (самонавчання і взаємонавчання), виховання (самовиховання, взаємовиховання) та розвитку (саморозвитку і взаєморозвитку) та взаємне визнання та самовизнання гідності усіх її суб'єктів (вчитель, учень, групи учнів), в основі якої (гідності) покладено абсолютні духовні і моральні цінності, імперативи та норми.

За запропонованого підходу в освітній взаємодії реалізується не тільки цілісний процес освіти та враховується гідність усіх її суб'єктів, але й створюється





нова соціально-психологічна та духовно-моральна реальність, в якій виникає спільне осмислення освітньої діяльності, захищеність, відкритість вчителя та учнів один до одного, реалізуються фундаментальні потреби особистості у моральному самоствердженні, самовираженні, самореалізації, потреба у свободі, поєднаній з відповідальністю, виникає прагнення творити добро для іншого та реалізувати стосунки любові. Нові умови соціально-психологічні та морально-духовні зумовлюють виникнення у суб'єктів освітнього процесу потужного мотиватора реалізації позитивної спрямованої взаємодії [2]. Звичайно, це ідеальний тип взаємодії вчителя та учнів, повноцінна реалізація якої залежить від багатьох чинників, зокрема рівня професійного та особистісного розвитку педагога, складу та рівня розвитку школярів, умов конкретної школи тощо ін. У кожному окремому випадку досягнення можуть бути різними, але завдання вищого (найвищого) рівня типу освітньої взаємодії об'єктивно зумовить вищі результати діяльності.

Реалізація позитивної освітньої взаємодії потребує її соціально-психологічного забезпечення, зокрема, ефективність позитивної освітньої взаємодії, в основі якої є спільнісне, загальнолюдське, залежить від її соціально-психологічної структури [3; 4; 5; 6], бо її суб'єктами є вчитель, клас і мікрогрупи учнів як спільноти та окремі учні як індивідуальності. Так, учитель, володіючи здоровою у духовному, моральному, соціальному, психологічному та психічному планах особистістю, професійними компетенціями, здоровим стилем професійної діяльності та життєдіяльності взагалі є організатором позитивної освітньої взаємодії. У процесі





її реалізації педагог виступає, насамперед, як розвинена особистість (духовно, морально, соціально, психологічно, із здоровою самосвідомістю, спонукальною (потреби, інтереси, цілі, смисли життя), інтелектуальною та емоційно-вольовою сферами, володіє потенціалом особистості (здібності, характер, темперамент, здоров'я тощо)) та одночасно як суб'єкт педагогічної діяльності (професійні компетенції, стиль професійної діяльності, професійні здібності тощо).

Виклад основного матеріалу. Аналіз показує, що реально освітній процес в школі – це, надто динамічна, різноспрямована, різноаспектна і різновекторна взаємодія педагогів та школярів (вихователів і вихованців, фасилітаторів та учнів), спрямована на досягнення навчальних, виховних та розвивальних цілей. Відомо, що соціальній психології взаємодія взагалі розглядається як система споріднених, систематичних, регулюючих дій суб'єктів, спрямованих один на одного, що мають за мету зумовити (викликати) відповідну реакцію іншого, яка на наступному циклі зумовить нову відповідь (зворотню реакцію) того, хто був ініціатором дії (спрямованої на іншого), здійснює вплив чи спільні дії [8; 9; 10]. У більш конкретизованому змістовому плані взаємодія – взаємозумовлений обмін діями, ідеями, намірами, смислами, поглядами, інформацією та емоціями, почуттями і переживаннями, організація та координація спільних дій, суб'єктів взаємодії спрямованих на реалізацію спільної діяльності [11; 12; 13].

У міжособистісній взаємодії виділяються дві протилежні тенденції. Перша, співробітництво (інтеграція, кооперація, згода, пристосування, асоціація), що передбачає конструктивне виконання дій,





переживання здорових почуттів, виникнення конструктивних ідей, які сприяють організації спільної діяльності, забезпечують її результативність, узгодженість та ефективність. Інший (інша людина) розглядається як партнер, помічник, авторитет для наслідування [14; 15]. Так, за такої тенденції у сфері шкільної освіти взаємодія педагога й учня взаємодія переростає у підтримку, забезпечення розвитку учнів та становленню здорових міжособистісних стосунків у класі, викликає позитивні зміни у внутрішньому світі як учнів, так і в наставника.

Друга – протилежна першій тенденції як протиборство (дезінтеграція, суперництво, конкуренція, конфліктність, опозиційність, дисоціація, нонконформізм, боротьба, прояви агресивності тощо), що передбачає дії, які розузгоджують (руйнують) спільну діяльність та спільність (спільноту), зумовлюють непорозуміння, неузгодженість, нецілеспрямованість дій, неактуалізованість позитивного потенціалу суб'єктів взаємодії [16]. Інший розглядається як конкурент, маніпулятор, деструктивна людина тощо. Звичайно, що за всіх обставин, цей тип взаємодії неприпустимий у діяльності педагога. Якщо таке характерно для діяльності вчителя, то це зумовлено нездоров'ям його особистості у духовному, моральному, соціальному, психологічному, психічному та тілесному планах, відсутністю у нього покликання до педагогічної діяльності та нерозвиненістю (несформованість) педагогічних здібностей, насамперед, духовної складової [17].

Успіх освітньої взаємодії залежить від культури спілкування, зокрема, орієнтації педагогічного мовлення на конкретного учня, а не на абстрактну групу дітей. Це





фактично взаємодія педагога не тільки «від себе», а й від учнів, їхніх потреб та інтересів, вікових особливостей; дотримання вимоги бути лагідним, якомога частіше висловлювати схвалення, заохочення; посміхатися до учнів, що зворотнім чином викликає позитивні емоції, спонукає до продуктивної взаємодії; передбачає уміння слухати учнів, зважати на їхню думку, намагання зрозуміти їх настрій і на цій основі моделюється з ними духовно-моральну взаємодію; взаємна уважність, коли хтось говорить, інші уважно слухають, коли хтось демонструє пантоміму, сценку тощо, а інші уважно спостерігають; забезпечувати активність (всі учасники освітньої взаємодії беруть активну участь в усьому, що відбувається у класі); створювати ситуації, в яких учні обов'язково досягнуть позитивних результатів взаємодії; постійне враховування індивідуальних особливостей (темперамент, характер учнів, актуально психологічний стан, особистісні переживання) окремого учня, груп і класу загалом, стимулювати прояви позитивної взаємодії (допомогою учнів один одному під час виконання навчальних, виховних і розвивальних вправ) до тих пір, поки в учнів не виникне потреба в її постійному застосуванні.

Реально у процесі взаємодії виникають важливі практичні проблеми: а) як педагогу встановлювати і підтримувати стосунки з учнями та стосунки між самими учнями і міжгрупами, що існують у класі, розв'язувати комунікативні завдання, складні, проблемні й конфліктні ситуації; б) як зберігати рівновагу, керувати емоціями й думками, як знайти «золоту середину» в поведінці; в) як створити сприятливі психологічні умови для навчання, виховання й розвитку учнів; г) як спілкуватися з дітьми,





що пережили психотравму чи мають особливі освітні проблеми, розв'язувати їх життєві проблеми. Процес реалізації освітньої взаємодії супроводжується виникненням соціально-психологічних проблем: а) розуміння вчителем учня; б) розуміння учнями вчителя; в) розуміння учнями своїх однокласників. Неадекватне вирішення завдань чи не вирішення їх взагалі зумовлює смислові бар'єри, нерозуміння, що ускладнює взаємодію.

Аналізований тип взаємодії передбачає діалогічність (діалог, полілог) як рівноактивну участь вчителя та учнів, в якому є можливість говорити і слухати; повідомляти про свої почуття, потреби, очікування, а також бути готовим зрозуміти почуття, потреби, очікування іншого; відкритість на іншого (учень, клас, група, вчитель), здійснення справи милосердної (дієвої) любові, що розвиває саму особистість [18]. Такий діалог спонукає учасників до особистісного розвитку, самовизначення, персоналізації, внутрігрупової інтеграції тощо.

У найзагальнішому змістовому плані позитивна взаємодія педагогів і школярів спрямована на: а) цілеспрямоване забезпечення становлення здорової їх особистості; б) оволодіння життєвими компетенціями; в) на засвоєння знань, оволодіння вміннями та навичками. Змістом позитивної освітньої взаємодії є організація вчителем освітнього процесу в єдності субпроцесів навчання, виховання і розвиток школярів та розвиток вчителя (оволодіння особистісними здатностями, стилем діяльності, професійними компетенціями) [20; 21; 22; 23; 24]. Така взаємодія забезпечує позитивний освітній результат для учнів та вчителя. Так, процес забезпечення





вчителем навчання учнів як першої змістової складової взаємодії полягає в організації спільнісної у межах класу, окремих мікрогрупах та індивідуальної (самостійної) навчальної діяльності окремого учня, а також організація самонавчання і взаємонавчання учнів, що є однією з наших інноваційних ідей.

Як показує емпіричне вивчення та моделювання, суть взаємонавчання полягає в організації цілеспрямованого та активного взаємообміну учнями навчальною інформацією (уявленнями про предмет вивчення різних навчальних дисциплін, визначеннями понять і правил, обмін способами розв'язування навчальних задач), досвідом навчання (визначення та осмислення цілей та мотивів навчання, способами розуміння та осмислення навчального матеріалу, способами розв'язування навчальних завдань, запам'ятовування навчальної інформації, виконання навчальних завдань, організацією виконання домашніх завдань, досвідом підготовки до контрольних робіт, ЗНО тощо).

Процес забезпечення виховання як другої змістової складової освітньої взаємодії полягає в організації вчителем: а) суспільно-корисної діяльності учнів, проведенні виховних заходів, бесід, диспутів на духовно-моральну та соціально-психологічну тематику, керуванні міжособистісними стосунками на моральних засадах (організацією взаємодопомоги, взаємопідтримки, взаємосприяння, взаємоприйняття, прояв емпатії тощо) і змісту і форми міжособистісного спілкування; б) організації самовиховання і взаємовиховання. Зауважимо, що якщо процес виховання і самовиховання школярів досить детально досліджені в педагогічній психології [25], то залишається малодослідженим процес взаємовиховання.





Проведене дослідження показує, що процес організації вчителем взаємовиховання школярів полягає в організації взаємобміну особистісним досвідом в таких сферах: а) уявлення про здорову та виховану людину, узагальненого уявлення про ровесника з його життєвими цілями, потребами, інтересами та можливостями та себе, зокрема; б) моральними та духовними ідеалами, цінностями, нормами, способами поведінки; в) уявленнями про повноцінного громадянина України, патріота, національно свідому особистість; г) досвідом самовиховання духовної та моральної спрямованості особистості, оволодіння культурою спілкування та етикетом, оволодіння досвідом людських стосунків (дружба, приятелювання, налагодження ділових стосунків, попередження та уникнення міжособистісних конфліктів, у випадку виникнення, конструктивне їх розв'язання, толерування тощо), самовиховання сили волі, характеру тощо. Складність розв'язання цього завдання зумовлено володінням учнями неадекватними, часом аморальними та антидуховними цінностями, ідеалами та нормами.

Третя змістова складова позитивної освітньої взаємодії, що стосується розвитку школярів, розкрита в педагогічній науці недостатньо [26]. Наш аналіз показує, що вона конкретизується у вирішенні таких завдань: 1) організації розвитку особистості школярів (самосвідомість, спонукальна сфера, потенціал особистості, оволодіння особистісними здатностями); 2) забезпечення саморозвитку та взаєморозвитку учнів. Щоб розв'язувати це завдання педагог повинен володіти науковим уявленням про особистість; 3) організації учителем взаєморозвитку школярів, що полягає в організації педагогом цілеспрямованого та активного взаємобміну учнями





досвідом: а) саморозвитку особистості (формулювання адекватних уявлень про себе, позитивного самоставлення, адекватної самооцінки та рівня домагань, способів самовпливу (самопідтримка, самонавчання, самокорекція, забезпечення волевих зусиль, волевих станів та волевих імпульсів тощо); б) досвідом самонавчання, самовиховання, саморозвитку інтелекту та здібностей; в) досвідом оволодіння особистісними здатностями (духовні здатності, здатності організації власного життя, досвід самовпливу; загальні особистісні здатності переживати, думати та рефлексувати); г) реалізації духовного, морального, інтелектуального, фізичного, естетичного розвитку; г) зміцнення духовного, морального, соціального, психологічного, психічного та тілесного здоров'я; д) оволодіння здоровим стилем життєдіяльності та життєвими компетенціями.

Позиція вчителя у взаємодії полягає в тому, що він: а) поважає гідність кожного учня, позицію мікрогруп класу, демонструє і доводить це до свідомості кожного учня, не зважаючи на його індивідуальність та особливі освітні потреби та включеність у мікрогрупу, поважає власну гідність та одночасно ставить вимоги до учнів, щоб ті поважали його гідність, демонструючи сам її. Виконання цих завдань супроводжується різноманітними труднощами, бо в сучасному освітньому процесі вчитель переважно виступає як суб'єкт, але не як особистість, неадекватно ставить вимоги поважати його гідність та нерідко зневажає гідність учнів.

У процесі позитивної освітньої взаємодії учень виступає теж як особистість, що характеризується духовно-моральною та соціально-психологічною спрямованістю (духовний, моральний, соціальний,





психологічний розвиток, розвиток самосвідомості, спонукальної, інтелектуальної та емоційно-вольової сфер; віковими та індивідуальними особливостями; особливостями ситуації розвитку, володіння особистісними здатностями, потенціалом особистості (здібності, характер, темперамент, здоров'я тощо) та як суб'єкт освітнього процесу (здатність та готовність до навчання, розвиток інтелектуальних і навчальних здібностей, оволодіння навчальною діяльністю тощо). Позиція учня у взаємодії полягає в тому, що він: а) поважає власну гідність і честь; б) поважає гідність і честь вчителя; в) без винятків поважає гідність та честь кожного однокласника, не зважаючи на його індивідуальність та особливі освітні потреби, а також поважає інші мікрогрупи класу, в які він не входить.

Наші емпіричні дані показують, що у сфері навчання найчастіше учень виступає в ролі суб'єкта, а не як неповторної особистості, причому, рідше виступає в позиції суб'єкта самонавчання і ще рідше як суб'єкт взамонавчання. Конкретно суб'єктність учня у класі сфері навчання зводиться до обміну навчальною інформацією. Учні рідко обмінюються досвідом самонавчання. У процесі навчання він досить рідко виступає як неповторна особистість зі своїми цілями, смислами та неповторною мотивацією навчання, самонавчання і взамонавчання, стилем навчальної діяльності.

У сфері виховання найчастіше учень виступає як суб'єкт виховання (повчає, оцінює та контролює інших), рідше як суб'єкт самовиховання і ще рідше, як суб'єкт взамовиховання. Дослідження показують, що у школі індивідуальні зусилля учнів рідко спрямовані на





оволодіння особистісними здатностями вірити, любити, творити добро і боротися зі злом, творити свободу та відповідальність, оволодівати духовними і моральними цінностями та ідеалами, бути милосердними, чуйними, добрими та відповідальними. У цій сфері учні рідко спілкуються на теми про духовні та моральні цінності, ідеали та норми, людські стосунки тощо.

Щодо сфери розвитку, то в ній школяр найчастіше виступає як суб'єкт саморозвитку і рідко як суб'єкт взаєморозвитку. Встановлено, що предметне поле саморозвитку обмежується роботою з інтелектуального розвитку та розвитку професійних інтересів, оволодіння життєвими компетенціями, практичними вміннями та навичками. Учні рідко спрямовують свої зусилля на розвиток здорового і сильного Я, володіння адекватною самооцінкою, на становлення самоповаги та самоконтролю, набутті умінь підтримувати здорові стосунки з однокласниками, оволодінні уміннями спілкуватися (слухати, розуміти іншого, висловлювати думку та переживання, проявляти відкритість, співчуття, щирість, емпатію, толерантність), розвивати здорову індивідуальність, в основі якої є загальнолюдське.

Клас як сукупний суб'єкт позитивної педагогічної взаємодії є соціальною групою, що характеризується ціннісно-орієнтаційною, інтелектуальною, волевою та емоційною єдністю, досягаючи чи не досягаючи високого рівня розвитку спільноти. Між тим, в сучасній школі найчастіше клас виступає в ролі групового суб'єкта навчання, рідко суб'єкта виховання і ще рідше – суб'єкта розвитку.

Мікрогрупа учнів як суб'єкт освітньої взаємодії характеризується змістом духовно-моральної та

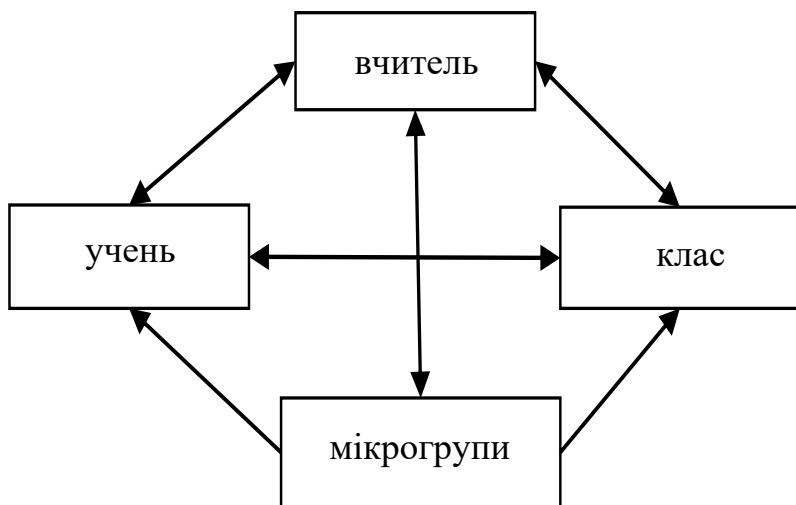




соціально-психологічної спрямованості, спільністю інтересів, в т.ч. у сфері навчання, спрямованістю та типом внутрішньої та зовнішньої міжособистісної взаємодії тощо. Вона досягає чи не досягає рівня розвитку спільноти. Як правило, такі мікрогрупи виникають (і зникають) у класі стихійно, виражають певну життєву позицію. Учні, які входять до її складу, характеризуються співвимірним рівнем особистісного (духовного, морального, соціально-психологічного) розвитку, більш-менш однаковим ставленням до навчання та особливостями позашкільних інтересів. На жаль, особливості виникнення та організації таких груп у сучасних умовах недостатньо проаналізовані в психолого-педагогічній науці. Між тим, мікрогрупа може бути значущішим та ефективнішим суб'єктом освіти, ніж клас, у ній активніше відбуваються процеси взаємонавчання, взаємовиховання і взаєморозвитку. Щоб швидко виявити такі мікрогрупи, їх особливості та склад, вчитель може звернутися до шкільного психолога. Наші дослідження у сфері вищої освіти показують, що врахування цієї обставини суттєво підвищить ефективність освіти.

Отже, повноцінне задіяння у процесі взаємодії усіх суб'єктів (вчителя, учнів, мікрогрупи учнів, клас як спільнота) у плані оптимізації їх стосунків передбачає взаємну повагу гідності кожного учасника та самоповагу, а також її спрямованість на одержання конструктивних результатів освіти: навчання, виховання і розвитку. У процесі взаємодії функціонують кілька підсистем (мал.1).





Мал. 1. Підсистеми взаємодії: учитель – учень – клас – мікрогрупи

Так, з позиції вчителя як ініціатора та організатора освітньої взаємодії виділяються такі підсистеми: "вчитель – клас"; "вчитель – мікрогрупа"; "вчитель – окремий учень". Проблема полягає в тому, що вчитель фізично, психологічно та особистісно не може одночасно перебувати у взаємодії з кожним учнем та всіма мікрогрупами. Це завдання він вирішує опосередковано взаємодіючи з кожним учнем через інших учнів, мікрогрупи та клас. З позиції учня як суб'єкта взаємодії виділяються такі підсистеми: "учень – учень"; "учень – мікрогрупа"; "учень – клас". У цих підсистемах взаємодія





між учнями опосередковується через мікрогрупи та клас як сукупні суб'єкти. У центрі уваги позитивної освітньої взаємодії має перебувати особистість учня та особистість вчителя, їх гідність, совість і щирість. Технологія й тактика такої взаємодії спрямована на попередження психологічних бар'єрів між педагогом і учнями та в разі їх виникнення передбачати вчасне і конструктивне їх подолання. Зауважимо, що в сучасній педагогічній практиці не враховуються усі зазначені підсистеми, особливо, взаємодія між мікрогрупами, окремих учнів з різними мікрогрупами.

Висновки. Отже, стратегія позитивної освітньої взаємодії характеризується: ставленням до учня як до особистості та як до суб'єкта власного розвитку; орієнтацією на розвиток і саморозвиток його особистості; створенням умов для самореалізації та самовизначення особистості; встановленням не тільки суб'єкт-суб'єктних, але й особистісно-особистісних стосунків. Вона відображає взаємозалежність усіх суб'єктів і процесів впливу: вчителя на учнів, учнів на учнів, учнів на вчителя. Це цілеспрямована взаємодія вчителя й учнів для розв'язання освітніх завдань і створення оптимальних та сприятливих умов для функціонування цілісного освітнього процесу. Така взаємодія – це не просто терпимість до недоліків, толерування до індивідуальності, рівне ставлення до учнів, позитивний (навчальний, виховний, розвивальний) вплив на учня, але й любов до них, підтримка, сприяння в навчанні, вихованні і розвитку. Цілісний аналіз позитивної освітньої взаємодії полягає в актуалізації відповідних соціально-психологічних механізмів та врахуванні спрямованості, змісту, морально-духовної та соціально-





психологічної детермінації її реалізації, визначення завдань і функцій усіх суб'єктів взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Савчин М.В. Теоретико-методологічне обґрунтування суті позитивної освітньої взаємодії вчителя з учнями /Moderní aspekty vědy. Svazek XVI mezinárodní kolektivní monografie / Česká republika, 2022. С. 403-417.
2. Гірняк А. Психологія модульно-розвивальної взаємодії: монографія. Тернопіль: ПВД «Університетська думка». 2020. 376 с.
3. Аткінсон М., Чойс Рае Т. Мастерство жизни: внутренняя, динамика развития. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 312 с.
4. Гірняк А. Психологія модульно-розвивальної взаємодії: монографія. Тернопіль: ПВД «Університетська думка». 2020. 376 с.
5. Джонсон Девід В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / пер. з англ. В. Хомика. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2003. 276 с. 529.
6. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни – М.: Прогресс, 1995. – 384 с.
7. Хокинс Д. Сила и насилие: скрытые мотивы человеческих поступков. – СПб.: Весь, 2010. – 386 с.
8. Аткінсон М., Чойс Рае Т. Мастерство жизни: внутренняя, динамика развития. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 312 с.
9. Гірняк А. Психологія модульно-розвивальної взаємодії: монографія. Тернопіль: ПВД «Університетська думка». 2020. 376 с.





10. Джонсон Девід В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / пер. з англ. В. Хомика. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2003. 276 с. 529.

11. Аткинсон М., Чойс Рае Т. Мастерство жизни: внутренняя, динамика развития. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 312 с.

12. Гірняк А. Психологія модульно-розвивальної взаємодії: монографія. Тернопіль: ПВЦ «Університетська думка». 2020. 376 с.

13. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни – М.: Прогресс, 1995. – 384 с.

14. Гірняк А. Психологія модульно-розвивальної взаємодії: монографія. Тернопіль: ПВЦ «Університетська думка». 2020. 376 с.

15. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни – М.: Прогресс, 1995. – 384 с.

16. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни – М.: Прогресс, 1995. – 384 с.

17. Матласевич О.В. Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладах XVI – XVIII століття; монографія. Острог: Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2020. 576 с.

18. Савчин М.В. Здатності особистості: монографія / Мирослав Савчин. – К.: Академвидав, 2016. – 288 с.

19. Васянович Г.П. Ноологія особистості: навчальний посібник для студентів і викладачів гуманітарних дисциплін // Г.П. Васянович, В.Д. Онищенко – Львів: Сполом, 2012. 224 с.

20. Вишневський, Омелян Іванович. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. /





Омелян Вишневський. – Вид. 2-ге, доопрац. і доп. – Дрогобич: Коло, 2006. – 326 с.

21. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – Київ : МАУП, 2000. – 309 с.

22. Матласевич О.В. Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладах XVI – XVIII століття; монографія. Острог: Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2020. 576 с.

23. Огірко О. В. Християнська педагогіка: навч. посіб. / О. В. Огірко. – Львів: МАУП, 2005. – 63 с.

24. Савчин М.В. Педагогічна психологія: навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с. – (Серія «Альма-матер»).

25. Савчин М.В. Педагогічна психологія: навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с. – (Серія «Альма-матер»).

26. Вишневський, Омелян Іванович. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. / Омелян Вишневський. – Вид. 2-ге, доопрац. і доп. – Дрогобич: Коло, 2006. – 326 с.

