

УДК 378.011.3-052:165.25

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/87-3-47>

Світлана ЦЮРА,

orcid.org/0000-0001-5425-7993

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Львівського національного університету імені Івана Франка

(Львів, Україна) svitlana.tsyura@lnu.edu.ua

Михайло МАТКОВСЬКИЙ,

orcid.org/0000-0002-5846-4719

кандидат філософських наук,

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Львівського національного університету імені Івана Франка

(Львів, Україна) matkovskiyi2017r@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТА: РОЗУМІННЯ, СТАВЛЕННЯ

У статті схарактеризовано сучасні тенденції дослідження суб'єктності в постнекласичній науці, які формують уявлення про співвідношення суб'єкта й об'єкта пізнання як синергійного феномена, а принцип необхідності включення суб'єктивної реальності в структуру об'єкта розширив класичне й некласичне трактування функцій суб'єктів пізнання. У статті проаналізовано ставлення респондентів, студентів, що здобувають магістерську освіту, до проявів своєї суб'єктності у процесі навчально-пізнавальної діяльності, розуміння її як реалізації внутрішньої потреби з власними межами, чи межами заданими зовнішніми обставинами, які можуть її обмежувати / підкріплювати. Для перевірки теоретичних положень та емпіричного аналізу явищ розуміння і ставлення студентів до суб'єктності у пізнавальній діяльності як робочий інструмент використана не тестова оцінна процедура - авторська адитивна методика «Структура та рівні суб'єктності». Емпіричний етап дослідження проведено на базі платформи Moodle з 2022 по 2024 рік. В опитуванні взяли участь 104 студенти першого курсу магістерського рівня освіти. У процесі якісного аналізу емпіричних даних щодо двох критеріїв «активність» та «свобода» розуміння і ставлення респондентів до власної суб'єктності у пізнавальній діяльності виявили над ситуативну активність 22,11% опитаних, (ту яку студент сприймає й реалізовує як внутрішню потребу, всупереч обмеженням суб'єктності), адаптивну активність за умов обмеження суб'єктності детально, або частково схарактеризували всі 100% опитаних. 7,68% опитаних відмітили, що в середовищі, де студентам забезпечили умови повної суб'єктності вони виявилися «активність» просідає навіть нижче ніж у середньому рівні суб'єктності». У рефлексіях майже всі опитані розрізняють і надають значення двом напрямкам сприймання й розуміння ситуації «свободи»: свобода у виборі змісту вивчуваного з навчальної дисципліни та у виборі форм, методів навчальної діяльності. У 55,76% респондентів рефлексії освітнього процесу наведено з позицій суб'єкт-суб'єктного підходу.

Ключові слова: суб'єктність студента, студент як суб'єкт пізнання, активність у пізнавальній діяльності, свобода пізнавальної діяльності.

Svitlana TSYURA,

orcid.org/0000-0001-5425-7993

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy

Ivan Franko National University of Lviv

(Lviv, Ukraine) svitlana.tsyura@lnu.edu.ua

Mykhailo MATKOVSKIY,

orcid.org/0000-0002-5846-4719

Candidate of Philosophical Sciences,

Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy

Ivan Franko National University of Lviv

(Lviv, Ukraine) matkovskiyi2017r@gmail.com

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENT'S SUBJECTIVITY: UNDERSTANDING, ATTITUDE

The article characterizes the current trends in the study of subjectivity in postnonclassical science, which form an idea of the relationship between the subject and the object of cognition as a synergistic phenomenon, and the principle of the need to include subjective reality in the structure of the object has expanded the classical and non-classical interpretation

of the functions of subjects of cognition The article analyzes the attitude of respondents, students receiving a master's degree, to the manifestations of their subjectivity in the process of educational and cognitive activity, understanding it as the realization of internal To test the theoretical positions and empirical analysis of the phenomena of understanding and attitudes of students to subjectivity in cognitive activity, the author's own additive methodology "Structure and Levels of Subjectivity" was used as a working tool. The empirical stage of the study was conducted on the basis of the Moodle platform from 2022 to 2024. The survey involved 104 first-year master's students. In the process of qualitative analysis of empirical data on the two criteria of "activity" and "freedom", 22.11% of respondents' understanding and attitude towards their own subjectivity in cognitive activity revealed over situational activity (the one that students perceive and realize as an internal need, despite the limitations of subjectivity), adaptive activity under conditions of subjectivity restriction was described in detail or partially by all 100% of respondents. 7.68% of the respondents noted that in an environment where students were provided with conditions of full subjectivity, they found themselves "active even below the average level of subjectivity." In their reflections, almost all respondents distinguish and attach importance to two areas of perception and understanding of the situation of "freedom": freedom to choose the content of the discipline and freedom to choose the forms and methods of learning activities. In 55.76% of respondents, the reflection of the educational process is presented from the standpoint of the subject-subject approach.

Key words: student's subjectivity, student as a subject of cognition, activity in cognitive activity, freedom of cognitive activity.

Постановка проблеми. Суб'єктність, суб'єкт, як категорії розглядаються сучасною педагогікою, психологією й філософією у специфіці предметів кожної із наук. Сучасні тенденції дослідження суб'єктності у постнекласичній науці формують уявлення про нове співвідношення суб'єкта й об'єкта пізнання як синергійного феномена. Це розширило трактування функцій суб'єктів пізнання: комунікативну, репрезентативну, онтологічну та інтегративну.

Практичні завдання, які стоять перед системами підготовки фахівців з вищою освітою ставлять суб'єктність як основу і мету формування їх професійної позиції, розглядають суб'єктивність, автономність, само детермінованість, спонтанність, інтегративність, креативність індивіда у його взаємодії з реальністю пізнання та діяльності.

Психолого-педагогічні особливості розвитку суб'єктності студента у процесі здобуття ним вищої освіти можна розглядати за низкою критеріїв, а саме, як формувалася суб'єктність індивіда у:

- процесі його загального особистісного розвитку, починаючи від перших його етапів;
- взаємодії з середовищем сім'ї, школи, ровесників, широким соціальним середовищем;
- здобутті ним освіти, взаємодії, що мала характер спільної й індивідуальної пізнавальної діяльності;
- процесі його професійного самовизначення, що стало підставою для вибору закладу освіти, наукової галузі та майбутньої спеціальності.

Заклад вищої освіти як середовище для розвитку суб'єктності студента у процесі навчально-пізнавальної діяльності, викладачі та й самі студенти мають потребу в знаннях про те, як саме розвивається у їх віці суб'єктність у пізнанні, як її трактують і розуміють самі здобувачі вищої освіти.

Аналіз досліджень. Філософія науки у класичному її формулюванні була зосередженою на статичних системах, дослідники опиралися на основний принцип – об'єкт науки повинен під-

лягати спостереженню, розглядали об'єктивність пізнання як істинну лише тоді, коли вона була вільною від суб'єкта і суб'єктивності. Некласична філософія науки, зосередившись на динаміці та динамічності систем, на дослідженнях неспостережуваних об'єктів звернула увагу на зв'язок між пізнавальною діяльністю суб'єкта та його знаннями про об'єкт, розглянула об'єктивно-істинне наукове розуміння як зв'язок реальності з суб'єктивними засобами її пізнання. Таким чином її об'єктом стала відкрита система у раціонально сконструйованій дослідником моделі (Смовженко, Скринник, 2015: 403).

Основою для формування моделі постнекласичної науки став принцип необхідності включення суб'єктивної реальності в структуру об'єкта. Це означає постійне співвіднесення нових (або переосмислених) знань про об'єкт не тільки із тим чи валідними є засоби та операції із ними, але й з цінностями та смислами суб'єкта пізнання. Відповідну постнекласичній філософії модель науки, як самоорганізованої системи розробив П. Фейєрабенд. На його думку, «всі методологічні приписи (правила) мають свої межі, єдиним незмінним правилом є «допустиме все», що не перешкоджає прогресові розвитку науки» (Смовженко, Скринник, 2015: 409).

У сучасній психології поняття «суб'єкт» і «суб'єктивність» розглядаються в контексті постнекласичної науки, а отже семантика понять концентрується на потенціалі й можливості інтерпретаційності, рефлексивності, активності індивіда в різних середовищах життєдіяльності.

Дослідження науковцями суб'єктності та суб'єктної активності відповідають суб'єктно-діяльнісній концепції та суб'єктно-вчинковому підходу.

Соціальний психолог Татенко В.О., концептуальний розробник суб'єктно-вчинкового підходу, так узагальнює параметри суб'єкта: «виступати ініціатором, автором-творцем і творчим виконавцем своїх життєвих проєктів; починати причи-

новий ряд із самого себе, а не бути спричиненим лише активністю інших; виявляти вибірковість щодо впливів природного та соціального оточення; перетворювати дійсність, а не тільки пристосовуватися до умов існування; долати зовнішні та внутрішні перешкоди, а не лише обминати їх чи зупинятися перед ними; протистояти тому, що може зашкодити існуванню і досягненню життєво важливих цілей; бути вірним собі, залишатися собою і змінювати себе за власним бажанням у різних життєвих ситуаціях; керуватися почуттями міри та онтичної доцільності при здійсненні своїх впливів на світ і на самого себе тощо» (Татенко, 2017: 5). Він наголосив, що попри такі риси як суб'єктивність, автономність, самодетермінованість, спонтанійність, інтегративність, креативність суб'єкта поняття суб'єктності до них не зводиться. Воно несе знання про «цілісний онтопсихологічний проект буття людини», а також «орієнтує в напрямі пошуку внутрішніх джерел і рушійних сил її розвитку, підкреслює її авторське право, спроможність починати причинний ряд із самої себе і нести персональну відповідальність за вдієне» (Татенко, 2006: 318). Увагу дослідника також привернула розробка суб'єктної парадигми у психології освіти (Татенко, 2004).

Суб'єктно-діяльнісна, когнітивна традиція, пише Смільсон М.Л., у контексті пізнавальної діяльності, стверджує, що «ключовими для постнекласичної науки є суб'єктно-орієнтована парадигма («суб'єкт – полісуб'єктне середовище») і середовищна парадигма («середовище, що саморозвивається»). Йдеться у тому числі про соціогуманітарні наукові технології, які забезпечують ряд функцій суб'єктів пізнання: комунікативну, репрезентативну (забезпечення рефлексії суб'єктів), онтологічну (зв'язок суб'єкта пізнання з реальностями буття) та інтегративну (інтеграція простору знання)» (Смільсон, 2018: 8-9).

Сучасні тенденції дослідження суб'єктності схарактеризував Мещеряков Д.С. (Мещеряков, 2017). У контексті професійної підготовки педагогічних працівників суб'єктність як складову формування професійної позиції розглянули Мешко О.І., Мешко Г.М. (Мешко & Мешко, 2010).

Мета статті – аналіз ставлення респондентів, студентів, що здобувають магістерську освіту до проявів своєї суб'єктності процесі навчально-пізнавальної діяльності, розуміння її як реалізації внутрішньої потреби з власними межами, чи межами заданими зовнішніми обставинами, які можуть її обмежувати / підкріплювати.

Виклад основного матеріалу. Для перевірки теоретичних положень та емпіричного аналізу

явищ розуміння і ставлення студентів до власної суб'єктності у пізнавальній діяльності як робочий інструмент використали не тестову оцінну процедуру – авторську адитивну методику (методику доповнення) «Структура та рівні суб'єктності». Емпіричний етап дослідження проведено на базі платформи Moodle, з вересня 2022 року до грудня 2024 року включно. В опитуванні взяли участь студенти першого курсу магістерського рівня освіти, денної та заочної форми навчання, рік вступу 2022 (48 осіб), 2023 (32 особи), 2024 (24 особи). Всього в опитуванні взяло участь 104 студенти історичного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка.

Аналіз розуміння і ставлення студентів до власної суб'єктності у процесі навчання передбачав врахування того, що:

- основними критеріями суб'єктності індивіда у діяльності є: активність, свобода, творчість, відповідальність, унікальність;

- на час вступу в магістратуру студенти мали досвід взаємодії з різними стилями організації викладачем навчально-пізнавальної діяльності з різним рівнем педагогічних умов, що створювали простір для суб'єктності;

- для емпіричного аналізу доцільно визначати три рівні умов педагогічного середовища: низький – обмежують суб'єктність, можливості та активність; середній – частково сприяють, частково обмежують суб'єктність – можливостей для вияву ініціативи, свободи творчості; високий – сприяє суб'єктності, оптимальні можливості для її вияву.

Характеристика особливостей методики. Адитивні методики – підвид проєктивних методик які, у поєднанні з іншими, широко використовують дослідники особистісних рис та якостей, а також є одним із методів, що психологи й педагоги застосовують для перевірки тих чи інших теоретичних положень, емоційно-сенсово забарвленої ілюстрації отриманих кількісних емпіричних даних, якісних методів дослідження. Серед адитивних методик найбільш поширеними є методики доповнення, які ставлять перед експериментованим завершення речення, історії, казки, розповіді. Наприклад, це проєктивні методики типу «Незакінчені пропозиції» («Незавершені речення») (Sentence Completion Techniques) авторства Дж. Роттера та Білієрмана, Д. Сакса; проєктивні методики завершення історій (Story Completion Techniques) Л. Дюсс-Дж. Десперта.

Спільними характеристиками проєктивних методик є діагностика особистісних якостей, ставлень, розуміння, інтерпретацій тощо. Технологіч-

ною відмінністю методик доповнення є те, що вони порівняно з іншими проєктивними не накладають обмеження на відповідь заданим початком.

Авторська методика «Структура та рівні суб'єктності» пропонує опитуваному проаналізувати, відповідно до критеріїв суб'єктності, як активність, свобода, творчість, відповідальність, унікальність характеризують його навчальну діяльність в умовах трьох середовищ.

Середовище В, яке обмежує суб'єктність, низький рівень можливостей для вияву суб'єктності. Щодо активності індивіда в такій ситуації більш логічною є перевага адаптивної активності. Над ситуативну активність будуть виявляти окремі особи. Це буде ілюструвати схвальне / несхвальне ставлення до заданості змісту і процесу діяльності. Середовище Б – частково сприяє, частково обмежує суб'єктність – середній рівень можливостей для вияву суб'єктності. Середовище А – сприяє суб'єктності – високий рівень можливостей для вияву суб'єктності.

Розглянемо розуміння студентами такого критерію суб'єктності як активність та їх ставлення до того, як і чому виникає активність у навчальній діяльності.

1. Проаналізуємо міркування студентів про активність щодо *Середовища В*, яке, за умовами тесту обмежує суб'єктність, пропонує низький рівень можливостей для вияву суб'єктності.

За проявом – адаптивної активності – студенти переважно виявили розуміння логічності такої активності, описували як найбільш типові характеристики діяльності студентів в таких умовах: «просто слухають», «автоматично виконує домашнє завдання», «працюють за заданою схемою» «систематично вивчали та повторювали матеріал», «просто виконували завдання».

Щодо особистого ставлення до заданості змісту і процесу діяльності, то більшість респондентів просто констатували умови, які характеризували обмеження: «мати активність лише за його бажанням», «фактично, активність настільки обмежена, що її майже не існувало», «не дозволяв студентам висловлювати свою думку» тощо.

За проявом потреби над ситуативної активності та її розуміння як невідмінної умови діяльності. Частина студентів виявили позицію несхвалення обмежень і вихід за їх рамки, несхвалення наслідків виходу за рамки обмежень – «важко проявляти активність, оскільки викладач постійно пригнічував»; «активність була не дуже високою: доповнення, питання чи уточнення під час лекції могли сприйматися як перешкоджання заняттю», було сформульоване розуміння того, що реалізо-

увати над ситуативну активність можна навіть у ситуаціях, що можуть загрожувати конфліктом з викладачем.

Кількісно, в умовах навчання *Середовища В*, про над ситуативну активність виявлено наступне. Активність, яку студент сприймає й реалізовує як внутрішню потребу у тій, чи іншій формі, всупереч установкам викладача згадали 22,11% опитаних. Водночас адаптивну активність детально, або частково схарактеризували всі 100% опитаних. При цьому респонденти виявили розуміння того, що вона не лише була задана зовнішніми обставинами, але й ними підкріплювалася. Особливо були деталізовані студентами форми діяльності, види, терміни, зміст, які визначалися викладачем.

Важливо, що 7,68% (8 осіб) опитаних відмітили, що в середовищі, де студентам забезпечили умови повної суб'єктності вони виявилися «шоковані високим рівнем суб'єктності через що їх активність просідає навіть нижче ніж у середньому рівні суб'єктності»; «викладач займає позицію ближчу до «вільного глядача» і це дратує деяких студентів, бо вони не хочуть вирішувати як робити»; «я здивований, що далеко не всім це подобалося»; «не впевнена, що це потрібно з усіх предметів, були такі дисципліни, які мені не цікаві самі по собі».

2. Проаналізуємо міркування студентів щодо того, як виявляється свобода особи у *Середовищі В*, яке, за умовами тесту обмежує суб'єктність, пропонує низький рівень свободи.

За критерієм свободи – студенти виявили високий рівень точного опису обмеження свободи студента ініціативою викладача, навели детальний перелік того, як обмежується свобода у навчально-пізнавальній діяльності, при цьому вони не зачіпали питання дисципліни, а характеризували як нормовані – джерела навчання, форми, методи, часові рамки виконання завдань. Всього 10 студентів (9,6%) – не розвивали даного питання і закінчили ситуацію коротко – «несвобода»; «відсутність свободи як такої». Ще 2 студенти (1,9%) описали ситуацію протесту, як от «при таких умовах я буду позбавлена можливостей власних інтерпретацій як можна виконати завдання, жодних альтернатив, тому я протестуватиму»; «це або відріже мені крила, або змусить надалі діяти йому на нерви, аби я змогла досягти свого».

У *Середовищі Б* за критерієм свободи, серед відповідей студентів чітко визначилися два напрями сприймання й розуміння ситуації «середнього рівня свободи».

Перший напрям, студенти рефлексують щодо «меж свободи» у змісті виучуваного з навчальної

дисципліни: «теми для дослідження чітко визначені викладачем, і не можна відхилятися від них»; «буде надана низка різних тем. Утім, вибір мінімальний і його втілення контролюється вимогами та баченням викладача»; «з конкретно наданих тем без можливості запропонувати власні»; «вибір якоїсь теми для індивідуального завдання, однак за його переліком»; «вибрані мною теми, повинні бути узгоджені та обговорені з викладачем»; «студент вибирає тему для доповіді з запропонованого списку» тощо. Таких рефлексій найбільше, вони є у 80,76% респондентів.

Другий напрям відповідно до якого студенти рефлексували про свободу – це вибір форм, методів навчальної діяльності, підсумкових робіт: «радиться з учнями щодо найбільш зручних форм організації навчання»; «присутня як свобода вибору: завдань на самостійне виконання, порядку та форми доповідей»; «наприклад, обирати вид роботи (презентація, есе, реферат)»; «альтернативні опції: або есе, або реферат, або презентація»; «завдання також теоретично могло бути на вибір або суто індивідуальним, або для роботи у групі». Такі варіанти простору «свободи» є у 31,7% респондентів. Практично у всіх відповідях присутні прямі, або непрямі вказівки на наявні рамки, обмеження, заборони.

У Середовищі А за критерієм свободи ті самі 8 осіб (7,68%), як і щодо критерію активності, коментували й аналізували неготовність частини студентів працювати в таких умовах «непродуктивно проведений час»; «тому, що ніхто не хотів робити, якщо це було не обов'язково»; «високий рівень свободи слова на парі, часто воно виливається в беззмістовний діалог».

У рефлексіях майже всіх студентів чітко виявлені обидва, вище названі напрями сприймання й розуміння ситуації «свободи» у змісті виучуваного з предмета в освітньому процесі, вибір форм, методів навчальної діяльності, підсумкових робіт. Важливо, що у більшості відповідей містяться конкретні характеристики простору для суб'єктності, які стосуються педагогічного простору для вияву суб'єктності: змісту, форм, методів, засобів.

У значної кількості респондентів – 55,76% рівень осмислення організації освітнього процесу ґрунтується на позицій суб'єкт-суб'єктного підходу. В основному в одному реченні студенти

рефлексували про простір міжсуб'єктної співпраці: «студенти можуть експериментувати і пропонувати власні інноваційні ідеї, викладач заохочує до творчого підходу та підтримує ініціативу»; «викладач заохочував свободу дій у навчанні, я міг самостійно обрати тему для індивідуальних завдань і запропонувати власну, так само запропонувати метод проведення семінару»; «викладач заохочував дискусію, інтеракцію та творчі завдання, в результаті студенти були зацікавлені предметом не зі страху, а тому, що виконували творчі завдання на довільну тему»; «викладач максимально підтримує мою самостійність, протегуючи мені у формуванні та реалізації власних ідей, трансформується радше у ментора, який направляє, а не управляє»; «студенти мають повну свободу обирати тему, форму й методику роботи над завданням, вони можуть експериментувати та пропонувати власні інноваційні ідеї. Викладач заохочує до творчого підходу та підтримує ініціативу»; «студенти мають можливість самостійно обирати теми для дослідження, ставити свої цілі й обирати методи досягнення цих цілей. Роль викладача полягає у супроводі та підтримці, а не у контролі».

Висновки. Підсумовуючи результати отримані у процесі якісного аналізу емпіричних даних щодо вияву респондентами розуміння і ставлення їх до власної суб'єктності у пізнавальній діяльності щодо двох критеріїв «активність», «свобода» можемо узагальнити, що над ситуативну активність, ту яку студент сприймає й реалізовує як внутрішню потребу у тій, чи іншій формі, всупереч обмеженням суб'єктності згадали 22,11% опитаних, адаптивну активність детально, або частково схарактеризували всі 100% опитаних. У рефлексіях майже всіх студентів чітко виявлені два напрями сприймання й розуміння ситуації «свободи»: у виборі змісту виучуваного з дисципліни в освітньому процесі та виборі форм, методів навчальної діяльності. У 55,76% респондентів рефлексії освітнього процесу наведено з позицій суб'єкт-суб'єктного підходу (середовище з високим рівнем суб'єктності). Подальше дослідження буде зосереджене на аналізі отриманих у дослідженні емпіричних даних за критеріями відповідальності, креативності суб'єкта здобувача освіти та їх узагальнення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мещеряков Д.С. Сучасні тенденції дослідження суб'єктності. *Технології розвитку інтелекту*. 2017. Т. 2. № 6(17).
2. Мешко О.І., Мешко Г.М. Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*. 2010. № 2. С. 69–75.

3. Смутьсон М.Л. Категорія «суб'єкт» у сучасній психології. Суб'єктна активність та інтелект. Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія / М.Л. Смутьсон, П.П. Дітюк, І.Г. Коваленко-Кобилянська [та ін.]; за ред. М. Л. Смутьсон. К., 2018. 80 с. С. 8–9.
4. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. К., 2017. 184 с.
5. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок. *Філософсько-психологічні студії*. К. 2006. С. 316–357.
6. Татенко В.О. Суб'єктна парадигма у психології освіти. *Педагогіка і психологія*. 2004. Вип. 2. С. 11–23.
7. Українська людина в європейському світі: виміри ідентичності : навч. посібн. / кол. авторів; за ред. д-ра екон. наук, проф. Т. С. Смовженко, д-ра філос. наук, проф. З. Е. Скринник. К., 2015. 610 с.

REFERENCES

1. Meshcheriakov D.S. (2017). Cuchasni tendentsii doslidzhennia subiektnosti [Current trends in the study of subjectivity]. *Tekhnolohii rozvytku intelektu*. T. 2. № 6(17). [in Ukrainian].
2. Meshko O.I., Meshko H.M. (2010). Subiektnist maibutnoho vchytelia yak vazhlyva skladova yoho profesiinoi pozytsii [Subjectivity of the future teacher as an important component of his professional position]. *Osvita rehionu. Politolohiia, psykholohiia, komunikatsii*. № 2. P. 69–75. [in Ukrainian].
3. Smulson M.L. (2018). Katehoriia «subiekt» u suchasni psykholohii. Subiektna aktyvnist ta intelekt [The category of “subject” in modern psychology. Subject activity and intelligence]. *Rozvytok subiektnoi aktyvnosti doroslykh u virtualnomu prostori: monohrafiia* / M.L. Smulson, P.P. Ditiuk, I.H. Kovalenko-Kobylianska [ta in.]; za red. M. L. Smulson. K. P. 8–9. [in Ukrainian].
4. Tatenko V. (2017). Metodolohiia subiektno-vchynkovoho pidkhodu: sotsialno-psykholohichni vymir : monohrafiia [Methodology of the subjective-action approach: social-psychological dimension: monograph]. K., 184 p. [in Ukrainian].
5. Tatenko V.O. (2006). Subiektno-vchynkova paradyhma v suchasni psykholohii. Liudyna. Subiekt. Vchynok [Subjective-action paradigm in modern psychology. Man. Subject. Action]. *Filosofsko-psykholohichni studii*. K. P. 316–357. [in Ukrainian].
6. Tatenko V.O. (2004). Subiektna paradyhma u psykholohii osvity [Subjective paradigm in educational psychology]. *Pedahohika i psykholohiia*. V. 2. P. 11–23. [in Ukrainian].
7. Ukrainska liudyna v yevropeiskomu sviti: vymiry identychnosti (2015) : navch. Posibn [Ukrainian person in the European world: dimensions of identity: teaching aids]. / kol. avtoriv; za red. d-ra ekon. nauk, prof. T. S. Smovzhenko, d-ra filos. nauk, prof. Z. E. Skrynnyk. K., 610 p. [in Ukrainian].