



О.Ф. Турянская

МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА И СПОСОБЫ ЕЁ РАЗВИТИЯ В ОБУЧЕНИИ

В статье на основе анализа философской и психолого-педагогической литературы раскрывается сущность и структура научной категории «личность». Авторами охарактеризованы виды интеллекта, эмоционально-ценностных отношений, образов «Я-концепции» личности как элементов единой системы. В связи с этим определено, что процесс актуализации и развития интеллектуальных, эмоциональных и волевых способностей личности возможен только в процессе организации учителем определенных, соответствующих видов учебной деятельности. В статье обосновывается, что именно через организацию адекватных способностям учащихся видов учебной деятельности реализуется системно-деятельностный подход к обучению.



А.И. Уман

Ключевые слова:

личность, структура личности, виды интеллекта личности, виды эмоционально-ценностных отношений, виды учебной деятельности.

Новые реалии жизни обусловили процессы активного переосмысления теоретических основ построения как всего образовательного пространства в целом, так и подходов к организации конкретного учебно-воспитательного процесса. В современных условиях нарастающего противостояния ценностных систем особенно важной становится проблема выбора ориентиров и направлений в осуществлении реальной педагогической практики. Педагогика антропоцентризма в качестве

главного ориентира и критерия эффективности, главной сущностной цели учебно-воспитательного процесса выдвигает личность, с присущими ей потребностями в самореализации, самопознании, саморазвитии: «Цель образования – формирование компетентной личности, способной решать жизненные проблемы...» [6, с. 10]. Модели осуществления личностно – ориентированного подхода к построению учебно-воспитательного процесса рассматриваются в научной литературе, среди них выделены следующие: субъектно-ориентированная, личностно-ориентированная, личностно-развивающая, личностно-стратегическая [15, с. 125 – 130].

Значимость антропоцентрического подхода определена и в государственных документах. Например, федеральный государственный образовательный стандарт ориентирует учителя на то, чтобы средствами учебно-воспитательного процесса обеспечить «становление личностных характеристик выпускника». Решение этой задачи неотъемлемо связано с самоопределением каждого учителя относительно следующих теоретически важных вопросов: Какое понимание категории «личность» может стать теоретической основой построения процесса обучения? Какие структурные компоненты личности могут быть актуализированы и развиты средствами целенаправленно организованной учебной деятельности школьников?

В тексте федерального государственного стандарта указывается, что системно-деятельностный подход к обучению направлен на «организацию активной учебно-познавательной деятельности учащихся». В связи с этим считаем необходимым определиться с ответом на вопросы: Какие же виды учебной деятельности школьников являются условием и механизмом их личностного развития в обучении? И можно ли ограничиться организацией только «учебно-познавательной деятельности», указанной в государственном документе?

Признавая тот факт, что в философской и психологической литературе существует более 70 определений «личности» и более 25 определений её «структуры», мы попытались направить собственные усилия на то, чтобы путём сравнительного анализа выявить среди них те, которые станут теоретической основой реализации системно-деятельностного подхода к обучению.

В психологическом словаре даётся следующее определение категории «личность»: «Это феномен общественного развития, конкретный человек, который имеет сознание и самосознание. Личность – саморегулирующаяся динамическая функциональная система непрерывно взаимодействующих между собой свойств, отношений и действий, которые складываются в процесс онтогенеза человека» [13]. Очевидно, что такое определение «лич-

ности» нуждается в том, чтобы раскрыть будущему учителю содержание указанных существенных «свойств», «отношений» и «действий», характер их взаимосвязи.

Наше понимание структурного строения личности, её существенных признаков базируется на системном подходе к её определению как естественному единству *эмоциональной, умственной (интеллектуальной) и волевой (поведенческой)* сфер человека [3; 4; 5; 12].

Интеллектуальная сфера личности традиционно определяется как стабильный признак личности, которая развивается во взаимодействии собственной наследственности и окружающей среды [3; 5; 10; 12]. Альтернативная точка зрения определяет *интеллект* как *способности*, которые развиваются. Эта позиция не исключает взаимодействие генетических факторов и факторов окружающей среды, но связывает наличие интеллекта с будущими достижениями личности (Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.) [11, с. 2].

Так, по Р. Стернбергу, интеллект характеризуется наличием у человека *метакомпонента* мышления, который состоит из следующих интеллектуальных действий: распознавание проблемы, определение проблемы, формулирование стратегии мышления, поиск информации, ее представление, распределение ресурсов, контроль решения проблемы и её оценка. Следовательно, интеллект, о котором идёт речь – это *форма опыта*, который приобретается, а интеллектуальная сфера личности, по мнению американских психологов (Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др), представлена теми или иными *способностями человека к успешной деятельности* [11, с. 13]. При этом способность к успешной самореализации в том или ином *виде деятельности* характеризует человека как имеющего тот или иной *вид интеллекта* [11]. Человек достигает успеха, познавая, как следует пользоваться личными моделями силы и слабости, которые связаны с конкретными видами интеллекта.

Опираясь на позицию Р. Стернберга и других американских психологов, выделим следующие *виды интеллекта*, которые актуализируются и развиваются в процессе соответствующих видов деятельности:

Аналитический интеллект – интеллектуальные способности, которые обуславливают критическое мышление: анализ, оценку, решение познавательной задачи; обеспечивают успех в восприятии и осознании новой информации, в ее усвоении, обобщении, систематизации и дальнейшем использовании, т.е. в познавательной деятельности.

Практический интеллект – это интеллектуальные способности, кото-

рые проявляются как инструментальные идеи, которые необходимы, когда интеллект действует в контексте реального мира. Это те способности, которые люди проявляют во время решения практических задач, достижения конкретных практических целей, т. е. в ходе практической деятельности.

Креативный интеллект – это творчески-поисковые способности, которые обеспечивают человеку успешный выход за границы существующего опыта с целью отыскать новые интересные идеи, создать нечто принципиально новое, что и составляет продукт этого (творчески-поискового) вида интеллектуальной деятельности [11, с. 93].

Эмоциональный интеллект – способность человека осознавать смысл эмоций и использовать эти знания, чтобы определять причины возникновения проблем и решать эти проблемы (Mayer, Salovey, 1997).

Социальный интеллект – способность человека понимать других или поступать мудро по отношению к другим людям (Thorndike, 1920). Решать задачи, связанные с общением, налаживанием отношений с другими людьми, и этим путем – через общение и контакты с другими людьми решать возникающие проблемы [11, с. 78].

Для педагогической практики значимым является вывод Р. Стернберга о том, что учащиеся, которым в обучении были созданы условия, соответствующие их способностям, превосходили по результатам обучения тех учащихся, которым эти условия обучения не подходили. То есть, если способ обучения учащихся соответствует стилю их мышления, виду их интеллекта, то они достигают лучших результатов во время учебы в школе. Так, эксперимент показал, что, если учащиеся с творческими и практическими способностями не имеют возможности учиться в условиях, адекватных моделям их мышления, то они испытывают значительные трудности в обучении. Р. Стернберг утверждает, что условием эффективного обучения в школе является соответствие процесса обучения модели мышления личности учащегося [11, с. 100].

Эмоциональная сфера личности представлена эмоциональными переживаниями, чувствами, стремлениями, интересами, которые актуализируются в обучении через механизм личностного эмоционально-ценностного отношения к действительности, к себе, к другим, к миру вообще. По мнению Б. Братуся, В. Мясичева, С. Рубинштейна, личность проявляется в системе собственных эмоционально-ценностных отношений, именно они складываются в её «ядро». Содержанием эмоционально-ценностного отношения является переживание и осознание общего блага как личностной ценности [5; 10; 12].

Система эмоционально-ценностных отношений личности школьника,

Модель личности школьника и способы её развития в обучении |

которая актуализируется средствами обучения, включает в себя следующие виды: *познавательное отношение* (стремление к истине), *практическое* (стремление к действию), *творческо-поисковое* (стремление к творчеству, поиску решения проблем, преодолению затруднений), *нравственное* (переживание моральных ценностей), *эстетическое* (переживание эстетических ценностей), *межличностное* (ценностное отношение к людям, к процессу взаимодействия с ними) [4; 7; 9; 12]. Системный подход к актуализации и развитию всех перечисленных эмоционально-ценностных отношений к действительности обеспечивает гармоничное развитие личности в целом.

Психологическая наука основным механизмом развития эмоциональной сферы личности определяет процесс *переживания* эмоционально-ценностных отношений [4; 7; 9; 12]. Осознанное переживание объективного блага как личностной ценности ориентирует человека в мире духовных и жизненных ценностей, позволяет ему делать сознательный нравственный выбор [10; 12]. В поисках способов актуализации и развития духовных потребностей учащихся на уроках мы опираемся на взгляды С. Рубинштейна, которые определили интерес как стойкое позитивное эмоциональное отношение личности к объекту [12].

Теоретическое значение для нашего исследования имеет мысль Е. П. Ильина, который выделял два вида интересов: ситуативные интересы-отношения, которые возникают в определённых ситуациях как отношение субъектов к объектам, и интересы-качества как характерные черты личности. Постепенно систематическое переживание ситуативного интереса превращается в личностную потребность человека. То есть определённые ситуационные эмоциональные переживания сами превращаются в потребность, приобретают самооценность для человека – он начинает их предчувствовать, стремиться к их переживанию [7].

Опираясь на данные психологической науки, приходим к выводу, что именно регулярное ситуативное удовлетворение потребности создаёт механизм превращения *ситуативного интереса* (ситуативное эмоционально-ценностное отношение) к объекту (информация или деятельность) в *интерес-качество* (личностное эмоционально-ценностное отношение-качество). При этом позитивно эмоционально окрашенными становятся не только результаты деятельности, но и сам её процесс. В противоположном случае из-за отсутствия позитивных переживаний в процессе деятельности интерес затухает [7, с. 170].

Волевую сферу личности характеризует то, как человек ведет себя в процессе деятельности (готовность к труду, к усилиям, сформированность и

осознанность мотивов, понимание целей, использование средств и способов действия) [1; 7; 8; 12].

По утверждению психологов, основанием выбора человеком действий или поступков являются мотивы. О значении мотивов для процесса становления личности писал еще А. Леонтьев, подчеркивая, что главной проблемой развития личности является вопрос о том, как мотивы превращаются в такую устойчивую черту личности, которая её характеризует [8]. С. Рубинштейн тоже утверждал, что мотивы, которые укрепились, становятся качествами личности [12]. Вместе с тем, Е. Ильин в своей книге «Мотивация и мотивы» [7] отмечает, что для развития личности особое значение имеют не только ее мотивы, но и способы их формирования. Он пишет: «Чаще качествами личности становятся способы формирования мотивов, которые закрепляются в ее поведении или деятельности» [7, с. 176]. Психолог отмечает, что извне организованная мотивация, которую создают средствами внешних обстоятельств, условий, ситуаций, приобретает значение лишь тогда, когда становится значимой для человека, для удовлетворения его потребностей, желаний. В связи с этим внешние факторы должны в процессе мотивации трансформироваться во внутренние [7, с. 68]. Поэтому проблема механизмов преобразования ситуативных, внешних мотивов во *внутренние качества* личности является для организации учебно-воспитательного процесса ведущей. Следовательно, чтобы учащиеся осознали и пережили ценностное отношение к учебной деятельности, нужны соответствующие условия ее организации, которые бы позволяли переводить внешние мотивы учения во внутренние.

По утверждению К. Абульхановой-Славской, к этим условиям относится *оптимальная организация учебной деятельности* учащихся. Под «оптимальной организацией» автор понимает «степень соответствия задач деятельности с возможностями субъекта (тяжесть, пропорциональность, своевременность ...)» [1, с. 37]. Именно эта *мера соответствия* выступает критерием качества осуществления деятельности. По утверждению психолога, если результаты учебной деятельности являются недостаточно высокими, это свидетельствует о том, что задачи деятельности недостаточно согласованы с возможностями и способностями учащихся [там же].

Показателем хорошей организации деятельности является ее *продуктивность*. Продуктивность деятельности важна потому, что, по мнению автора, именно продуктивность труда способствует развитию и совершенствованию личности [1]. При *оптимальной организации* деятельности, когда возможности учащихся соответствуют цели деятельности, а условия организации спо-

Модель личности школьника и способы её развития в обучении |

способствуют получению положительных результатов без лишних усилий, происходит повышение психической личностной активности учащихся [1, с. 37].

К. Абульханова-Славская отмечает, если организация деятельности слабая, то повышается ее психологическая «цена», то есть деятельность, которая не соответствует индивидуальным способностям личности, ее мотивам, ценностям, превышает уровень возможностей, приводит к отказу от деятельности, срывам личности, ее психологическому травмированию. Именно такую «цену» платит растущая личность за непосильную деятельность [1]. Таким образом, если мы обеспечиваем продуктивность, эффективность деятельности, то обеспечиваем *положительное отношение* к ней со стороны учащихся.

При этом психологи утверждают, что все вышеуказанные сферы человеческой природы – *эмоциональная, интеллектуальная, волевая* – только тогда проявляются как структурные элементы *личности*, когда носят «проактивный» характер (С. Кови). А именно в том случае, когда их объединяет, пронизывает и связывает *самосознание*, направленное на свободное, ответственное, сознательное определение человеком своего собственного «образа Я», «образа-себя-в бытии» [2, с. 80 – 160].

В словаре практического психолога "Я-концепция" определяется как относительно устойчивая, более или менее осознанная система представлений индивида о самом себе. На основе этих представлений индивид строит взаимодействие с другими людьми и переживает отношение к самому себе. В этих представлениях определяется содержание идентичности личности, которое включает следующие компоненты: 1) *когнитивный*, состоящий из образов собственных качеств, способностей, внешности, возможностей, значимости; 2) *эмоциональный*, состоящий из чувств или самоуважения, или самоуничижения; 3) *волевой*, состоящий из стремления (мотивов) повысить самооценку, получить уважение [13, с. 796]. Как видим, «Я-концепция» является определенным психологическим новообразованием, которое интегрирует жизненный опыт ребенка. «Я-концепция» объединяет все остальные сферы личности (интеллектуальную, эмоциональную, волевою) и отражает еще один механизм развития личности – его *самосознание*. Многочисленные исследования недостаточной школьной успеваемости дают возможность предположить наличие тесной связи между отрицательной «Я-концепцией» и недостаточной реализацией собственных потенциальных возможностей учащихся [2, с. 324]. Например, западные психологи сделали вывод о том, что образ «Я – неудачник» тормозит процесс развития учащегося в обучении [2].

Интересен подход к процессам самоосознания как к особому виду «рефлексивной деятельности учащихся в процессе учения», который включает в себя несколько «этапов». Эти этапы представляют собой структуру рефлексивной деятельности и складываются из процессов самоанализа, самооценки, самопроектирования, самореализации [14, с. 78–87].

В связи с вышесказанным, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, условием успеха в обучении является *опора* на те *способности*, модели которых в виде определенных видов интеллекта проявлены личностью. Учащийся должен осознать наличие конкретных интеллектуальных способностей, осознать, какой вид интеллекта составляет его интеллектуальную силу, и научиться компенсировать за ее счет свои слабые стороны. Таким образом, требуется такое построение учебного процесса, который обеспечит актуализацию и *системное* развитие различных видов интеллекта личности: академического, практического, креативного, социального и эмоционального. Системный подход к построению обучения обусловлен тем, что в реальной жизни различные виды интеллекта функционируют как единая система, во взаимосвязи.

Во-вторых, узнать о своих способностях (о ведущем виде своего интеллекта) учащийся может только в процессе включения в различные виды учебной *деятельности*, каждый из которых является механизмом развития определенного вида интеллекта (репродуктивно-познавательную, репродуктивно-практическую, творчески-поисковую, ценностно-смысловую, коммуникативную).

В-третьих, системное включение в различные виды учебной *деятельности* не только обеспечивает свободное овладение учащимися умственными навыками, но и развитие связанных с ними механизмов рефлексии, самоосознания, самооценки и самоопределения, предоставляет возможность искать ответы на вопросы: «Кто Я?», «Какой Я?». Другими словами, получать представление о собственных способностях и соответствующих им образах «Я» и на этой основе переживать (или нет) самоуважение [2; 10].

Учитывая вышесказанное, предлагаем модель психологических качеств личности учащегося, осознание которой позволит учителю целенаправленно реализовывать системно-деятельностный подход к построению обучения и тем самым обеспечит включение школьников во все необходимые механизмы развития личности (деятельность, общение, переживание эмоционально-ценностных отношений, самосознание). Представим эту модель в форме таблицы.

Ориентировочная модель личности школьника
и способы ее развития в обучении

Система психологических качеств личности				Соответствующий механизм развития
Интеллектуальные способности	Эмоциональные способности	Волевые способности	Самосознание «Я–концепция»	Вид учебной деятельности
академический интеллект	познавательное эмоционально-ценностное отношение	готовность к выполнению познавательных задач (мотив)	образ «Я – знаток», «Я – знаю»	репродуктивно-познавательная
практический интеллект	практическое эмоционально-ценностное отношение	готовность к выполнению практических задач (мотив)	образ «Я – умелый» «Я – умею»	репродуктивно-практическая
креативный интеллект	творчески-поисковое эмоционально-ценностное отношение	готовность к выполнению творческо-поисковых задач (мотив)	образ «Я – способен решить проблему», «Я – смогу создать»	творчески-поисковая
эмоциональный интеллект	моральное, эстетическое, эмоционально-ценностное отношение	готовность к выполнению ценностно-смысловых (оценочных) задач (мотив)	образ «Я – человек», «Я – личность, способная иметь собственную позицию»	ценностно-смысловая (оценочная)
социальный интеллект	межличностное эмоционально-ценностное отношение	готовность к выполнению интерактивных задач (мотив)	Образ «Я – партнёр» «Я – значимый»	коммуникативная (интерактивная)

Данная таблица наглядно демонстрирует некоторые выводы психологической науки о структуре личности. *Интеллектуальная* сфера личности (интеллектуальные способности) включает в себя следующие виды интеллекта: академический, практический, креативный, эмоциональный, социальный. *Эмоциональная* сфера личности (эмоциональные способности) представлена системой эмоционально-ценностных отношений к действительности и включает в себя: познавательное; практическое; творчески-поисковое; нравственное, эстетическое, межличностное отношения к действительности

сти. *Волевая* сфера личности (волевые способности) представлена системой внутренних мотивов, актуализация и развитие которых происходит путем включения учащихся в различные виды учебной деятельности: репродуктивно-познавательную, репродуктивно-практическую, творчески-поисковую, ценностно-смысловую (оценочную), коммуникативную (интерактивную) – и обеспечения ее продуктивности. Сфера *самосознания* личности представлена системой взглядов человека на самого себя, системой образов «Я», возникающих в процессе реализации разных видов учебной деятельности: «Я – успешный /неуспешный», «Я – знающий /незнающий», «Я – умелый /неумелый», «Я – способный решать проблемы /неспособный» и т.п.

Все элементы таблицы связаны между собой, и место каждого из них в таблице иллюстрирует его отношение с другими элементами системы. Так, каждому конкретному виду интеллекта *соответствуют* адекватное эмоционально-ценностное отношение к действительности, мотив деятельности и позитивный или негативный образ «Я», который формируется в процессе деятельности как ее психологический результат.

Таким образом, реализация системно-деятельностного подхода к обучению предполагает:

1) понимание личности как природного, естественного единства, состоящего из системы определенных психологических сфер индивида (интеллектуальная, эмоциональная, волевая, самосознания), каждая из которых представляет собой совокупность ведущих признаков;

2) осознание учителем наличия существенной, объективной взаимосвязи конкретных психологических способностей личности и механизмов их развития в обучении, представленных соответствующими видами учебной деятельности учащихся (репродуктивно-познавательная, репродуктивно-практическая, творчески-поисковая, ценностно-смысловая, коммуникативная).

Опираясь на все вышеизложенное, предлагаем классификацию методов личностно – ориентированного обучения.

По нашему мнению, *критерием* для определения методов личностно-ориентированного обучения выступают психологические качества личности (потребности, способности). К потребностям психологи относят: когнитивные (познавательные), действенные (практические), креативные (творчески-поисковые), эмоциональные (потребность в определенном отношении к действительности), коммуникативные (социальные), в самосознании (самоопределении и идентификации), в самоактуализации и саморазвитии. Соответствующие интеллектуальные способности

как виды интеллекта были названы выше.

Исходя из принципа соответствия методов обучения потребностям и способностям личности, мы определили следующую *систему* методов личностно – ориентированного обучения в школе:

Метод организации репродуктивно-познавательной деятельности учащихся, направленный на актуализацию познавательных потребностей, отношений и способностей личности, на развитие академического интеллекта.

Метод организации репродуктивно-практической деятельности учащихся, направленный на актуализацию практических потребностей, отношений и способностей личности, на развитие практического интеллекта.

Метод организации творчески-поисковой деятельности учащихся, направленный на актуализацию творчески-поисковых потребностей, отношений и способностей личности, на развитие творческого мышления и креативного интеллекта.

Метод организации ценностно-смысловой деятельности учащихся, направленный на актуализацию эмоциональных потребностей, системы ценностных отношений и эмоциональных способностей личности, на развитие эмоционального интеллекта.

Метод организации коммуникативной деятельности учащихся (интерактивной), направленный на актуализацию социальных потребностей, отношений и способностей личности, на развитие социального интеллекта.

Основанием для такого подхода к выделению методов обучения явилось также следующее утверждение выдающегося советского психолога С. Л. Рубинштейна : «Виды человеческой деятельности определяются по характеру основного «продукта», который создается в результате деятельности и является ее целью» [12, с. 232]. Если следовать этой логике, то педагогическая теория и практика доказывают справедливость наших позиций, потому что результатом познавательной деятельности являются знания, практической – сформированные умения, творчески-поисковой – опыт поиска и творчества, создания чего-то нового, ценностно-смысловой – эмоциональные переживания, а коммуникативной – опыт взаимодействия.

Применение учителем представленной классификации методов личностно – ориентированного обучения позволит ему эффективно осуществлять системно-деятельностный подход к организации учебно-воспитательного процесса, дифференцируя цели, способы, средства и результаты системной организации разных видов учебной деятельности учащихся, соотнося эти виды с соответствующими видами потребностей и способностей, для которых они являются механизмами проявления и развития.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Адлер А. Индивидуальная психология, её гипотезы и результат / А. Адлер // Психология личности: хрестоматия. В 2 т., т.1./ Ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. Самара, 2006. – С. 163–178.
3. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
4. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. М., 1986. – С. 80–160.
5. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. М.: Мысль, 1988. – 301 с.
6. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Дидактика в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 10.
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 512 с.: ил.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Лернер И. Я. Взаимосвязь обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках: сб. ст. / Отв. ред. М. Н. Скаткин.] М., 1986. – № 2 (48). – С. 14–18.
10. Мясищев В. Н. Структура личности и отношения человека к действительности / В. Н. Мясищев // Психология личности : тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. М., 1982. – С 35–38.
11. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. / Под общ. ред. Р. Стернберга / Пер. с англ. К. Щукина, Ю. Буткевич. СПб. : Питер, 2002. – 265 с. (Мастера психологии); Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. СПб. [и др.] : Питер, 2003. – 508 с. (Мастера психологии).
12. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, М., 2003. – С. 256.
13. Уман А. И., Федорова М.А. Структура рефлексивной деятельности учащихся в процессе учения / А.И. Уман, М.А. Фёдорова // Инновации в образовании. – 2009. – № 1. – С. 78.
14. Уман А. И., Федорова М.А. Модели процесса обучения: от догматической до личностно стратегической // Инновации в образовании. – 2008. – № 4. – С. 119–130.