

2.3. БАГАТОВИМІРНА ТОПОЛОГІЯ НООПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ, ЇЇ МЕНТАЛІТЕТУ ТА ІНТЕДИФІЇ ОСВІТИ

В. Ф. Моргун

*Україна – як скіфське золото в таємничих
курганах: ще не розкопана, ще не znana світові.
Та колись розкопають і вдарять об поли, і
відступлять у захваті, приголомшені й знетямлені.
А що ж ми самі? Ми, знай, закопуємо свою Україну
глибше й глибше, а з нею закопуємо і самих себе.*

Павло Загребельний

*З отчої криниці я нап'юсь водиці,
З отчої криниці зачерпну добра,
Окроплю водою жито і пшеницю,
Щоби Україна в щасті розцвіла!*

Мар'ян Гаденко

Як тільки вчені пророки не охрещували майбутнє: і «віком електрики», і «віком атому», і «віком космосу»... Всі ці найменування правильні, але хочу звернути увагу на маловідоме широкому загалу визначення майбутнього, яке дав у 1927 р. велетень серед натуралістів світу, перший президент Української Академії наук – Володимир Іванович Вернадський.

Він назвав нову геохронологічну епоху «психозойською (технозойською) ерою», а простір, до якого наблизилось людство, відповідно – «техносферою», або «ноосферою» (сферою розуму) [1, с. 185-188; 3-4].

Перекопливим свідченням прагнень філософів, психологів, педагогів щодо опанування і втілення гуманітарно-ноосферних ідей Вернадського в освіту стало створення під егідою НАН України «Науково-дослідної лабораторії з вивчення і розробки гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського» (А. П. Самодрин, В. В. Рибалка, В. Є. Виноградова, О. В. Вознюк, М. П. Лещенко, В. Ф. Моргун, Г. Ф. Москалик, М. І. Піддячий, Л. І. Тимчук, В. В. Шакоцько).

Якщо скористатися структурною моделлю наук Б.М. Кедрова – Ж. Піаже, яка має вигляд піраміди, де вершинами

в основі виступають природознавство, суспільствознавство, філософія, а на перетині – психологія, то поняття «психозойської ери» як геологічної епохи несе в собі потужний потенціал інтеграції психології з геокосмологією, з геополітикою (зокрема – з педагогікою), з розумом людини як космопланетним явищем. Отже, коротко психозойську еру можна визначити як інтеграцію психології з природним і людським довкіллям.

Завдання даної роботи полягають у наступному:

1) проаналізувати ноосферно-психологічні передбачення натураліста Володимира Вернадського щодо вимірів структури особистості «психозойської ери»;

2) коротко викласти авторську ноопсихологічну багатовимірну теорію особистості та її менталітету;

3) обґрунтувати вимоги до інтедифії (інтеграції та диференціації) освіти на основі топологічної багатовимірної моделі ідеальної ноосферної людини.

2.3.1. Ноосферно-психологічні передбачення натураліста Володимира Вернадського

Дивно, що, не будучи професійним психологом, В. І. Вернадський своєю синтетичною геніальністю натураліста, розробляючи такі поняття, як «цефалізація», «ноосфера», «психозойська ера», передбачив багатовимірну топологію (тектоніку, голограму) структури особистості людини та її менталітету. Виходячи з учення про ноосферу і психозойську еру, Вернадський окреслив такі психолого-геологічні проблеми, з якими зіткнеться людство у психозойську еру найближчим часом.

По-перше, психозойська ера буде відрізнитися *зростанням частоти і амплітуди просторово-часової локалізації людини у довкіллі*. В «Досліді описової мінералогії» (1908-1910) Вернадський зауважує: «Всюди виникає питання про виснаження запасів природних накопичень мінералів, тих їхніх форм, що доступні для переробки людиною» [1, с. 187; 5]. Щоб урятувати становище, вчений передбачає: «Хімічна робота людства повинна зробитися інтенсивнішою: вона буде вимушена концентрувати руди, тобто швидко здійснювати природну геологічну роботу, яка йде повільно – віками і тисячоліттями» [1,

с. 187]. Зауважимо, що аналогічні проблеми має і біосфера, порятунком якої займається екологія. І можливо, таке дискусійне клонування є викликом ноосфери на знищення цілих видів рослин і тварин. Соціотехнології, завдяки швидкісному транспорту і масовим комунікаціям, теж набувають надзвичайної інтенсивності та планетарного масштабу. Вони несуть загрозу епідемії, масового зомбування, але й водночас є засобами швидкої допомоги, взаємопізнання і взаєморозуміння. Згадаємо, наприклад, загрозу комп'ютерної катастрофи-2000, яку спільними зусиллями людства вдалося попередити.

По-друге, *інтеграція людини і довкілля пролягає і по лінії психоемоційних переживань*. Природні явища у довкіллі все частіше розміщуються на шкалі негативно-врівноважено-позитивних переживань. «Перемога-поразка» в стосунках із природою, «подяка-помста» за втручання людини з боку довкілля, «оптимізм-песимізм» у прогнозах долі людини і довкілля у майбутньому тощо. У праці «Біосфера» (1926) Вернадський пише: «Діяльність людства і, напевно, всієї живої речовини здійснює на земній поверхні такі зміни, наслідки яких у часі від нас вислизують...» [1, с. 184; 2].

Гадаю, не помилимося, якщо прокваліфікуємо психоемоційне ставлення до майбутнього людини і довкілля самого Вернадського як виважений оптимізм. Навіть про свою смерть він писав так: «Готуюся піти з життя. Ніякого страху. Розпадання на атоми і молекули» [1, с. 152]. Водночас він неодноразово вказував на вічне безсмертя розуму людини.

По-третє, *поняття «психозойська ера» інтегрує в собі психогіологічні, психосоціальні і психоіндивідуальні аспекти стосунків людини і довкілля*. В «Нарисах геохімії» (1924) Вернадський пише: «Раніше організми впливали на історію тільки тих атомів, які були потрібні для їхнього зростання, розмноження, живлення, дихання. Людина розширила це коло, впливаючи на елементи, потрібні для техніки і для створення цивілізованих форм життя. Людина діє тут не як *homo sapiens* (людина розумна, – В. М.), а як *homo faber* (людина створююча, – В. М.). І вона поширює свій вплив на всі хімічні елементи» [1, с. 186; 6].

Як попередження соціальних потрясінь сучасного «перехідного періоду» сприймаються слова з щоденника про стан держави у 1921 році: «...Становище трагічне: одержали значення в житті країни сили і верстви народу, котрі не в змозі зрозуміти її інтересу. Ясно, що нестримна демократія, прагнення до якої стало метою мого життя, повинна одержати поправки» [33, с. 211]. Поправки були зроблені, але не такі, про які мріяв Вернадський, бо він хотів поправок до демократії, а країна отримала замість демократії жорстоку диктатуру.

В. І. Вернадський усе життя був вірним своєму юнацькому принципіві: «Завдання людини полягає у наданні якомога більшої користі оточуючим» [1, с. 151]. І разом із тим він вважав: «Немає нічого ціннішого в світі й нічого, що вимагає більшого оберігання і поваги, ніж вільна людська особистість» [1, с. 152]. Потужним аргументом є такий: «Уся історія науки на кожному кроці показує, що окремі особистості були більше праві у своїх твердженнях, ніж цілі корпорації вчених чи сотні й тисячі дослідників, які дотримувалися панівних поглядів» [1, с. 152].

По-четверте, *психозойська ера інтегрує в собі рівні опанування людського досвіду: навчання, відтворення, пізнання і творчість*. Вернадський учився все життя і не боявся визнавати власних помилок. Стосовно своєї колишньої підтримки гіпотези Ч. Дарвіна про те, що Місяць є шматком речовини, відірваним від Землі, він пише: «Уявлення, які мною тоді припускалися..., повинні відпасти» [1, с. 194]. Вернадський не лише визначав необхідність рутини практичної діяльності, але й правильно оцінював її великі масштаби навіть у науковому пізнанні: «Інтерес наукової діяльності полягає в дослідженні чи в якісному розумінні мети, але наукова діяльність не легка, і більша частина часу присвячена механічній, зовсім нецікавій роботі; отже, цілком неправильно, що я можу розпорядитися моєю діяльністю, всім днем, як хочу. Те, що я хочу, я роблю уривками, а того, що мене цікавить, добиваюсь масою часу, витраченого нецікаво і виснажливо» [1, с. 145].

По-п'яте, *психозойська ера характеризується інтеграцією моторної (матеріальної, праксичної), перцептивної, мовленнєвої і розумової форм дії*. На цьому наголошував і Вернадський, коли

закликав науковців до відповідальності за можливі наслідки їх наукової роботи, наукового прогресу [1, с. 151] у зв'язку з дослідженнями радіо і енергії випромінювання. Ось як пише про моральний подвиг Вернадського – відмову «матеріалізувати» знання з випромінювання у ядерну зброю – агроеколог і письменник Федір Моргун: «Видатний український природознавець Володимир Вернадський, що дав людству вчення про ноосферу (світовий розум) і загальносвітову програму порятунку життя на планеті, відмовився від участі в атомних програмах зі створення «надзброї» масового знищення людства ще на початку ХХ століття, бо чи не найпершим із землян оцінив величезні масштаби її небезпеки... Моральні прозріння були притаманні й іншим вченим, зокрема, видатним фізикам-ядерникам, американцеві Роберту Оппенгеймеру і росіянину Андрію Сахарову, але до них ці прозріння прийшли значно пізніше, коли «джини» атомної і водневої бомб вже були випущені ними з «пляшок».

Перефразовуючи відому мудрість, про життєве кредо таких вчених і громадян світу, як Вернадський... Оппенгеймер, Сахаров, можна стверджувати: «Істина понад усе. Але моральність і честь – вище істини» [30; 34, с. 40].

У щоденникових записах 1684 р. Вернадський висловлює прагнення на власні очі побачити те, про що з цікавістю дізнається з різних джерел, бо тільки внаслідок живого споглядання «...набувається необхідний світогляд, глибина розуму, знання, яких не знайдеш у книгах». А у 1922 р. він наголошує: «Немає нічого в світі сильнішого за вільну наукову думку!» [1, с. 143].

Узагальнюючи, маємо 5-вимірну топологічну модель ноопсихологічної структури особистості. «Яскраво виглядає особливість симетрії життя... Вісь симетрії 5-го порядку, що нерозривно пов'язана з «золотим або божественним перетином», який відображається в нашому усвідомленні краси, що цікавив думку Леонардо да Вінчі, Іоганна Кеплера і всіх інших, які до нього підходили...» [8, с. 128], – зауважує Вернадський, розмірковуючи про симетрію в побудові неживої та живої природи.

2.3.2. Ноопсихологічна теорія особистості та її менталітету

Центральним поняттям сучасної психології та педагогіки стає поняття особистості (Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, О. О. Бодальов, Л. Ф. Бурлачук, В. П. Зінченко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, О. М. Леонтєв, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, В. А. Роменець, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, С. Л. Рубінштейн, Т. С. Яценко та ін.; дивіться також цикл фундаментальних персонологічних праць почесного члена НАПН України В. В. Рибалка [36]). Автор, у контексті діяльнісного підходу у вітчизняній психології, у 1984 р. запропонував багатовимірну теорію особистості [17; 19; 22: 24; 28-29] (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Схематичне зображення топологічної 5-інваріантної структури особистості (за В. Моргуном [31, с. 250]).

У багатовимірній теорії *особистість* – це людина, яка активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність, внутрішній світ якої має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових переживань, змістовних спрямованостей,

рівнів опанування і форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням забезпечується свобода самовизначення у вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи і підсвідомі, непередбачені) наслідки перед природою, суспільством і своєю совістю [19, с. 33].

Спираючись на розглянуті передбачення Вернадського, праці психологів щодо основних чинників людського інтелекту, до вивчення яких підійшла сучасна психологія (див. докладніше: Д. Брунер, А. Брушлинський, Д. Векслер, М. Вертгаймер, Л. Виготський, Д. Гілфорд, В. Давидов, В. Зінченко, В. Ільченко, Ж. Піаже, О. Тихомиров, М. Холодна та ін. – за кордоном; Г. Балл, Ю. Гільбух, О. Дусавицький, О. Іванова, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, В. Рибалка, А. Фурман, О. Шрагіна та ін. – в Україні), а також запропоновану автором багатомірну теорію особистості, можна висунути гіпотезу про те, що інтеграції людського розуму і довкілля у психозойській ері повинен відповідати інтегрований інтелект (менталітет) людини, інтегративне мислення [21; 25].

Користуючись (рис. 2.2), можна дати його наступне попереднє визначення: *інтегративне мислення (менталітет)* – мислення, яке для розв'язання проблемної ситуації користується синтетичною інтуїцією, котра, в свою чергу, забезпечується п'ятьма фундаментальними інтелектуально-особистісними інтеграціями-модулями: 1) транспективний (минуле – позаду, сучасне – тут, майбутнє – попереду), 2) емоційно-вольовий (загроза, безпека, захоплення), 3) змістовний (предметна, комунікативна, рефлексивна), 4) рівневий (навчання, відтворення, творчість) та 5) формо-діяльнісний (моторна, образна, мовленнєво-розумова форми дії) [26, с. 143].

Не можна не погодитися з істориком науки і біографом Вернадського Р. К. Баландіним, який пише: «За останні сто років науки переважно відокремлювались, роздрібнювались, народжувались. Ми ж пропонуємо своєчасне повернення (інтеграція) до витоків цілісності поряд подальшою диференціацією знань».

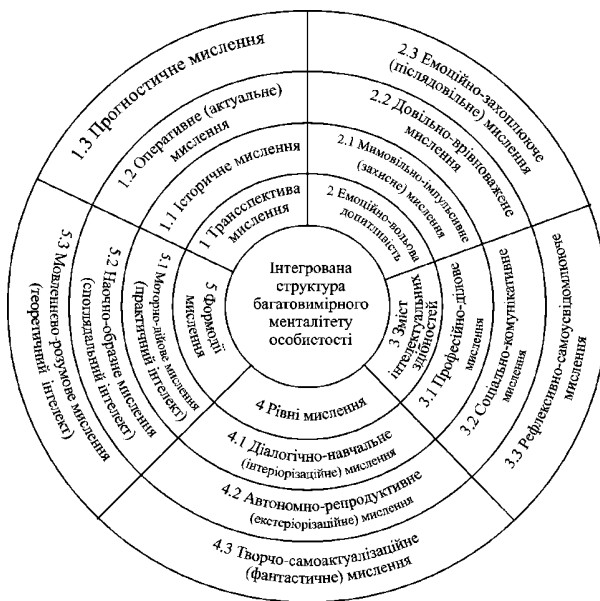


Рис. 2.2. Схематичне зображення інтегрованої структури багатовимірного менталітету особистості (за В. Моргуном [26, с. 141]).

Вернадський, як ми знаємо, не рахувався з межами окремих наук, об'єднував різні галузі знання (геохімію з біологією, геологію з економікою, історію науки з природознавством тощо). Проводячи спеціальні наукові дослідження, він був одночасно філософом, істориком, організатором науки, торкався проблем моралі, людської особистості, свободи і справедливості.

Це – майбутнє науки [...]. Майбутнє, очевидно, належить натуралістам, подібним до нього: здатним осмислювати і об'єднувати різноманітні відомості про природу, людину, пізнання» [1, с. 199].

Полтавська наукова школа інтеграції освіти під керівництвом академіка В. Р. Ільченко є однією з відданих послідовниць Вернадського, що втілює в інтегрованому курсі «Довкілля» багато пророчих передбачень великого вченого і

мислителя. Наприклад, експериментальні дані обстеження учнів початкової школи з 1 до 3 класу підтверджують гіпотезу про те, що інтегративний курс природничо-наукових дисциплін «Довкілля», розроблений академіком НАПН України В. Р. Ільченко, забезпечує більш високу інтеграцію дитячого мислення, гармонізацію вербального та невербального інтелекту [11;12].

Перший голова Держкомітету колишнього СРСР із охорони природи (1988-1989 рр.) Ф. Т. Моргун своєю основною екологічною працею, яка витримала чотири видання, так і назвав: «Кінець світу? Або...» [32]. Розвиваючи ідеї фізичної економії С. Подолинського, В. Вернадського, М. Руденка щодо ролі сонця і родючості ґрунтів у зростанні доданої вартості на земній кулі, Ф. Моргун запроваджує великомасштабні природні експерименти з ґрунтозахисту в Казахстані, на Полтавщині, на Білгородщині [27; 32; 34]. Член-кореспондент НАПН України А. М. Бойко запропонувала інтегрований курс педагогіки.

Саме праця послідовників Вернадського над проблемою гармонії людини і довкілля є запорукою того, що кінець світу не відбудеться ані в релігійному, ані в природно-ноосферному його розумінні. Психозойська ера як вік перемоги розуму над божевіллям самознищення людства, можливо, і не обіцяє «райських кушів», але надає шанс достойного існування людини у єдності з природою та іншими людьми, з довкіллям. Реалізацію такого підходу у педагогіці блискуче продемонстрував К. Д. Ушинський у своїй знаменитій «Педагогічній антропології»: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна перш за все пізнати її також у всіх відношеннях». Академік В. П. Зінченко справедливо оцінює сучасну ситуацію так: «Наша педагогіка твердо засвоїла лише першу половину цього слушного положення К. Д. Ушинського. Зараз вона починає засвоювати і другу, приступає до пошуку своїх людинознавчих, антропологічних основ» [10]. Із цим слід тільки погодитися.

Найбільш відповідними технологіями розвитку багатовимірної структури особистості є виховні системи, що запропоновані кращими педагогами людства, визнання серед яких знайшли й такі українські освітяни, як К. Ушинський, П. Блонський, Г. Ващенко, М. Лещенко, А. Макаренко,

В. Сухомлинський, О. Захаренко, І. Зязюн, А. Самодрин та ін. Разом із тим, світовий бестселер «Педагогічна поема» в Україні вилучений із усіх шкільних курсів літератури, ім'я Макаренка все менше згадується пенітенціарними і звичайними педагогами, а його «школа життя» все більше перетворюється на «школу зубріння», яка розтягається у часі на 12 років. Водночас авторитетна комісія ЮНЕСКО (Париж) у 1988 році (рік сторіччя Макаренка!) визначила чотирьох найвпливовіших педагогів світу ХХ століття – Дж. Дьюї (США), Г. Кершенштейнер (Німеччина), А. Макаренко (СРСР, Україна) та М. Монтесорі (Італія). Та сама ЮНЕСКО, у зв'язку зі вступом у третє тисячоліття, дослідила серед освітян світу цікавий рейтинг, за результатами якого у трійку педагогів майбутнього увійшли Я. Коменський (Чехія), Дж. Дьюї (США) і... А. Макаренко (Україна). Столиця Франції закликає нас до шанування вітчизняної педагогічної культури принаймні двічі: по-перше, одним з найвищих рейтингів Макаренка серед освітян людства та, по-друге, листопадним (2005 р.) бунтом безробітних у палаючих передмістях Парижа. Якщо не залучимо молоде покоління до освіти, культури і праці, як це робили Макаренко і кращі педагоги та батьки світу, то в перспективі отримаємо палаючі Париж, Київ, Вашингтон та інші столиці й міста Землі. (Варто відмітити, що цей фрагмент даної глави був написаний автором у 2009 році, задовго до київського Євромайдану-2014 та виборів Президента США-2020!).

Розумний вчиться на помилках оточуючих, дурний – цурається навіть власних досягнень, що визнані людством. Оце і є коріння безкультур'я та меншовартості. Подолати безкультур'я і почуття меншовартості у світогляді кожного народу – найактуальніше надзавдання психології, педагогіки й усього людства протягом психозойської ери, якщо воно сподівається на своє цивілізоване ноосферне майбутнє.

2.3.3. Вимоги до інтеграції та диференціації (інтедифії) освіти на основі багатовимірної топологічної структури особистості ідеальної ноосферної людини

Усвідомлені бар'єри (в собі й на життєвому шляху) – сприяють формуванню «рефлексу цілі» за І. П. Павловим, або

мети освіти (програма і процес передбачуваний чи реальний). Багатовимірна теорія особистості довела свою продуктивність у такій важливій сфері цільової організації системи освіти, як диференційоване навчання. У цьому питанні також продуктивним є діалектичний підхід, за яким необхідно долати однобічність диференціації форм, змісту і методів навчально-виховного процесу на основі їх інтеграції. Аналіз (диференціація) і синтез (інтеграція) як дві фундаментальні інтелектуальні операції людини «...охоплюють усе, що охоплює мислення і мова. Мисляча людина є мірою всьому. Вона є величезним планетарним явищем» (8, с. 157).

«Слід говорити про дві взаємодоповнювальні, зустрічні тенденції в освіті: диференціацію та інтеграцію...», про їх єдність, яку доцільно відобразити в єдиному понятті інтедифії: «Інтедифія освіти – це пульсуючий взаємоперехід між інтеграцією та диференціацією змісту освіти, методів навчання і виховання, навчально-виховних закладів (освітній процес), який зумовлюється як потребами й можливостями суспільства, так і здібностями й інтересами особистості» [20, с. 6].

Аналізуючи у різних аспектах поняття інтеграції та диференціації, знаходимо багато спільного між ними й аналогічними поняттями, що використовуються у різних науках і можуть бути систематизовані у певному переліку таким чином [20, с. 8]:

- синтез - аналіз (філософія, математика, психологія);
- узагальнення – уособлення (логіка, педагогіка, психологія);
- абстрагування – конкретизація (філософія, логіка, психологія);
- кон'юнкція – диз'юнкція (логіка);
- асиміляція – дисиміляція (біологія, біохімія);
- сполучення – розщеплення (фізика, хімія);
- доцентровість – відцентровість (фізика);
- тяжіння – відштовхування (фізика);
- конвергенція – дивергенція (соціологія, політологія);
- інтеріоризація – екстеріоризація (філософія, педагогіка, психологія).

Цей перелік може бути продовжений, що свідчить про універсальність поняття інтедифії, про те, що у різних науках уже склалися специфічні, більш прийнятні для кожної з них синонімічні аналоги цього поняття, що піднімає його до рівня загальнонаукової категорії.

Наведені дихотомії можуть виступати «конкретним виявом міри інтедифії між двома її полюсами: повною інтеграцією (до тотожності) або повною диференціацією (до несумісності)» [20, с. 9-10].

Можна виділити, принаймні, сім рівнів інтедифії в різних науках – на прикладі мислення вченого, в залежності від максимальної інтеграції і мінімальної диференціації у синтезі до мінімальної інтеграції і максимальної диференціації в аналізі (див. нижче табл. 2.1 [20, с. 9]).

Таблиця 2.1.

**Характеристики мислення,
які розташовані від максимальної диференціації (ліворуч) до
максимальної інтеграції (праворуч)**

1 – аналітичне мислення	синтетичне мислення
2 – індуктивне	дедуктивне
3 – конкретне	абстрактне
4 – емпіричне, практичне	теоретичне, рефлексивне
5 – асоціативне (хаотичне, інтуїтивне)	логічне (системне, дискурсивне)
6 – предметне	структурне
7 – образне	словесне

До речі, в історії психології особистості теж можна відмітити ознаки інтедифії. Приміром, це виявляється в існуванні психоаналізу З. Фрейда та психосинтезу Р. Ассаджіолі, у «своєрідній пульсації інтедифії структури особистості» у концепціях К. Домбровського та Т. С. Яценко. В останніх основу «онтогенезу розвитку особистості складає: первинна інтеграція у немовляти, деструктивна або позитивна дезінтеграція (наприклад, у підлітковому віці), вторинна інтеграція на вищому рівні розвитку». А ноосферне «наближення до психічного

здоров'я полягає у проходженні індивідом позитивної дезінтеграції і часткової вторинної інтеграції в напрямі глобальної інтеграції» [20, с. 10].

У психології, нагадаємо, існують «інтегративний», цілісний, інтуїтивний (ідеографічний, описовий) та «диференційований» (номотетичний – полягає в порівнянні індивідів з певного погляду, нормативний), із виявленням окремих, вимірюваних рис, якостей, параметрів особистості, підходи. Саме на засадах взаємного доповнення, у контексті єдиного інтегративно-диференційованого підходу і була запропонована моністична концепція багатовимірного розвитку особистості. У межах цієї теорії багатовимірна структура особистості поступово розгортається саме між полюсами інтеграції та диференціації у послідовності «діяльна особистість – її структурні інваріанти – їх параметри – їх показники» тощо [20, с. 11].

Отже, багатовимірна структура особистості може слугувати психологічною підставою для розробки системи інтедифії сучасної освіти. Але для цього спочатку доцільно побудувати в контексті структури особистості «дезінтегративну» модель психічного розвитку учня, яку реалізує освіта, та ідеальну інтегровану «модель його особистості», що зображені нижче на схемі, див. рис. 2.3 [20, с. 12].

Схематично зображений обмежений і викривлений «бублик із двома дірками» – це, так би мовити, підсумковий результат формування особистості в умовах традиційної шкільної освіти. Як видно на рис. 3, остання «охоплює лише невеликий відрізок біографії людини, її не хвилює ні дошкільний період, ні післяшкільна перспектива випускника.

Школа не дуже дбає про радість дитини і скочується у бік формально-байдужо-негативних емоцій більшості учнів на свою адресу. Традиційна освіта зорієнтована на вивчення предметів, а не на цілісне спілкування з дитиною, не на її саморозвиток. Пануючий рівень оволодіння досвідом – це відтворення, а не творчість. Провідною у школі є форма реалізації досвіду – мовленнєва, тоді як моторна і розумова помітно відстають» [20, с. 12-13].

З іншого боку, різниця між «ідеальною» і «реальною» моделлю особистості учня утворює перспективи інтеграції та

диференціації сучасної освіти, якщо вона не лише декларує, а насправді дбає про розвиток особистості учня.

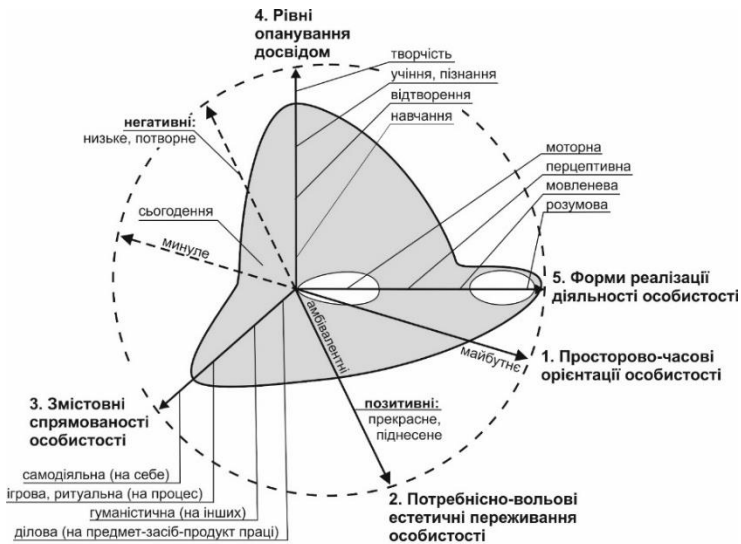


Рис. 2.3. Схематичне зображення параметрів особистості учня, які формує **традиційна система** освіти (заштриховано обмежений «бублик із двома дірками» по осі форм (5), де до «**цифровій** ери» панувала «мовленнєво-зубрільна» форма дії, а тепер ініціативу перебирає «перцептивно-гаджетна» форма) та **ідеальна** система освіти (обведено пунктиром коло без дірок, яке гармонійно охоплює всі осі по периметру).

Кажучи власне про інтедифію освіти, слід зауважити, що вона може бути послідовно здійснена на **основі інтедифії особистості** (процес освіти: інтерес-зміст-обсяг), яка є її головною метою і засобом. Мотив або інтерес (Г. С. Костюк про оператор пізнання – «мотивація-операція-зміст» для оператора (А. П. Самодрин [39, с. 247-248; п. 1.1.5 колективної монографії]): «виховання (інтересу) – навчання (за інтересом) – освіта (самостійна дія думки – мислиме тощо). Тобто, в змісті освіти розміщується «домінанта Ухтомського» як спрямовуючий

компонент, процес освіти на рівні ситуативної домінанти формує миттєві цілі правильного світосприйняття, відтворення, фіксації позитивного поступу пізнання.

Група американських педагогів і психологів під керівництвом Б. Блума розробила правила чіткого й однозначного формулювання і впорядкування цілей навчання. Освітяни визначили цілі когнітивної групи, цілі афективної групи (вони виражаються через сприймання, інтереси, нахили, здібності тощо) та цілі психомоторні (навички письма, мовні, фізичні, трудові навички). Цілі когнітивної групи можуть бути виражені через такі елементи засвоєння, як розуміння, відтворення, застосування, аналіз, синтез, оцінка [41].

На основі теорії багатовимірного розвитку особистості, враховуючи надбання освітян – О. І. Бугайова, С. У. Гончаренка, Д. І. Дейкуна, І. А. Зязюна, Г. Клауса, С. Ф. Клепка, М. П. Лебедика, А. П. Самодрин, В. Р. Ільченко, І. Е. Унт, Т. А. Устименко та ін., запропонована авторська модель системи інтедифії освіти, що відображена у таблиці 2.2 [20, с. 22].

Проблема інтедифії освіти може бути розглянута в аспектах просторово-часових орієнтацій особистості, її інтересів, змістовних спрямованостей, рівнів опанування досвідом та форм реалізації діяльності учнем. У педагогіці «інтедифію слід розуміти не як примусову стандартизацію чи сегрегацію (за будь-якими найоб'єктивнішими критеріями), а як вільний вибір або побудову учнем свого шляху у просторі об'єктивних можливостей. Суспільство, батьки, школа будують диференційоване середовище, оточення, а учень сам вибирає ті характеристики і параметри цього середовища, які йому до вподоби» [20, с. 22].

Водночас «перспектива учня в кожній школі, якщо ми дійсно обираємо гнучку елективну систему з вільним вибором самим учнем шляхів інтедифії, повинна пов'язуватися з можливостями і базовою, і профільною, і спеціально-поглибленою підготовки. Але спеціально-поглиблена підготовка не повинна бути елітарною, у розумінні – малочисельною, виключною, а навпаки – повинна стати елітарною, досягти найвищого рівня підготовки, підкреслимо, кожного учня до свідомого вибору професії.

Основним критерієм соціальної зрілості особистості є свідомий вільний вибір соціальної ситуації свого розвитку (із ким мати справу) і власної діяльності (що робити).

Таблиця 2.2.

**Система інтедифії освіти
в теорії багатовимірного розвитку особистості учня
(який вільно обирає темп, привабливість, зміст, рівень
і форму освіти)**

Інтегральні характеристики	Інтедифія освіти	Диференціальні параметри
1. Лабільність	За темпом (темпова)	- повільний темп - нормальний - прискорений
2. Привабливість	За враженням (емоційна)	- негатив. враження - амбівалентне - позитивне
3. Універсальність	За змістом (профільна)	- пізнання природи - суспільства - власної особи
4. Багаторівневість	За рівнем (рівнева)	- інструкт.-викон. (мінімал.-базис.) - репрод.-виконав. (загал.-культурн.) - продукт.-творчий (поглиблений)
5. Полімодальність	За формою (формодіяльнісна)	- моторна форма (практична) - перцептивна (технологічна) - розумова (теоретична)

Відповідно і школа повинна забезпечити можливості реалізації соціальної зрілості учня. Якщо ж учень не має можливості вільного вибору співробітників (класу, учителя, сусіда по парті, партнера по заняттях тощо), не має можливості й вільного вибору власної діяльності (її темпів, змісту, форм, рівнів

тощо), то хіба можна говорити про справжню інтеграцію чи диференціацію?» [20, с. 23]. (Див. також про освіту протягом життя: Дзюба, Коваленко [20, с. 9]).

Альтернативу такому становищу складає інтедифія навчання з урахуванням саме самооцінювання і вільного особистісного та професійного самовизначення учня. У такому випадку інтедифія освіти на засадах багатовимірної теорії особистості, інваріантів її структури має передбачати наступне:

1. Психофізіологічне підґрунтя інтеграції та диференціації за часом і обсягом навчання учня (темпова інтедифія), яка залежить від типу темпераменту, віку, статі, здоров'я. Адже ще здавна діти диференціювалися; зокрема, на нормальних і розумово відсталих. Останнє є наслідком, по-перше, генетичної, або успадкованої, неповноцінності деяких дітей, по-друге, соціальної дефективності (занедбаності, депривації), яка певною мірою може бути скомпенсована, по-третє, хвороб, наслідки яких можуть бути досить важкими – залежно від їх тяжкості і тривалості [20, с. 24].

2. Важливим аспектом інтедифії освіти є така інтегрована властивість особистості учня, як емоційна привабливість навчання. Вона диференціюється на негативне враження (навчання викликає антипатію), амбівалентне (спокій) і позитивне враження (навчання викликає інтерес), що має бути враховано як в організації навчання і виховання, так і в змісті й методах освіти.

3. Соціальна ситуація розвитку школяра як джерело спрямованості його навчальних інтересів і нахилів (профільна інтедифія). У цьому випадку підставами для профілювання диференційованого навчання виступають види людської діяльності, що визначаються за її предметом. На основі багатовимірної концепції особистості можна виділити такі предметні галузі або профілі навчання, як:

1) *нежива природа* і основні види діяльності, що пов'язані з її пізнанням, перетворенням або вдосконаленням;

2) *жива природа* і основні види діяльності, що пов'язані з її пізнанням, перетворенням або вдосконаленням;

3) *техніка* і основні види діяльності, що пов'язані з її пізнанням, перетворенням або вдосконаленням;

4) *знакова система* і основні види діяльності, що пов'язані з її пізнанням, перетворенням або вдосконаленням;

5) *художній образ* і основні види діяльності, що пов'язані з її пізнанням, перетворенням або вдосконаленням;

6) *інша людина і суспільство* й основні види діяльності, які здійснюють пізнання (приміром, соціологія), перетворення (політекономія) або удосконалення (ідеологія, етика, релігія) тощо;

7) *я сам*, або людина як особистість, як унікальна індивідуальність та відповідні види пізнавальної (філософія, наука, психологія), перетворювальної (педагогіка та освіта) й ініціальної (творчість, мистецтво) діяльності [27, с.25].

Як бачимо, до 5-ти традиційних для психології праці типів людської діяльності (за Є. О. Клімовим, Б. О. Федоришиним та ін.) автором запропоновано 2 нових (перший утворюється в наслідок розподілу природи на неживу і живу, та сьомий тип складає додана самодіяльність людини, тобто діяльність, що має предметом власне саму людину, наприклад, професія акробата).

Відповідно до цього, профільна диференціація на природу, суспільство та самодіяльність визначається передусім умовами соціального розвитку дитини. Основним критерієм для вибору профілю навчання у традиційній школі виступає оцінка. Однак цей критерій не є абсолютним, про що свідчать ускладнення у виборі профілю навчання учнями із середнім або високим рівнем навчальних досягнень. У цьому випадку на перший план мають висуватись особистісні якості школяра, передусім його провідні інтереси і здібності. Останні можна визначати, зокрема, за допомогою методики вивчення реального бажаного та фантастичного бюджетів часу дитини (Л. Сев, С. Я. Рубінштейн, В. Ф. Моргун та ін.), або методики щомісячного нотування найважливіших досягнень дитини за її власним вибором (І. П. Волков, В. Ф. Моргун, А. П. Самодрин [38-40] та ін.).

Якщо ж інтереси учня виражені однаково, то тоді, на думку автора, як критерій профілювання можуть розглядатися дружба або соціометричні переваги у неформальних стосунках учнів, тобто спільний вибір із іншим учнем, який уже чітко визначився у своєму виборі профілю [20, с. 26]. Беручи до уваги цей поширений серед молоді критерій, учителі, батьки та самі учні

свідомо спиратимуться на дієвий життєвий колективний спосіб професійного самовизначення особистості.

4. Рівень опанування діяльності (мінімально-базисний, загально-культурний, поглиблений) може виступати важливим критерієм узгодження зовнішнього оцінювання вчителя і самооцінювання учня (рівнева інтедифія). Інтеграція й диференціація навчання за рівнем опанування предметом відкриває, на думку вченого, можливість учневі самому вибирати оцінки своєї навчальної діяльності й докладати певних зусиль для її підтвердження [20, с. 27-28].

З огляду на теорію багатовимірного розвитку особистості, зокрема, на четвертий інваріант її структури, маємо три принципових рівня опанування учнем навчального предмету та відповідні оцінки успішності цього процесу [20, с. 28-29]:

а) навчання (розв'язання задачі за допомогою вчителя, підручника або довідника, тобто – за зразком);

б) відтворення (самостійне розв'язання задачі відомого типу);

в) творчості (самостійне розв'язання задачі нового типу).

Наведені рівні опанування предметом можуть бути зіставлені з оцінками діяльності учнів. Так, якщо учень обирає лише рівень навчання, тобто розв'язує контрольне завдання стандартного типу за допомогою, приміром, «шпаргалки - інструкції», то він заслуговує «трійки» (за 5-бальною системою, – В. М.).

У випадку здійснення учнем репродуктивного рівня, коли він засвоює напам'ять і точно відтворює способи розв'язання стандартних завдань, школяр має отримати оцінку «добре».

Якщо ж учень обирає творчий рівень опанування предметом, тобто відкриває нові методи розв'язання модифікованих завдань (приміром, з недостатніми або зайвими даними) чи нових завдань, творчих для нього, то він заслуговує оцінки «відмінно».

За такої системи оцінювання, якщо учень не досягає успіху на вищому рівні, він має краще опановувати нижчі рівні – відтворення та навчання, – і після цього намагатися повернутися до рівня творчості. Прикладом цього може стати опанування

іноземною мовою на трьох рівнях: читання зі словником, читання без словника та вільне спілкування [20, с. 29].

5. Запропонована автором схема інтедифії за формою діяльності забезпечує можливість «відмінникам» зосередитися на теорії предмета (мовленнєво-розумова форма), вузьким «спеціалістам», тобто «успішним», – на прикладних, технологічних аспектах предмета (перцептивно-дієва форма), а «задовільникам» – на ручних видах діяльності у даній предметній галузі (моторна, рухова форма).

Важливою підставою для індивідуального вибору форм навчальної діяльності є успіхи та невдачі в діяльності (формодіяльнісна інтедифія). Даний вид інтедифії спирається на розбіжності у розвитку в дітей різних форм дії – моторики (рухових здібностей), перцепції (наочно-дієвих здібностей), мови і мислення (мовленнєво-розумової форми дії). Школа не використовує повною мірою цієї форми інтедифії, оскільки в ній «панує словесно-перцептивна форма дії (побачив-переказав, прослухав-переказав, прочитав-переказав). Але світ людської діяльності значно багатший, ніж книжна грамота, яка у відриві від потреб дитини теж як слід не засвоюється» [20, с. 26-27].

Визначення концептуальних засад інтедифії вимагає практичних організаційних заходів і методичних прийомів її здійснення в сучасній психолого-педагогічній практиці. У стислому схематичному вигляді їх подано у вигляді таблиці 2.3 [20, с. 30]. Відмітимо, що саме педагогічне життя підтвердило доцільність запропонованої автором системи оцінювання. Адже запроваджена 2000 року в країні 12-бальна система майже повністю базується на окреслених критеріях.

Засоби інтедифії варіюють у таких завданнях навчальної діяльності учнів, які:

- а) призначаються педагогом і є обов'язковими для школярів;
- б) пред'являються вчителем на альтернативній основі;
- в) пропонуються вчителем для добровільного виконання учнем,
- г) школяр виконує завдання з власної ініціативи [20, с. 29].

Відповідно до кожного з інваріантів структури особистості засобами інтеграції й диференціації навчання можуть стати:

1. Для темпової інтедифії, тобто у випадках затримки, нормального темпу або акселерації, – прийоми педагогіки співпраці, взаємонавчання учнів у змінних парах, у різновікових групах, методи програмованого навчання з довільним темпом просування учня, інтенсивного занурення у предмет, розгалужені програми з альтернативними завданнями, дослідницький метод навчання, а в окремих випадках – вечірня, заочна, «домашня» школа, репетиторство, екстернат.

Таблиця 2.3.

**Система
організаційних заходів і методичних прийомів інтедифії
у різних видах навчальної діяльності**

Вид навчальної роботи	Навчальна робота, яка призначена вчителем (шкільні й домашні завдання)			Навчальна робота з власної ініціативи
	Тип інтедифії	Обов'язкова (станд. осв.)	Альтернативна	
1. Темпова (затримка, норма, акселерац.)	Пед. співпраці, прогр. навч. сугестопедія	Розгалужені програми.	Дослідницький (пошуков.) метод	Репетитор. екстернат, домашня школа
2. Емоційна (негат. поз.)	Сугестопедія	За вибор. учня	Пропозиц. учня	«Хоббі».
3. Профіль. (природа, суспільст., на себе)	Пед. співпр. спецшколи, профільна освіта.	Дисципл. за вибор.	Додаткові факультативи.	Спецшколи, гуртки
4. Рівнева (мінібазис, заг.- культ. рів., поглиб.	Проб. навч. розвив. навч. вальдорфська; діалог культур	Завд. різн. складн., колективн. творчих справ	Додаткові завдання певного рівня складності	Позашкільні спроби виріш. завдань певного рівня складності
5. Формодіяльнісна (практика, технологія, теорія)	Метод проєктів; евристич. бесіда; поетапне форм. нових дій, понять.	Завдання з альтернат. формою виконання.	Замовлення додаткових завдань (зробити, змодельовати осмислити).	Самоудоск. у певній формі діяльності

Перелік цих прийомів може бути розширений за рахунок як власних авторських розробок, так і методичних здобутків педагогів і психологів (В. Бухбіндер, В. Дьяченко, Г. Китайгородська, Г. Лозанов [41], Е. Стоунс, У. Річмонд та ін.).

2. Для емоційної інтедифії, тобто для забезпечення привабливості навчання використовуються методи сприяння нормальним, свідомим переживанням учнів, подекуди – гальмування, підтримання або стимулювання відповідних – негативних, амбівалентних, позитивних – почуттів учнів. Головне при цьому – забезпечити душевний спокій учня – через спокійне вислуховування й усунення причин хвилювання, переведення іноді бурхливих переживань дитини у спокійне, природне річище, зменшуючи «самопожираючий вогонь, не погасивши світла», – ось мудрість мотивації спокою [20, с. 32]. (Див. також: 18; 31).

Доцільно стимулювати мотивацію радості дитини, знімаючи покарання, незадовільні оцінки або критику, особливо на початку занять, вдаючись частіше до доброго слова, своєчасного заохочення, зробленого прилюдно, гласно, справедливо. Дитина має очікувати радість від процесу навчання.

3. Як педагогічні прийоми профільної інтедифії, тобто профілювання на природу, суспільство, власну індивідуальність, виступають передусім саме навчання у спеціалізованих класах, школах, викладання спеціальних дисциплін, а також – альтернативні й додаткові, факультативні спецкурси за вибором. До того ж учень за можливості може обрати додаткову, музичну, спортивну, художню школу, а також гуртки, секції, товариства, приміром, Малу академію наук тощо.

4. Як засіб забезпечення рівневої інтедифії доцільно використовувати проблемне навчання, розвивальне навчання, вальдорфську педагогіку, школу діалогу культур, методику колективних творчих справ, позашкільні заняття тощо [20, с. 33].

5. Педагогічними методами формо-діяльній інтедифії, тобто орієнтування на практику, технологічну або теоретичну форму діяльності, можна вважати: метод проектів, метод евристичної бесіди, поетапного формування нових дій і понять, комплексні завдання з альтернативними варіантами розв'язання тощо [20, с. 33].

Отже, можемо зробити такі висновки:

1) ноосферно-методологічні передбачення Володимира Вернадського є світоглядним фундаментом топологічної ноопсихології особистості в психозойську еру людства;

2) топологічна 5-інваріантна теорія особистості та її менталітету дозволяє побудувати конструктивну модель ідеального учня як мету всіх видів освіти протягом життя людини;

3) багатовимірна інтеграція та диференціація (інтедифія) освіти дозволяє зробити навчально-виховний процес гуманнішим, керованішим і ефективнішим.

Запропонована автором система інтедифії освіти забезпечена необхідними засобами, *в перспективі* потрібно лише створити таку заклади освіти, де б дана система могла бути реалізована в повному обсязі. Дороговказом для цього є приклади в історії педагогіки і сьогодення, які наближуються до наміченого ідеалу. Це «трудова школа-дослідна станція» С. Т. Шацького, «школа-господарство» А. С. Макаренка, «школа радості» В. О. Сухомлинського, «школа-комплекс» М. П. Щетиніна, «школа-толока» О. А. Захаренка, кременчуцька «школа профільної-диференціації» А. П. Самодрина, полтавська «школа інтеграції» В. Р. Ільченко та ін., безцінний досвід яких слід активно підтримувати, пропагувати і розвивати. Людей треба навчати саме у таких закладах, за ноосферною системою освіти Вернадського, у колективі рівноправних із ними неповторних індивідуальностей.

Література.

1. Баландин Р. К. Вернадский: жизнь, мысль, бессмертие. Москва : Знание, 1988. 208 с.

2. Вернадский В. И. Биосфера. Ленинград : Науч. хим.-тех. изд-во, 1926. 114 с.

3. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. Соб. соч. в 3-х т. Т. 1. Львов : ВК «АРС», 2013. С. 50-321.

4. Вернадский В. И. Несколько слов о ноосфере. Соб. соч. в 3-х т. Т. 1. Кн. 1. Львов: ВК «АРС», 2013. С. 322-333.

5. Вернадский В. И. Опыт описательной минералогии. Избранные соч. Т. 2. Москва : Изд-во АН СССР, 1955. 615 с.

6. Вернадский В. И. Очерки геохимии. Соб. соч. в 3-х т. Т. 2. Кн. 1. Львов : ВК «АРС», 2013. 481 с.
7. Вернадский В. И. Размышления натуралиста : научная мысль как планетное явление. Соб. соч. в 3-х т. Т. 3. Кн. 2. Львов : ВК «АРС», 2013. С. 300-509.
8. Вернадский В. И. Размышления натуралиста : пространство и время в живой и неживой природе. Соб. соч. в 3-х т. Т. 3. Кн. 1. Львов : ВК «АРС», 2013. С. 67-185.
9. Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навч. посіб. / за ред. В. Ф. Моргуна. Київ : ВД «Слово», 2013. 264 с.
10. Зинченко В. П. Возможна ли поэтическая антропология? Учительская газета. Москва, 1994. № 34 (13 сентября). С.18-20.
11. Ильченко В. Р. Формирование естественнонаучного миропонимания школьников. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
12. Ильченко В. Р., Гуз К. Ж., Собакар С. І. «Довкілля» для 1-3 класів. Постметодика. Полтава, 1995. № 2. С. 25-30.
13. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. Київ – Полтава – Харків : ПОППОПП, 1998. 360 с.
14. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
15. Лебедик М. П., Моргун В. Ф. Створення опорної школи повного дня як навчально-виховного комплексу: монографія / авт. вступу Н. М. Врадій; наук. редактор і авт. післямови В. В. Радул. Харків : Мачулін, 2020. 314 с.
16. Максименко С. Д. Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід : монографія. Київ : ВД «Слово», 2013. 592 с.
17. Моргун В. Ф. Многомерная монистическая концепция развития личности. Психологические проблемы индивидуальности / под ред. Б. Ф. Ломова, М. Й. Палея и др. Москва – Ленинград, 1984. Вып. 2. С. 24-28.
18. Моргун В. Ф. Мотивация разносторонней деятельности учащихся. Учителям и родителям о психологии подростка / под ред. Г. Г. Аракелова. М.: Высшая школа, 1990. С. 91-129.
19. Моргун В. Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування. Філософська і соціологічна думка. Київ, 1992. № 2. С. 27-40.

20. Моргун В. Ф. Інтедифія освіти : Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Курс лекцій / відп. за вип. В. Р. Ільченко. Полтава: Наукова зміна, 1996. 78 с.

21. Моргун В. Ф. Сучасне економічне мислення: вихідні положення. Роль іноземних інституцій у формуванні сучасного економічного мислення в Україні. Колект. моногр. / за ред. В. В. Зелюка. Київ – Полтава, 1998. С. 8-29.

22. Моргун В. Ф. «Психозойська ера» В. І. Вернадського: кінець світу чи гармонія людини і довкілля? Постметодика. Полтава, 2001. № 5-6. С. 16-19.

23. Моргун В. Ф. Психологія особистості в педагогіці А. С. Макаренка. Факсимільний збірник праць 1988-2001 рр. Полтава, 2002. 84 с.

24. Моргун В. Ф. «Психозойська ера» В. І. Вернадського і його погляди на особистість. Імідж сучасного педагога. Полтава, 2004. № 7. С. 22-23.

25. Моргун В.Ф. Багатовимірність та цілісність менталітету особистості. Практична психологія та соціальна робота. Київ, 2010. № 5. С. 1-10.

26. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики. Навч. пос. 3-е вид. Київ : ВД «Слово», 2013. 464 с.

27. Моргун В. Ф. Антиномії землеробства : геноцид або порятунок народу. Вернадськіанська ноосферна революція у розв'язанні екологічних та гуманітарних проблем. Зб. матер. IV Всеукраїнських Моргунівських читань із міжнарод. участю, присвячених 90-річчю від дня народження видатного українця / за ред. В. І. Аранчій та ін.; відпов. за вип. П. В. Писаренко, М. М. Опара, В. Ф. Моргун. Полтава : Дивосвіт, 2014. С. 99-104.

28. Моргун В. Ф. Багатовимірна теорія особистості про світогляд людини в контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій. Психологія і особистість. Київ – Полтава, 2015. № 2. Част. 1. С. 23-44.

29. Моргун В. Ф. Соотношение структурно-функциональной архитектоники образовательной системы и многомерной личности. Исследования гуманитарных систем / научн. ред. и сост. А. А. Остапенко. Краснодар: Парабеллум, 2015. Вып. 3. Структуры и процессы в образовательных системах. С. 66–87.

30. Моргун В. Ф. Последовательная антиядерная позиция в публицистике агроэколога Казахстана, России и Украины Федора Моргуна. «Бильгамеш». Международный альманах культурологических и социальных исследований / председ. ред. совета О. Сулейменов. Вып. № 1: Достижения и перспективы антиядерного движения. Матер. Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 30-летию Международного антиядерного движения «Невада-Семей» (г. Нур-Султан, 17-19 сентября 2019 г.) / председатели: програм. комитета Н. Назарбаев, оргком. О. Сулейменов. Алматы, 2019. С. 161-172.

31. Моргун В. Ф. Перспективи вивчення топології полімотивації особистості у діяльнісному підході. Проблеми мотивації особистості в сучасному освітньому просторі: колект. монографія / наукові ред. Л. В. Герасименко, В. Ф. Моргун. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2020. С. 247- 257

32. Моргун Ф. Т. Конец света? Или... Белгород : Крестьянское дело, 1998. 288 с.

33. Моргун Ф. Т. Незатребуваний геній Вернадського. На захист батька / автор-укл. В. Ф. Моргун. Полтава : Полтавський літератор, 1998. С. 193-217.

34. Моргун Ф. Т., Юрченко М. Т. Правда про кривду / укладач, авт. передмови та додатку В. Ф. Моргун. Полтава : Дивосвіт, 2009. 176 с.

35. Мочалов И. И. Владимир Иванович Вернадский. 1863-1945 гг. Москва : Наука, 1982. 488 с.

36. Рыбалка В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие. Житомир: Изд-во ЖГУ имени И. Франко, 2015. 872 с.

37. Рыбалка В. В., Самодрин А. П., Моргун В. Ф. В. І. Вернадський : ноосферний вимір освіти, життя особистості, суспільства і цивілізації. До 157-річчя від дня народження і 75-річчя від дня смерті академіка В. І. Вернадського / наук. ред. А. П. Самодрин. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2020. 116 с.

38. Самодрин А. П. Організація діяльності профільно-диференційованої середньої загальноосвітньої школи: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1998. 191 с.

39. Самодрин А. П. Формування навчально-освітнього простору регіону: Моногр. Кременчук : ПП Щербатих О. В.,

2006. 456 с.

40. Самодрин А. П. Архітектоніка профільної освіти : Навч.-метод. посібник. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2019. 504 с.

41. Bloom, B. S. Taxonomy of Educational Objectives. Boston: Published by Allyn and Bacon, 1956.

42. Morgun, V. F. Suggestopedy : a valid practice based on unremarkable theory. Prospects. Quarterly review of aducation. Vol. X. № 4. Paris, 1980. P. 403-414.