

**ЄДНІСТЬ ІНТЕГРАТИВНОГО ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДІВ
У ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ
ОСВІТИ**

**ЕДИНСТВО ИНТЕГРАТИВНОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО
ПОДХОДОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВИСШЕЙ ШКОЛЫ В
УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

L.Dzhulay, I. Kozlovska

**UNITY OF INTEGRATIVE AND DIFFERENTIAL APPROACHES
IN THE PROCESS OF HIGH SCHOOL TEACHERS' TRAINING
IN THE CONDITIONS OF CONTINUOUS EDUCATION**

Резюме. У статті обґрунтовуються концептуальні засади використання інтегративного та диференційованого підходів у підготовці викладачів вищої школи, висвітлено взаємозв'язки між базовою та післядипломною підготовкою в умовах їх неперервної освіти.

Ключові слова: інтеграція, диференціація, взаємодія, неперервна освіта, викладач вищої школи.

Резюме. В статье обосновываются концептуальные положения использования интегративного и дифференцированного подходов при подготовке преподавателей высшей школы, рассматриваются взаимосвязи между базовой и последипломной подготовкой преподавателей в условиях непрерывного образования.

Ключевые слова: интеграция, дифференциация, взаимодействие, непрерывное образование, преподаватель высшей школы.

Summary. The article grounds conceptual principles of integrative and differential approaches usage in the process of high school teachers' training. The author highlights relations between basic and postgraduate teachers' training in the conditions of continuous education.

Key words: integration, differentiation, interaction, continuous education, high school teacher.

Розвиток сучасного суспільства обумовлює формування такої парадигми освіти, яка передбачає перехід до принципово нових систем навчання. Це, зокрема, пов'язано з необхідністю подолання догматичного поділу знань на ізольовані науки та врахування тенденції формування галузей знань за проблемним принципом. У цьому контексті одним з важливих завдань теорії освіти є побудова цілісного процесу набуття знань майбутніми фахівцями.

Підвищення професійних вимог до компетентності сучасного педагога забезпечується оновленням теоретичних положень та апробацією численних інноваційних технологій в сучасній педагогіці. Надзвичайно важливими є дослідження ефективності не окремих дидактичних підходів (наприклад, диференційованого чи інтегративного), а власне їх взаємодії.

Ефективність підготовки викладачів вищої школи багато в чому визначається станом і розвитком педагогічних систем. Їх метою є об'єднання в органічну цілісність знань і методів пізнання, а також діяльності фахівців. Критерієм поцінювання педагогічних систем в кожену епоху є рівень розвитку педагогічних технологій: “простежуючи динаміку цих процесів (від індивідуальної майстерності, тобто мистецтва педагога, і до загальновідомих, усталених активних методів і форм освіти) можна відзначити, що саме розвиток засобів учіння і пов'язаних з ними методик, збільшення їх ваги в педагогічних системах від епохи до епохи стимулював процес технологізації педагогіки в таких поняттях як стандартизація, уніфікація «освітнього виробництва» в системі масової освіти; винесення творчого процесу (створення і оцінка технологій учіння) на більш високий рівень; упорядкування освітньої системи на основі ієрархії рівнів організації і відповідних їм специфічних технологій тощо. В результаті роль педагога і його мистецтва на стадії учіння поступово знижується і зовсім зникає (хочемо ми того чи ні!) у сфері самоучіння, самовиховання” [6, с. 30]. Завдяки педагогічній майстерності у процес професійної підготовки імпліцитно привноситься у наочній формі парадигмальний підхід сучасної наукової методології: робота із складними структурними об'єктами, ознайомлення з системним баченням цих об'єктів, формування елементів системного мислення стосовно до педагогічних об'єктів.

Майстерність викладачів, на думку С. Гончаренка, має розвиватися не через забезпечення його великою кількістю рецептурних методичних посібників і широке використання ним готових порочних розробок. Їм потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність: “фактично вимоги до освіченості

викладача нижчі, ніж до освіченості школяра, бо той повинен знати всі предмети, а учителеві досить знати на тому самому рівні один” [3, с. 20]. Як підкреслює І. Якиманська, підготовка має бути спрямована на розширення обсягів знань і вмінь, структурування, узагальнення предметного змісту, а також на перетворення наявного досвіду суб’єкта [1, с. 38]. Водночас, ступінь готовності випускників до професійної педагогічної діяльності визначається не як показник його оволодіння багатогранною педагогічною майстерністю, а лише основами цієї майстерності. Готовність студента до педагогічної діяльності може бути виявлена лише під час проходження ним практики, де на основі аналізу його діяльності виявляється відповідність реальних знань, умінь і навичок студента до переліку запланованих. Виявлений відсоток є показник оволодіння педагогічною майстерністю. До такого переліку доцільно внести лише ті вміння, які дійсно можуть бути сформовані під час навчання [5].

У педагогічних дослідженнях підготовка викладача досліджувались в різних аспектах: особливості загальної педагогічної підготовки (І. Бех, О. Дубасенюк, М. Євтух, Л. Коваль, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, А. Нісімчук, О. Падалка, А. Петровський, О. Пехота, Л. Хомич та ін.); теоретичних і методологічних підходів (О. Бугайов, Б. Будний, С. Гончаренко, О. Сергеев та ін.), зокрема інтегративного (О. Галіцьких, В. Ільченко, І. Козловська, С. Самсіков, Я. Собко, М. Чапаєв, Т. Якимович та ін.), диференційованого (С. Алексеєв, О. Логінова, Г. Селевко, П. Сікорський та ін.) тощо. Водночас, можливості використання інтегративного та диференційованого підходів у взаємодії під час підготовки викладача вищої школи в умовах неперервної освіти не були предметом дослідження.

Метою пропонованої статті є обґрунтування концептуальних засад використання у єдності інтегративного та диференційованого підходів у підготовці викладача вищої школи, висвітлення взаємозв’язків між його базовою та післядипломною підготовкою в умовах неперервної освіти.

Вища освіта як формальний результат навчання вже не є тією цінністю, якою була ще вчора. Сьогодні на перший план виходять якість одержуваного

«продукту», здатність фахівця не тільки успішно соціалізуватися, реалізуватися в професії, але й створювати нову професійну культуру. Загальновизнаним є й те, що традиційне розуміння професійної освіти як засвоєння певної суми знань, що базується на викладанні фіксованих предметів, є явно недостатнім і більше того істотним гальмом на шляху формування нового стилю діяльності викладача вищої школи. Нині важливою рисою сучасного педагога є оперування системою інтегрованих різнопредметних знань: загальнопедагогічних, дидактичних, окремометодичних, предметних тощо. Сформованість цієї риси стає можливою завдяки цілеспрямовано формуванню основних структурних елементів та їх взаємозв'язків як під час навчання, так і у системі післядипломної освіти. Все це дає можливість педагогічним працівникам ефективно переглядати професійні знання, отримані в процесі навчання, сприймати нові, далі переструктуровувати їх – тобто проектувати освітній процес, адаптований до освітнього середовища учня чи студента. «Це потребує здійснення «кроку розвитку»: переходу системи освіти із одного стану (предметоцентованої моделі освіти) в інший...» [2, с. 68]. Існує думка, що таким кроком розвитку в сучасній освіті може бути система підготовки викладача [10].

Дидактичний аналіз проблеми підготовки та удосконалення викладача вищої школи вимагає короткої характеристики окремих ідей неперервної освіти, які визначають необхідність та роль використання диференційованих та інтегративних тенденцій у сучасній дидактиці, а також філософського підґрунтя наукової обґрунтованості інтеграції знань в освіті як безпосереднього логічного висновку з властивостей філософської категорії розвитку. Нами також взято до уваги принципи наступності, взаємодоповнюваності і взаємозв'язку змісту базової та післядипломної підготовки, згідно яких постійна «циркуляція» одержуваних знань і вмінь, доповнюючись на наступному етапі підготовки, дозволяє їм стати ширшими та суттєво вплинути на якість професійної діяльної педагогічних працівників.

Неперервна освіта, на думку А. Беляєвої, є соціально-педагогічною категорією, «яка виражає ідею поступального розвитку потреб людини як природно-

історичного та конкретного соціально-педагогічного процесу” [1, с. 35]. Зокрема, ідея неперервної освіти виражає вимогу інтеграції загальної та професійної освіти, забезпечення наступності знань. Розвиток – це незворотна, спрямована, необхідна зміна матеріальних та ідеальних об’єктів. У результаті розвитку виникає нова якість. Розвиток – це, насамперед, зміна, рух, але не будь-яка «зміна / рух» є розвитком. У процесі руху як розвитку створюється нове, необхідне, здатне до саморуху, самовідтворення. Саморух у таких організованих і цілісних системах, як суспільство (чи педагогічна система) здійснюється як саморозвиток, тобто самоперехід на вищий рівень організації. Саморозвиток “генетично” виростає з саморуху як невід’ємного атрибута матерії. Саморух відображає зміну явища, речі під дією внутрішніх суперечностей, їм притаманних. Зовнішні фактори не детермінують рух, а лише його модифікують.

В теорії розвитку – діалектиці – одним з базових понять є взаємодія. Вона тісно пов’язана з інтеграцією та наступністю. Суперечність як основа діалектичного заперечення передбачає такий спосіб заперечення, обов’язковою умовою якого є змога подальшого розвитку, успадкування старого в новому (наступність). Все це передбачає наявність для кожного поняття чи явища свій особливий вид заперечення, щоб наступне заперечення залишилося чи стало можливим. Формами діалектичного заперечення є зближення, злиття, обмеження, скасування, удосконалення, конвергенція, критика, самокритика, реформа, соціальна революція тощо [9, с. 249]. Особливостями подвійного заперечення (заперечення заперечення) є повторювальність рис, елементів старого в новому, але на вищому рівні; спіралевидний характер розвитку; повноцінна реалізація умов трьох ступенів в процесі розвитку (теза – антитеза – синтез), тобто наявність повного циклу.

На сучасному етапі значна кількість досліджень присвячена теоретичним та експериментальним розробленням ступеневої професійної освіти. Їх узагальнена характеристика дозволяє зробити висновок, що основні зусилля дослідників спрямовані на наукове обґрунтування зв’язків між різними ступенями та рівнями навчання, на координацію дидактичних, виховних та організаційних аспектів

діяльності навчальних закладів тощо. Однак, практично ніде не фігурує думка, яка чітко виражена у філософському трактуванні категорії розвитку та законі заперечення заперечення: кожен новий етап до деякої міри заперечує попередній. Іншими словами, кожен наступний ступінь чи рівень професійної освіти, повинен заперечувати попередній. Перш за все, для освоєння кожного ступеня навчання у змісті освіти формується не лише система необхідних знань та вмінь, але й численні допоміжні “каркаси”, на основі яких ця система зводиться і розвивається.

Коли ж на виході зі ступеня, учень чи студент оволодів запланованою системою знань, умінь та цінностей, всі ці фактологічні знання продовжують тягнутися за ним на наступний ступінь навчання, створюючи так званий “хвіст”, що заважає йому гнучко та мобільно рухатися далі. Зі зростання числа ступенів, які проходить конкретна особа, ці додаткові, непотрібні знання накопичуються і ускладнюють процес не лише загального, але й професійного розвитку особистості. Образне порівняння наведеної думки може бути таким: в операційній залі проводиться операція з видалення апендиксу. Очевидно, що необхідний для її проведення хірургічний інструментарій на час завершення операції та подальшого лікування пацієнта стає не потрібним, але залишається результат процесу діяльності – прооперований пацієнт. Було б несерйозно обґрунтовувати необхідність такого елементарного вияву закону заперечення заперечення при наданні хірургічної допомоги: приготування стерильного інструментарію до операції – його повернення в стерилізаційну – прооперований пацієнт.

Для освіти прояви цього закону не є настільки очевидними і тому необхідно проводити ґрунтовні дидактичні дослідження для виявлення і розмежування істинного (результуючого) знання та проміжного (допоміжного), яке виконувало роль власне стерильного інструментарію. Причому, вважаємо доцільним відійти від суто предметного підходу до професійних знань, мотивуючи це проблемним, інтегративним характером сучасної науки і суспільних процесів в цілому. Таким чином, ефективним шляхом удосконалення післядипломної освіти є забезпе-

чення ще в навчальному процесі цілеспрямованого поєднання сучасних педагогічних технологій, зокрема інтегративних та диференційованих.

Одним з ефективних шляхів перебудови існуючої системи навчання є науково обґрунтована інтеграція знань у тісній взаємодії з їх диференціацією. Співвідношення процесів інтеграції та диференціації знань на різних етапах розвитку суспільства неоднакове. Незважаючи на посилення процесів диференціації на сучасному етапі все більш відчутною стає тенденція до інтеграції знань, окремих пошуків та пізнавальних засобів. Поруч з інтеграцією, диференціація відіграє важливу роль в системі освіти. Диференціація та інтеграція рухаються у протилежних напрямках, на різних історичних етапах переважає той чи інший метод. Однак, процеси інтеграції і диференціації підпорядковуються кожен своїм специфічним законам, виконують в пізнанні чи житті суспільства свої специфічні для кожного з них функції.

Освітні цілі інтеграції знань спрямовані на формування цілісної системи знань, зокрема педагогів. Впровадження інтегративних процесів у навчально-виховний процес сприяє розв'язанню ряду важливих методологічних питань. Взаємодія педагогічних знань дозволяє показати студентам доцільність впровадження тих чи інших педагогічних технологій чи структурування змісту освіти. «Інтеграція корінним чином змінює зміст і структуру сучасного наукового знання, інтелектуально-концептуальні можливості окремих наук і є важливим засобом досягнення єдності знання у змістовому, структурному, логіко-гносеологічному, науковому, організаційному, методологічному і психолого-педагогічному аспектах» [7, с. 133]. Вона сприяє подоланню розрізненості знань, значно усуває невміння оперувати знаннями, що є особливо важливо саме для працівників освіти. Застосування ними принципу інтегративності на практиці дозволяє сформувати системність, цілісність і взаємозв'язок професійних, інформаційних і професійних знань, умінь і навичок, та розглядається як спосіб об'єднання в єдине ціле інформаційної, загальної і професійної інформації [8].

Тривале панування суто предметного підходу до змісту освіти та однобічна

диференціація знань привели до певної еkleктичності у системі педагогічної освіти. Якщо в рамках окремих методик розвивалися процеси систематизації та внутрішньопредметної інтеграції, то цілісність педагогічних знань не відповідала реально існуючим зв'язкам потребам суспільства. Однак, формування системності знань у педагогічних працівників, вміння застосовувати ними різні методи роботи, розуміння сутності зв'язків складних інноваційних педагогічних систем стало необхідною умовою більш широкого застосування інтеграції знань. Особливо важливим є той факт, що значна частина педагогів, які закінчили навчальні заклади п'ять та більше років тому, отримала базову педагогічну освіту, яка орієнтувала на цінності та зміст знань, які вже не є актуальними сьогодні. Тому, інтегративний підхід у післядипломній освіті спрямований не лише на виконання своїх основних функцій (формування і корекція цілісної системи професійних знань), але може стати засобом координації між отриманою базовою освітою та вимогами сучасної післядипломної освіти. Для впровадження інтегративних процесів необхідно розглянути способи інтеграції: основну сукупність педагогічних дій, орієнтованих на розвиток тієї чи іншої форми інтеграції. Врахування принципу диференціації та уніфікації змісту професійної підготовки дає можливість забезпечити єдине спрямування зусиль базової та післядипломної освіти. Тому доцільно розглядати професійну освіту педагогів як дидактичну цілісність базової та післядипломної освіти.

Увагу вітчизняних та зарубіжних спеціалістів з педагогіки та педагогічної психології спрямовано на розробку найбільш сприятливих видів та форм диференціації знань, зокрема професійних. Диференціація є необхідною, оскільки завдяки розчленуванню явищ об'єктивної дійсності, абстрагуванню від інших властивостей явища чи предмета, вона за окремими властивостями об'єктної реальності характерна для спеціалізованого пізнання, завдяки чому визначається конкретна і обмежена область явищ. Практично диференціація у післядипломній освіті педагога виражається в удосконаленні професійно значущих аспектів діяльності в межах відведених йому функціональних

можливостей.

Диференціація та інтеграція у навчальному процесі, окрім специфічних дидактичних особливостей, мають загальні закономірності та співвідношення, які існують між науковими знаннями. Врахування цих закономірностей необхідно брати до уваги вже на найперших етапах складання навчальних планів. Реалізація в них принципу диференційованої професійної спрямованості дозволяє моделювати в процесі навчання майбутню професійну діяльність, і формувати ціннісне ставлення до інших дисциплін, що є важливим елементом підготовки викладача вищої школи [8].

Однією з передумов дидактичної інтеграції в контексті змісту освіти повинно бути положення, котре передбачає врахування реально існуючих у сучасній науці та практиці співвідношення інтеграції та диференціації та адекватне (можливо, з певним прогностичним акцентом) відображення їх у системі освіти. Відомо, що класифікаційні моделі відіграють позитивну роль у справі обґрунтування диференціації та її практичному втіленні у освіті. Однак, на даному етапі розвитку педагогічної теорії дещо утруднюється створення чітких схем диференціації. В даному разі йдеться про неможливість визначення єдиної класифікаційної основи для всіх можливих видів диференційованого навчання у різних типах навчальних закладів.

З проблемою інтеграції знань, змісту, форм і методів навчання пов'язана також і проблема формування цілісної особистості педагога, який повинен задовольняти не лише сьогоденні, але й перспективні потреби суспільства. Цілі підготовки з точки зору концепції неперервної освіти відображені у різних моделях та професіограмах і спрямовують викладачів, як правило вищої школи, на формування професійної орієнтації під час вивчення основ наук. Однак майже всі ці розробки не дають цілісного уявлення про формування фахівця методами тих предметів, що вивчаються згідно навчальної програми. Разом з тим, постійне фахове удосконалення професійної діяльності, яке потребує спеціальних знань педагога (наприклад, викладач, керівник навчального закладу тощо) можна бути забезпечене диференційованим підходом. Як відомо, зміст

професійного навчання – педагогічно обґрунтована та логічно впорядкована наукова інформація, що має професійну спрямованість і визначає навчальну діяльність з метою оволодіння всіма компонентами професійної підготовки відповідного рівня і профілю [4, с. 15]. Зміст навчання, сформульований у навчально-програмній документації, зафіксований у знаннях, уміннях і навичках викладачів і реалізований ними за допомогою дидактичних засобів, набуває у процесі навчання нової якості – стає змістом освіти, який сьогодні розглядається як система сучасних наукових знань і передових способів діяльності, а також елементів пошукової роботи, раціоналізаторської і винахідницької діяльності, що готує особистість до професійної діяльності на виробництві, до співпраці в колективі.

Таким чином, в першу чергу теоретичні, а тоді й практичні проблеми свідомого заперечення і вилучення зайвої інформації на переході з одного ступеня навчання на інший вимагають спеціального дослідження.

Намагання уникнути перевантаження студентів шляхом вилучення окремих дисциплін з навчальних планів (яке частково практикується до сьогоднішнього дня), викликає протилежний ефект. Студенти або залишаються слабо підготованими фахівцями, або ж потребують доучування під час чи після закінчення навчального закладу. Зв'язки між компонентами та елементами змісту навчальної дисципліни передбачають включення одних і тих же законів, ідей, понять, категорій у різні дисципліни; підтвердження законів і закономірностей однієї дисципліни фактами чи явищами іншої; використання змісту іншого предмета для уточнення, доведення, звуження чи розширення свого предмету тощо.

Неперервність, багаторівневість передбачають єдність, взаємозв'язок, взаємозумовленість, наступність цільових функцій усіх ланок, що складають систему професійної освіти. Багаторівневість у такому аспекті одночасно передбачає дискретність системи в просторово-часовому відношенні, її внутрішню диференційованість, відносну самостійність, стійкість компонентів, що її складають. Диференційованість, роздільність компонентів (підсистем)

неперервної освіти є умовою того, щоб кожний з компонентів виконував певну функцію в складі цілого. Переривчастість створює передумови можливого доповнення, заміни та взаємозаміни окремих компонентів системи, забезпечує принципову можливість переходу до нової якості, дозволяє інтенсифікувати цей перехід.

У педагогічних цілях предметна система освіти виокремлює об'єктивні і багатосторонні взаємозв'язки природничих законів і технічних об'єктів, які вивчаються у різних курсах. Поділ матеріалу на частки відбувається доти, доки не буде отримана така порція інформації, яка сприймається без особливих труднощів. З огляду на це кожна дисципліна поділяється на розділи, теми, окремі питання. Дискретному змісту навчання відповідає дискретний характер педагогічного процесу, що виявляється в різноманітності форм його організації, а також відокремленості різних етапів занять (актуалізація раніше отриманих знань, засвоєння нового матеріалу, відповіді на контрольні питання, використання отриманих знань для самостійної навчальної діяльності тощо). Завдання інтеграції та наступності – вирішувати суперечності між необхідністю забезпечення неперервності й цілісності педагогічного процесу та його результатів і лінійно-дискретним характером навчання.

Таким чином, органічне поєднання інтегративного (що забезпечує цілісність та безперервність загальнопрофесійної підготовки) та диференційованого (що забезпечує якість вузькопрофесійної та спеціальної підготовки) підходів є одним з дійових засобів підвищення ефективності післядипломної освіти. Найсуттєвішим, на нашу думку, є те, що весь навчальний процес підготовки педагогів повинен бути сконструйований таким чином, щоб в системі післядипломної освіти відбувалося удосконалення та поглиблення професійних знань, а не переучування спеціалістів (що, на жаль, практикується з ряду об'єктивних та суб'єктивних причин). Післядипломна освіта повинна розвивати професійні знання, коректувати їх згідно з вимогами часу. Для такого її функціонування необхідно забезпечити в загальноосвітніх та професійних навчальних закладах формування відповідної системи знань, навичок та умінь.

До подальших напрямів дослідження проблеми ми відносимо конкретизацію викладених положень у підготовці вчителів конкретних навчальних предметів.

Література

1. Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А. П. Беляева . — СПб. : Радом, ИПТО РАО, 1997. — 226 с.
2. Булавинцева Л. И. Личностно ориентированный методический объект в процессе профессиональной подготовки учителя биологии / Людмила Ивановна Булавинцева // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. — 2011. — № 3. — С. 67—76.
3. Гончаренко С. У. Методика як наука / Семен Устимович Гончаренко. — Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. — 30 с.
4. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : монографія / Роман Семенович Гуревич ; за ред. С. У. Гончаренка. — К.: Вища шк., 1998. — 229 с.
5. Задорожна Л. Педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього викладача / Л. Задорожна // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 4. — С.79—85.
6. Зязюн І. А. Технологізація освіти в контексті удосконалення професійного розвитку особистості / І. А. Зязюн // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України : у 2 ч. — Харків : "ОВС", 2002. — Ч. 2. — С.28—43.
7. Серебровская Н. Е. Интегративный подход к обучению будущих специалистов-менеджеров в системе высшего профессионального образования / Н. Е. Серебровская // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. — 2011. — № 3. — С. 131—137.
8. Теплая Н. А. Интегративный подход в формировании целостного информационного знания в техническом вузе / Н. А. Теплая // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). — 2012. — № 9. — Режим доступа : www.sisp.nkras.ru
9. Філософія : навч. посібник / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко та ін.; за ред. І. Ф. Надольного. — К. : Вікар, 1999. — 624 с.
10. Школа: проектирование развития образовательной среды [Текст] / под ред. П. И. Третьякова. — М. : Перспектива, 2010. — 328 с.
11. Якиманская И. С. Психологические проблемы развития личности ученика в трудах Н. А. Менчинской / И. С. Якиманская // Психологический журнал. — 2005. — № 1. — С. 95—103.