

Самоорганизация в образовании взрослых: о перспективах интеграции спонтанных изменений

Лушин Павел

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой практической психологии НАПН Украины.

Киев, Украина, e-mail: lpv2004@ukr.net

В статье речь идет об особенностях образования взрослых в период трансформации общества. Выделяются несколько тенденций его развития, среди которых дифференциальная и интегративная. Автор статьи детально анализирует фасилитативные технологии в образовании взрослых, обсуждает контексты, при которых директивное и фасилитативное сопровождение являются эквивалентным и дополняющим друг друга. Особый акцент делается на исследовании условий для развивающей среды и нелинейном характере учебной самоорганизации взрослых. В статье также раскрыты основания экофасилитации как одной из инновационных модальностей не только в области психологической помощи, но и в образовании взрослых.

Ключевые слова: *образование взрослых, учебная самоорганизация, директивное сопровождение, фасилитация, неопределенность, экофасилитация, «буферное учебное пространство», экофасилитатор.*

Переходный период настолько богат изменениями и новизной, что зачастую вопрос не столько в том, чтобы придумать, как измениться, сколько в том, как умело распорядиться текущими изменениями.

Актуальность и постановка проблемы. Не будет преувеличением сказать, что современное поколение не только молодых, но и взрослых соотечественников вынуждены, если не приспособливаться, то

воспринимать известный хаос, непредсказуемость, высокий уровень неопределенности как неизбежность.

Трудно пока отнести данную особенность к проявлениям так сказать «новой повседневности», но — к переходным процессам, пожалуй, следует. Именно в переходные периоды формируются новые, непривычные ценности, приоритеты и способы действий, зарождается необходимость в частной инициативе, снижается роль признанных авторитетов: современному человеку все больше приходится полагаться на самого себя и те процессы, которые принято относить к социальной и личной самоорганизации, самоуправлению, саморегуляции, самопомощи и саморазвитию.

Как это не парадоксально, но данная закономерность не обошла сферу образования вообще, и образования взрослых, в частности. Оно все больше трансформируется из области назидания и обучения в пространство самостоятельной учебной деятельности и самообразования. Педагог все больше помогает учиться, чем учит.

Особенно это актуально для образования взрослых учащихся или слушателей. Если раньше для того, чтобы быть успешным, взрослый человек мог рассчитывать на полученное в детстве или юности образование, то теперь изменения в профессиональной и общественной жизни настолько радикальны и скоротечны, что учиться, повышать квалификацию, переучиваться приходится самостоятельно и на протяжении всей жизни [3, 10].

Дифференциальные тенденции в образовании взрослых. Существует несколько позиций в отношении развития системы образования [5]. Одну из них принято называть традиционной, директивной, жестко регламентированной и структурированной. У педагогов и администраторов в этой системе, как правило, есть весьма определенное представление о целях, способах преобразования объекта, которым является взрослый учащийся. Данная позиция, как известно, все больше изживает себя. Это становится очевидным в следующих переходных явлениях.

Взрослые все меньше хотят учиться по-старому, педагоги испытывают значительные трудности, чтобы преподавать по-новому. Например, слушатели системы последиplomного образования фактически отказываются учиться, повышать квалификацию без учета их достижений, приобретенного жизненного и профессионального опыта. Система образования взрослых все больше фрагментируется, и то, что раньше преподавалось в системе формального образования взрослых, в настоящее время переносится в область неформального или даже информального, спонтанного обучения. Жесткая и директивная

регламентация, контроль за процессом и результатами обучения и подготовки постепенно «растворяется» и распределяется между слушателями, их администрацией и другими инстанциями.

В данной связи, мы склонны фиксировать вторую, все более распространяющуюся позицию в системе образования взрослых. Ее суть в том, что количество и качество накопленных изменений в сфере образования вообще, и образования взрослых в частности, настолько увеличилось, что целенаправленно их учитывать становится все труднее. То, что раньше представлялось как спланированный и управляемый образовательный процесс с заранее сформулированными целями, задачами и способами действия, сейчас все больше видится как, если не нарастающий хаос, то малоуправляемый поток, трудно поддающийся внешнему контролю и целенаправленному преобразованию. На повестку дня выходит понимание образования взрослых как недирективного или фасилитативного сопровождения самоорганизующегося и саморазвивающегося процесса учебной деятельности в постоянно меняющихся условиях. При таком подходе принято считать, что личность или коллектив учащихся (в принципе любого возраста) является открытой самоорганизующейся системой, которая постоянно коммутирует с окружающей средой и обменивается с ней энергией (информацией), чем и сохраняет, а также развивает себя. Из этого следует, что слушатель является субъектом деятельности и, по определению, склонен самообучаться и саморазвиваться, справляясь с этой малоуправляемой лавиной информационных потоков и способов овладения ими. Роль современного педагога или, точнее андрагога — в оказании своевременной помощи или содействия взрослому учащемуся (слушателю) [11], [16—17].

Рассмотрим несколько иллюстраций педагогической помощи. В одном из случаев педагог помогает учащемуся в директивной форме. Между тем имеющаяся презентация этого материала, по мнению самого взрослого учащегося, оказывается малоэффективной: педагог практически не учитывает его опыта и особенностей личности. При этом учащийся, так или иначе, осознает, что другого ожидать от данного педагога маловероятно. Как результат – учащийся определяется в пользу предлагаемого учебного материала и самостоятельно находит более адекватные способы его усвоения. Совсем недавно автор данной статьи, оказавшись на одном из весьма полезных научно-практических международных семинаров, пришел к выводу, что как психолог он бы преподносил учебный материал иначе и значительно более эффективно. Вместе с тем, как слушатель, он предпочел дослушать заявленных докладчиков, переосмыслив свою исходную позицию: докладчики все-

таки имеют неоспоримые преимущества, которые нельзя игнорировать из-за неудачно выбранной формы презентации. В конце-концов ему удалось преодолеть внутреннее сопротивление к имеющемуся формату изложения и найти подходящий способ не только дослушать презентацию, но и извлечь из нее значительную пользу. Заметим, что учебный эффект был дополнен развивающим. Слушатель нашел способ расширить свой учебный потенциал самостоятельно, а неблагоприятные условия развития трансформировались, если не в лучшие, то – в адекватные имеющейся ситуации. Налицо факт помощи, но совершенно в ином направлении, чем это планировалось первоначально.

В качестве другого примера возьмем недирективную или лично-ориентированную фасилитативную форму педагогической деятельности. Педагог фасилитатор исходит из того, что взрослый учащийся обладает богатым, хотя и скрытым потенциалом к усвоению и развитию. Для его актуализации важно создать благоприятные условия. Ярким примером такого недирективного подхода является обучение иностранному языку методом погружения, когда фасилитатор, создает специальную среду для скоротечного усвоения нового языка. Характеристиками этой среды являются предъявление учебного материала в интересной, спокойной и отрелаксированной обстановке с использованием элементов драматизации и суггестии. Фасилитатор безоценочен в отношении к действиям учащихся и широко использует игры и различные мнемотехнические приемы. В результате такого сопровождения учащемуся удается овладеть основами речевой коммуникации на иностранном языке за очень непродолжительный промежуток времени (около 120 часов) [6]. При всем этом практика использования метода обучения показывает, что приобретенная в таких условиях языковая способность или способность самостоятельно поддерживать и развивать свою иноязычную речевую компетентность остается весьма неустойчивой, требующей дополнительных усилий. В случае их отсутствия учебный эффект недирективного и лично-ориентированного обучения быстро снижается или полностью нивелируется.

Не менее парадоксальным примером психолого-педагогической помощи в образовании взрослых может служить следующий случай из нашей консультативной практики. Мужчина средних лет обратился к психологу-практику с вопросом, который по логике должен был быть отнесен к компетентности учителя или методиста, связанного с усвоением иностранных языков. И, тем не менее, его запрос оказался для нас вполне адекватным, а интуиция взрослого, самостоятельно работающего над иностранным языком, весьма проницательной:

«Я точно владею несколькими иностранными языками. С недавнего времени мой новый иностранный язык стал даваться мне с большой трудностью. Такого я от себя не ожидал! Овладение этим языком для меня профессионально важно. К тому же за него существенно доплачивают. Я понимаю, возможно я обращаюсь не по адресу, но все-таки, посоветуйте мне подходящую для меня методику для более эффективного усвоения иностранного языка?».

Во время консультативной сессии обнаружилось, что весьма странное поведение клиента не лишено логики. Он действительно владеет несколькими языками и способен к их полноценному усвоению. Между тем, ключевым препятствием для его успешного освоения выступили конфликтные отношения клиента со своим руководителем. Последний, видя в нем конкурента, препятствовал профессиональному росту своего подчиненного. В данной связи, клиент из-за боязни быть уволенным непроизвольно стремился ограничивать проявление своих способностей, вообще и – к иностранному языку, в частности. В течение определенного времени такое поведение устраивало администратора.

Пусть временно, это же поведение подходило и самому сотруднику: он сохранял определенный материальный уровень и предпочитаемый им образ жизни. Работа с психологом, позволила клиенту осознать переходной характер проблемы и отказаться не только от необходимости искать более подходящую методику усвоения иностранного языка, но и изменить отношение к себе. Иноязычная речь и процесс ее совершенствования стали значительно более совершенными. По окончании консультативной сессии была обнаружена полная адекватность действий учащегося-клиента, включая те, которые относятся к странному выбору помощника-психолога. Аналогичное можно отнести и в отношении действий специалиста, который согласился кооперировать с клиентом на его, казалось бы, странных условиях.

Первые два рассмотренных выше случая свидетельствуют о том, что спроектировать благоприятные условия для развития личности и деятельности взрослого учащегося крайне сложно – конечный эффект педагогической помощи весьма непредсказуемый. Эта же закономерность проявилась и в третьем случае: взрослый учащийся также не мог прогнозировать, что причина его языковых затруднений окажется далеко от области усвоения иностранного языка.

Означает ли это, что проектирование педагогической помощи для взрослого учащегося практически невозможно? Или иначе: ключевым моментом ее содержания может быть непредсказуемость и неопределенность условий ее оказания? Такая постановка вопроса

поистине явилась бы парадигмальным изменением в регламентированной системе образования взрослых. И, тем не менее, примеры и такого проектирования известны.

Проектирование педагогической помощи в терминах неопределенности. На рубеже двухтысячных годов мы с небольшой группой коллег участвовали в международном проекте по интеграции в систему отечественного образования инновационного курса, разработанного всемирно известным философом, исследователем и педагогом Мэтью Липманом (название курса – «Философия для детей») [12—13]. Суть этого курса – в формировании и развитии навыков критического, творческого и самокорректирующего мышления у детей дошкольного и школьного возраста, а также взрослых учащихся и педагогов.

Наше внимание данный курс привлек своей парадоксальностью и тенденцией использовать на первый взгляд несовместимые образовательные формы. Преподавать, будучи недирективным педагогом или фасилитатором, директивно предоставляет вниманию учащихся учебные философские тексты (или учебные романы), специально написанные М. Липманом. Эти романы созданы с учетом возрастных особенностей детей и взрослых. После коллективного прочтения части текста следует его обсуждение в форме демократического, субъект-субъектного диалога. Как оказывается учебный текст предоставляется учащимся не столько для усвоения и последующей отработки его основных положений, сколько как источник вопросов. Тем самым, с одной стороны, учебный роман и входящие в него тексты предоставляются учителем директивно, с другой – освоение этого содержания происходит в личностно-ориентированной недирективной манере в так называемой учебной группе «Сообщество исследователей» [14—15]. Соответственно, учитель не обучает учащихся, а совмещает роль фасилитатора с позицией рядового члена группы.

В итоге создается ситуация с высоким уровнем неопределенности. Никогда не ясно, каким будет конкретное занятие, его результаты и перспективы. Процедура оценивания результатов обсуждения происходит также недирективно, в форме дебрифинга или ретроспективного анализа этапов совместной деятельности. В подобной среде учащиеся воспринимают отказ педагога от прямого управления в качестве возможности для самоорганизации и самостоятельного поиска ответов на свои вопросы.

В рамках данной инновационной формы образования взрослых неоднозначным и проективным является не только содержание

учебного материала, но и образ действия самого педагога. С одной стороны, он выступает в роли «передатчика» фрагментов имеющегося у него содержания; с другой, он – фасилитатор групповой динамики; с третьей – образец для подражания применительно, например, к манере ведения занятий, с четвертой – просто участник группового процесса или личность. Соответственно, действия педагога, своеобразного «полиморфа», непредсказуемо сказываются на позициях и ролях взрослых участников [6]. В условиях подобного малоструктурированного и самоорганизующегося пространства члены группы «сообщества исследователей» также изменяют свое место в зависимости от социального контекста и особенностей, проявляемых всеми участниками.

Вполне ожидаемо, что по завершении процесса групповой самоорганизации, результат также может быть весьма многообразным и даже непредсказуемым [19]. К «новообразованиям» можно отнести не только навыки критического мышления, фасилитации, философское отношение к реальности, но и продвинутые навыки коммуникации, равно как и методики того, как все это делать и передавать другим.

Экофасилитативная тенденция в самоорганизации образовательного пространства взрослых. Сообразно выделенной нами выше логики мы склонны зафиксировать, что существующая система образования взрослых обнаруживает несколько тенденций. Первая из них – дифференциальная, отражающая переход от директивных к недирективным или сопровождающим технологиям образования. Вторая тенденция – интегративная, которая снимает противоречие между директивными и недирективными подходами, рассматривая их в качестве дополняющих друг друга в рамках более общего.

Нами показано, что даже в условиях директивного образования, субъект может содействовать собственному развитию или самоорганизовываться, в то время как в условиях недирективного и сопровождающего подхода к образованию – ограничивать свое развитие решением только конкретно-практических задач, обуславливающих овладение предметным содержанием того или иного курса. Такие парадоксальные явления могут выступать источником для возникновения еще одной тенденции в самоорганизации образовательного пространства, которые мы связываем с экофасилитативным подходом и процессом экофасилитации, практику которого мы сначала раскрыли в области психологической помощи, а затем перенесли на сферу образования взрослых [6–7], [15].

Деформализация образовательного пространства и учебно-педагогическая дисциплина буферного или переходного типа. Под учебной дисциплиной переходного или буферного типа мы понимаем такую образовательную дисциплину, которая в отличие от традиционной, приводит к овладению не столько заранее готовым содержанием, сколько к выработке нового в постоянно меняющихся условиях, а значит в условия высокого уровня неопределенности и нестабильности. Никто из субъектов данного процесса не гарантирован от ошибок и не может претендовать на знание правильного решения задач. В рамках данной дисциплины не только слушатель, но и педагог не могут гарантировать надежности и адекватности наличных знаний и, тем не менее, каждый из них имеют необходимые ресурсы для выработки адекватных способов действия в конкретных ситуациях их практического применения. Актуальность введения такой дисциплины обусловлена фактической необходимостью взрослого и профессионала, в частности, постоянно переходить в новые контексты собственного и социального развития, учиться, повышать свою квалификацию и переучиваться [2—3].

Под деформализацией мы понимаем максимальное стирание грани между образованием и реальной жизнью: современный человек вынужден учиться везде и на всем, а нынешняя система формального образования взрослых, которая сама по себе является весьма нестабильной и противоречивой, может выступать в качестве площадки для раскрытия и освоения новых возможностей как со стороны педагогов, так и слушателей. В этом смысле деформализованное учебное пространство видится нам в форме не только личного или группового, но социального конструирования, в которой каждый из субъектов принципиально важен и может в нужный момент сыграть свою решающую роль в самоорганизации коллективного субъекта.

Практически любая из областей, которая может быть положена в основу учебного курса или учебной дисциплины отличается многогранностью, разнообразием подходов и множественностью основополагающих, зачастую взаимоисключающих принципов. Это является крайне важным обстоятельством для «проектирования» переходного учебно-педагогического пространства, отличающегося неоднозначностью и противоречивостью. При этом, несмотря на современную тенденцию к их интеграции, каждый из субъектов, ставящих перед собой задачу овладеть этим пространством профессионально, вынужден расширять или развивать это пространство формировать у себя оригинальный стиль или даже метод профессиональной деятельности. Логично предположить, что

данная задача может быть реализована не только на более продвинутых этапах профессионального становления.

Мы исходим из того, что процесс вхождения в новое пространство, вообще, и образовательного, в частности, соответствует принципам нелинейного и необратимого перехода, который может осуществляться за весьма непродолжительный промежуток времени [8—9], [15]. Иногда подобный переход представляет собой метаморфозу [7] или по меткому выражению В.В. Давыдова «обобщения с места» [1], когда субъект ухватывает суть явления чуть ли не мгновенно, что впоследствии может быть положено в качестве программы дальнейшего развития конкретно-практических задач на годы вперед.

Среди других основополагающих положений или принципов проектирования буферной дисциплины, направленной на освоение пространства психологической помощи, являются следующие.

Программное содержание для проведения курса формируется у каждого из участников проводимых занятий: педагог опирается на опыт своей педагогической и практической деятельности, слушатели ориентируются на систему собственных ожиданий в отношении определенного курса. Вместе с тем реальная программа всего курса и отдельных занятий складывается на основе коммуникации имеющихся и постоянно уточняющихся программ всех реальных и виртуальных субъектов, к последним можно отнести, не только педагога и слушателей, но и различные значимые для экофасилитаторов лица, а также источники информации и опыта.

Естественным и логичным для проектирования учебно-педагогического пространства в рамках буферной дисциплины выступает коммуникация и помощь каждого из субъектов друг другу в определении ключевых моментов конкретного занятия или модуля. Вполне ожидаемо, что данные проекты планов и учебных программ могут отличаться друг от друга как по форме, так и по содержанию, равно как и вступать в противоречие одна с другой. Такие моменты наилучшим образом содействуют развитию групповой динамики и требуют освоения форм развития навыков классической модерации и фасилитации. В качестве ведущего или модератора может выступать любой из участников обсуждения, который своими действиями помогает группе стабилизировать групповой процесс в условиях особо сложного кризиса. Если такого опыта у участников нет, это делает педагог с возможной перспективой обсуждения особенностей модерации групповых процессов во время дебрифинга или завершающей части занятия или модуля. Подчеркнем еще один важный принцип буферной дисциплины — определенное содержание предьявляется

группе не столько для его прямого усвоения, сколько в качестве экрана, на который может быть спроецирована позиция экофасилитаторов и их группы.

Соответственно среди принципов буферной дисциплины есть принцип нелинейного и непредсказуемого развития событий во время занятий. Суть его в том, что ключевой момент для разрешения учебной или психологической ситуации может проявиться неожиданно. В силу этого экофасилитатор открыт к спонтанному проявлению неожиданных возможностей или решений. Во время освоения нового пространства парадоксы и противоречия — норма, исключением, скорее всего, являются абсолютная ясность и возможность руководствоваться в своих действиях хорошо отработанными правилами. Соответственно, экофасилитатор может «познакомиться с собой непредсказуемым и неожиданным».

Вышеперечисленные положения и принципы направлены не только на вопросы конструирования программы или плана занятия, но и способы его реализации, а также помощи друг другу, включая содержания дебрифинга или завершающего этапа работы, где проводится рефлексия проделанной работы и строятся перспективы дальнейшей. Социальный эффект от реализации принципов экофасилитации в рамках дисциплины буферного типа может выходить за рамки учебного процесса, в область социальной реконструкции. В частности наш опыт подготовки будущих специалистов в области психологической помощи показывает следующее. Экофасилитаторы, как в процессе прохождения курса, так и по его окончании, обнаружили у себя желание к написанию методических научных работ и методических материалов. В частности, коллективными усилиями, они разработали оригинальную форму написания коллективного учебника (под общим названием «Живая книга») с использованием возможностей одной из известных социальных сетей [2], [10]. Учебник отразил не только опыт освоения новой областью знания и практической деятельности, но и зафиксировал результаты коллективных и индивидуальных научных поисков в данной области. Их силами создана общественная всеукраинская общественная организация, которая позволяет решать вопросы совершенствования профессиональной деятельности, восстановления личных и профессиональных ресурсов, в частности в период радикальных личных и социальных трансформаций.

Многие из экофасилитаторов стоят у основания оригинальных направлений оказания помощи. Среди них экообразование. Специалисты в этой области занимаются решением вопросов

образования детей и взрослых в терминах экологичной педагогической помощи. Аналогичные достижения мы обнаруживаем в таких инновационных направлениях как «экомедиация» или экологичного сопровождения внесудебных конфликтов, а также экологичного сопровождения информационных систем («эко-кураторство» содержания), «экопсихоиммунология» как социальное посредничество и экологичное сопровождение «иммунных процессов» в социальных и психо-органических системах [4]. Фактически осваивая область психологической помощи, экофасилитаторы интегрируют ее в свой профессиональный опыт и в имеющуюся (на момент обучения) профессиональную деятельность. Как результат – расширение спектра новых профессий и появление новых траекторий развития профессионального и социо-культурного пространства [2—3], [10].

Заключение. На основании проведенного анализа особенностей образования взрослых, мы склонны рассматривать его в терминах переходного процесса, в котором самоорганизация играет ведущую роль. В частности, мы показали, что открытая самоорганизующаяся учебно-педагогическая экосистема, как в целом, так и на уровне его субъектов (которыми являются педагоги, взрослые учащиеся или слушатели, администрация образовательных учреждений и все связанные с ними участники) постоянно переходит в новые контексты, порождая при этом новые формы. Среди них – различные формы директивного и недирективного сопровождения. Становится очевидным, что моменты развития личности взрослого сопряжены с переходными ситуациями, которые отличаются высоким уровнем неопределенности, парадоксальности и противоречивости. Взрослый учащийся может отнестись к директивным условиям обучающей среды как к источнику развития, а к недирективным, личностно-ориентированным, как к содействующим появлению у него только отдельных, например, профессиональных компетенций.

Актуальной тенденцией самоорганизации образовательного пространства (в совокупности всех его наличных форм) является его деформализация, рассмотрение образовательного процесса в терминах нелинейности, малой предсказуемости и постоянного перехода новым возможностям социального преобразования.

В частности, фрагментация образования на формальное, неформальное и информальное может быть дополнена условиями управляемой деформализации образования взрослых, когда граница между педагогической и учебной деятельностью, равно как школой и жизнью, становится не только проницаемой, но и желаемой. В деформализованной среде педагог – своеобразный «полиморф»

экофасилитатор, который не столько эксперт, фасилитатор, ведущий или оценщик, но и взрослый учащийся, который ожидает помощи, развития, оценки и много другого. В результате подобного взаимодействия происходит нелинейный переход к новым возможностям, как на индивидуальном, так и социальном уровне. Отсюда важным критерием образования взрослых являются периодические подвижки учебно-педагогической экосистемы, переживание острой необходимости в создании и освоении новых контекстов развития: конструирование новых профессий, профессиональных сообществ, формирования новых отношений к происходящему. Такое отношение мы связываем с экологичной или недефицитарной коммуникацией с окружающей средой, при котором граничные явления и своего рода «патология», смысловой хаос и неопределенность воспринимаются как возможность и развитие. Данное отношение может быть представлено нами в терминах «Презумпции развития»: если не досказано, что это регресс, то это прогресс».

Данный принцип был положен нами в основу одной из модальностей психологической помощи, равно как и других видов и форм помощи, включая педагогическую, вкратце описанную выше. Его суть в отказе педагога от прямого управления образовательным процессом и содействии процессу самоорганизации коллективного субъекта учебно-педагогической экосистемы. Экофасилитатором данной экосистемы являются не только реальные, но и виртуальные участники коллективной самоорганизации, что подтверждает принцип нелокализации социальных экосистем: все связано со всем и каждый элемент экосистемы может играть решающую роль в ее преобразовании. Сохранение многообразия функций, ролей и способов самоорганизации отдельных экофасилитаторов сохраняет самоорганизацию всей экосистемы в постоянно обновляющихся формах ее развития. Обратное справедливо: эмерджентные, или вновь проявляющиеся формы развития учебно-педагогической экосистемы, предоставляют новые возможности для развития каждого из субъектов экофасилитации.

Список литературы:

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: логико–психологические проблемы построения учебных предметов / Псих. ин–т., РАО. – М.: Пед. об–во России, 2000. – 367 с.

2. *Живая книга. Личные алгоритмы экофасилитации [Текст]. Т. 1 / [Антонова Е.В., Большева Е.В., Бричник В.А. и др.]; под ред. П.В. Лушина, Я.В. Сухенко. – Киев, 2012. – 204 с.*
3. Лушин П.В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация [Текст] : Монография / Лушин П.В. – Киев, 2013. – 296 с. – (Серия «Живая книга» ; Т. 2).
4. Лушин П.В. Два измерения принципа «не навреди» и кодекс экологичности. / П.В. Лушин // Психотерапия. — М.: — N10 (130), Выпуск. — N4, 2013 С. 8—12.
5. Лушин П.В. В поисках родового процесса в пространстве психологической помощи: экофасилитативный подход. / П.В. Лушин // Психотерапия. М.: — N11(131), Выпуск N5, 2013. – С. 13—16.
6. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П.В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
7. Лушин П.В. Личностное изменение как “управляемая метаморфоза” // Мир психологии. – 2000.– № 2. – С. 217–223.
8. Нефедов А. Нелинейная психология. Квантовые принципы в принятии решений / А. Нефедов // Квантовая Магия. – Том 6. – Выпуск 1. – Минск, 2009. – С. 1201—1245.
9. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
10. Экофасилитация: самоучитель для взрослых [Текст] / [Гусев А.И., Догадов Я.А., Зернова Н.В., Олифира С.А., Шевченко С.В., Хилько С.А. и др.] : под ред. П.В. Лушина, Я.В. Сухенко. – Киев, 2013. – 220 с.
11. Kenny, V., Gardner, G. Construction of self-organizing systems // Irish Journal of Psychology. – 1988. – № 9. – P. 25–82.
12. Lipman, M. Towards higher order thinking: manual. – Montclair: IAPC. 2000. – 160 p.
13. Lipman, M. Thinking Children and Education. – Montclair State College, 1993. – 432 p.
14. Lushyn Pavel The Problem of Pedagogical Transfer of Critical Thinking Curriculum within Global and Ecopsychological Perspectives//Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts. – 2009. – #9. – pp. 179—184.
15. Lushyn Pavel The paradoxical nature of ecofacilitation in the community of inquiry//Thinking. – 2002. – #16(1). pp. 8—17.
16. Pervin, E. Handbook of personality: theory and research. – New York: Guilford Press, 1990. – 222 p.
17. Personality – current theory and research // Nebraska symposium on motivation / Page, M. M.(Ed.). – Lincoln: University of Nebraska Press, 1983. – 670 p.

18. Stiles, W.B., Shapiro, D.A., Elliot, R. "Are all psychotherapies equivalent? // American psychologist. – 1986. – № 41. – P. 165–180.

19. Wieland–Burston, J. Chaos and Order in the world of the Psyche. – London: Routledge, 1992. – 144 p.